

# Coletânea MULTIATUAL

Volume 7  
2022

*Interdisciplinar*

uniatual  
EDITORA

# Coletânea MULTIATUAL

Volume 7  
2022

*Interdisciplinar*

uniatual  
EDITORA

© 2022 – Uniatual Editora

[www.uniatual.com.br](http://www.uniatual.com.br)

universidadeatual@gmail.com

**Editor Chefe e Organizador:** Jader Luís da Silveira

**Editoração e Arte:** Resiane Paula da Silveira

**Capa:** Freepik/Uniatual

**Revisão:** Respectiveos autores dos artigos

### **Conselho Editorial**

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Esp. Ricael Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Esp. Alessandro Moura Costa, Ministério da Defesa - Exército Brasileiro

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C694m Coletânea MultiAtual: Interdisciplinar - Volume 7  
/ Jader Luís da Silveira (Organizador). – Formiga (MG): Uniatual Editora, 2022. 179 p.: il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-86013-13-9

DOI: 10.5281/zenodo.6796153

1. Coletânea. 2. Multidisciplinar. 3. Saberes. 4. Conhecimentos. I. Silveira, Jader Luís da. II. Título.

CDD: 001.4

CDU: 001

*Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.*

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Uniatual Editora

CNPJ: 35.335.163/0001-00

Telefone: +55 (37) 99855-6001

[www.uniatual.com.br](http://www.uniatual.com.br)

[universidadeatual@gmail.com](mailto:universidadeatual@gmail.com)

Formiga - MG

Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:

<https://www.uniatual.com.br/2022/07/coletanea-multiatual-interdisciplinar.html>



**AUTORES**

**BIANCA DE FRANÇA ZASSO  
CARLOS HENRIQUE DA COSTA BARRETO  
CAROLINA DE ALMEIDA RIBEIRO  
CLEIDE FEITOSA DA SILVA  
CLEIDIANE FEITOSA DA SILVA  
DIOGO DA MOTTA FERREIRA  
ELIANE MARIA FOGLIARINI MOURA  
ELVIS REIS DE OLIVEIRA  
ENÉAS MACHADO  
GRAZIELA FRAINER KNOLL  
JOVINO PIZZI  
JULIANA NASCIMENTO ALVES DA SILVA  
KELIANE DA SILVA MAIA  
LAÉRCIO SPONCHIADO  
MAICON LEMOS SATHLER  
MARILANE MARIA WOLFF PAIM  
NATHÁLIA SAIDELLES CUNHA  
RICHÉLE TIMM DOS PASSOS DA SILVA  
SILVANA GOMES DOS SANTOS  
TAÍS STEFFENELLO GHISLENI**

## **APRESENTAÇÃO**

A obra “Coletânea MultiAtual: Interdisciplinar - Volume 7” foi concebida diante artigos científicos especialmente selecionados por pesquisadores da área.

Os conteúdos apresentam considerações pertinentes sobre os temas abordados diante o meio de pesquisa e/ou objeto de estudo. Desta forma, esta publicação tem como um dos objetivos, garantir a reunião e visibilidade destes conteúdos científicos por meio de um canal de comunicação preferível de muitos leitores.

Este e-book conta com trabalhos científicos interdisciplinares, aliados às temáticas das práticas ligadas a inovação, bem como os aspectos que buscam contabilizar com as contribuições de diversos autores. É possível verificar a utilização das metodologias de pesquisa aplicadas, assim como uma variedade de objetos de estudo.

## SUMÁRIO

<p><b>Capítulo 1</b>  <b>A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA TENDÊNCIAS E ALTERNATIVAS NA ATUAL DEMOCRACIA</b>  <i>Jovino Pizzi; Richéle Timm dos Passos da Silva</i></p>	<b>9</b>
<p><b>Capítulo 2</b>  <b>A PRÁTICA PEDAGÓGICA À LUZ DA “PEDAGOGIA DA AUTONOMIA” DE PAULO FREIRE</b>  <i>Eliane Maria Fogliarini Moura; Laércio Sponchiado; Marilane Maria Wolff Paim</i></p>	<b>24</b>
<p><b>Capítulo 3</b>  <b>EMPLOYER BRANDING: APLICAÇÃO DE CONCEITOS DE MARKETING E COMUNICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PARA VENCER A ESCASSEZ DE TALENTOS NO SETOR DE TECNOLOGIA</b>  <i>Juliana Nascimento Alves da Silva</i></p>	<b>40</b>
<p><b>Capítulo 4</b>  <b>MEMÓRIA E IMPACTOS DO CINECLUBE UNIFRA NA TRAJETÓRIA ACADÊMICA</b>  <i>Bianca de França Zasso; Taís Steffenello Ghisleni</i></p>	<b>54</b>
<p><b>Capítulo 5</b>  <b>CLORETO DE SÓDIO E SEUS SUBSTITUTOS EM PRODUTOS CÂRNEOS: UMA REVISÃO</b>  <i>Keliane da Silva Maia</i></p>	<b>72</b>
<p><b>Capítulo 6</b>  <b>A CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA EDUCOMUNICATIVA: CONCEITOS E APLICAÇÕES</b>  <i>Nathália Saidelles Cunha; Graziela Frainer Knoll; Taís Steffenello Ghisleni</i></p>	<b>84</b>
<p><b>Capítulo 7</b>  <b>EFUSÃO PERICÁRDICA EM CÃO: RELATO DE CASO</b>  <i>Carolina de Almeida Ribeiro; Diogo da Motta Ferreira</i></p>	<b>110</b>
<p><b>Capítulo 8</b>  <b>EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA: UM ESTUDO NO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM AGROECOLOGIA DO IFPA CAMPUS BRAGANÇA</b>  <i>Cleide Feitosa da Silva; Silvana Gomes dos Santos; Cleidiane Feitosa da Silva</i></p>	<b>119</b>
<p><b>Capítulo 9</b>  <b>O ENSINO REMOTO NA COMUNICAÇÃO SOCIAL DA UNIVERSIDADE FRANCISCANA</b>  <i>Carlos Henrique da Costa Barreto; Graziela Frainer Knoll; Taís Steffenello Ghisleni</i></p>	<b>130</b>

<b>Capítulo 10</b> <b>OLHAR A PAISAGEM: OS MORROS DA GRANDE VITÓRIA (ES)</b> <i>Maicon Lemos Sathler; Elvis Reis de Oliveira</i>	<b>147</b>
<b>Capítulo 11</b> <b>SITUAÇÕES-LIMITES EM UMA AÇÃO SUPERVISORA: ESTRATÉGIAS E SAÍDAS POSSÍVEIS</b> <i>Enéas Machado</i>	<b>161</b>
<b>AUTORES</b>	<b>175</b>

**Capítulo 1**

**A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA  
TENDÊNCIAS E ALTERNATIVAS NA ATUAL  
DEMOCRACIA**

*Jovino Pizzi*

*Richéle Timm dos Passos da Silva*

## A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA TENDÊNCIAS E ALTERNATIVAS NA ATUAL DEMOCRACIA<sup>1</sup>

**Jovino Pizzi**

*Professor do Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas - UFPel, Coordenador do Observatório de Patologias Sociais CAPES/PRINT-UFPel. Graduação em Filosofia e em Comunicação Social – Jornalismo. Mestre em Filosofia (PUCRGS, 1992) e Doutor em Ética y Democracia pela UJI (Espanha, 2002), e-mail: jovino.piz@gmail.com*

**Richéle Timm dos Passos da Silva**

*Professora do Departamento de Fundamentos da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas - FaE/UFPel. Graduação em Pedagogia pela UFPel. Especialização em Psicopedagogia pela FASIPE. Mestre em Educação pela UFRGS (2013) e Doutoranda em Educação, PPGE-UFPel, e-mail: richelertps@gmail.com*

**Resumo:** A descrição da educação superior brasileira apresenta modelos históricos. Na esteira de concepções religiosas ou liberais, existe uma alternância de políticas e práticas pedagógicas em vistas a consolidar uma educação plural, social, democrática e laica. No entanto, o olhar epistemológico frente ao atual momento sócio histórico exige um aprofundamento mais detalhado, tarefa um tanto complicada. Por isso, o desenho e, inclusive, a propositura de alternativas também sofre desse déficit de compreensão. A fim de contribuir para o estudo, o texto se atém aos programas Prouni e Reuni, os quais delinearão políticas que proporcionaram o acesso e, de certa forma, a democratização da educação superior. Embora louvável seu alcance numérico, suas limitações realçam o aspecto democrático para, deste modo, contemplar os déficits educacionais do povo brasileiro. Como alternativa, o texto aponta para a noção de uma triangularidade entre as matizes dos povos brasileiro, no reconhecimento à diferença e, ainda, pela compreensão de “filosofares” diferenciados. Após quase 20 anos da obrigatoriedade do ensino da história e cultura étnico-raciais, a nova geoculturalidade possibilita a conexão dos mundos de vida a partir da convivialidade hospitaleira.

**Palavras-chave:** História. Educação Superior. Epistemologia Triangular.

---

<sup>1</sup> Artigo originalmente publicado nos anais do XXI fórum de estudo leituras de Paulo Freire. Esta nova versão apresenta diversas modificações, a começar pelo resumo.

**Abstract:** The description of Brazilian higher education presents historical models. In the wake of religious or liberal conceptions, there is an alternation of pedagogical policies and practices in order to consolidate a plural, social, democratic and secular education. However, the epistemological look at the current socio-historical moment requires a more detailed analysis, a somewhat complicated task. Therefore, the design and even the proposition of alternatives also suffer from this deficit of understanding. In order to contribute to the study, the text focuses on the Prouni and Reuni programs, which outlined policies that provided access and, in a certain way, the democratization of higher education. Although its numerical reach is commendable, its limitations enhance the democratic aspect to, in this way, contemplate the educational deficits of the Brazilian people. As an alternative, the text points to the notion of a triangularity between the hues of Brazilian peoples, in the recognition of difference and, also, by the understanding of differentiated “philosophies”. After almost 20 years of mandatory teaching of ethnic-racial history and culture, the new geoculturality makes it possible to connect the worlds of life based on hospitable conviviality.

**Keywords:** History. Higher education. Triangular Epistemology.

## INTRODUÇÃO

O quadro histórico da educação superior brasileira está permeado de vicissitudes e sua constituição apresenta sinais de modelos diferenciados de universidade. Sem dúvidas, o modelo napoleônico ou francês foi – ou ainda continua – como estigma para o ensino profissionalizante. No entanto, existem também vestígios do humboldtiano ou do modelo alemão, priorizando a ciência como sentido de ser da universidade. Em terceiro lugar, a preocupação com o contexto latino-americano de Universidade defende e deseja sintonizar com as “realidades” sociais e humanitários com o fim de promover o desenvolvimento local. Mais recentemente, o modelo das instituições norte americanas vem, de modo sistemático, influenciando a estrutura e as características do ensino superior brasileiro, afiançando-lhe um caráter administrativo acadêmico fragmentado, sem vínculos entre as distintas áreas do saber.

Diante dessa representação, o texto examina o atual momento da Educação Superior brasileira, em vista às políticas sociais e tendências de nossa “jovem democracia” – no momento sendo deveras atravancada. O olhar sobre as primeiras décadas do século XXI permite discutir as recentes políticas de acesso e democratização à Educação Superior, destacando o Prouni e o Reuni. A pretensão utópica de uma universidade para todos sofre a ameaça de uma elitização da própria universidade. Sem dúvidas, a pandemia foi um período a evidenciar a ausência de

alternativa concretas para enfrentar a situação. Esse fato é notório em muitos departamento ou universidade, que preferiram negar a utilização da virtualidade e, ao mesmo tempo, a inoperância das instituições em oferecer os instrumentos adequados para os estudantes acederem às redes.

Por isso, a base teórica bibliográfica é um dos pontos essenciais do texto. Todavia, há também dados quantitativos das políticas que, por um lado, realçam a grandeza dessas políticas e, por outro, a análise deixa transparecer déficits que interferem tanto na formação de docentes para a área como também das políticas das IES frente às novas circunstancialidades. O artigo inicia com a constituição histórica da universidade brasileira, evidenciando pontos que podem auxiliar a nossa explanação sobre o modelo utópico de universidade para todos. Em seguida, apontaremos alguns aspectos quantitativos concernente às políticas do Prouni e do Reuni, em vistas à discussão de acesso e democratização e, ainda, a respeito de algumas fragilidades da educação brasileira. Por fim, a noção de uma epistemologia triangular como alternativa de se pensar a concepção de políticas educativas.

## **1. CIRCUNSTÂNCIAS RELEVANTES DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL**

Como salienta Ivan Domingues, os “legados e perspectivas” da formação brasileira albergam, em seu interior, “elementos que permanecem e os que mudam” (2017, p. 429). Persiste, portanto, no Brasil atual, a forte tendência de relacionar a Educação Superior ao modelo napoleônico. Por certo, sua implementação tem origem no período colonial, sendo os jesuítas os principais atores. Com a reforma de Pombal (1759), inicia-se sucessivas crises características do período imperial e parte da época republicana (ROSSATO, 2006). Nesse sentido, há uma noção de que as elites brasileiras sempre dificultaram a implantação do ensino superior no país. O resultado dessa orientação elitista foi a tardia criação da Universidade, atitude oposta à política espanhola.

Para Oliven (2002, p. 31), “[...] desde o século XVI, os espanhóis fundaram universidades em suas possessões na América, as quais eram instituições religiosas, que recebiam a autorização do Sumo Pontífice, através de Bula Papal.” Para Schwartzman (2006), enquanto nos outros países latino-americanos, as

Universidades datam do século XVI até o século XIX, o ensino superior brasileiro permaneceu, imune ao movimento de "reforma universitária" protagonizada em Córdoba (Argentina), em 1918.

Até então, o Brasil uma forma de “pacto colonial”, de forma tal que a gestão do país era “assunto e negócio do rei e seus sócios” (DOMINGUES, 2017, p. 70). A fusão entre mercantilismo e escravismo foi, sem dúvidas, o motor para o ordenamento da sociedade brasileira, conservando a dissimetria ou a desigualdade social no interior do próprio país. Por outro lado, o modelo latino-americano de Universidade<sup>2</sup>, Morosini (2006, p. 227) define a concepção de Instituição de Educação Superior (IES) afiançada no “caráter político da IES, temos que essa concepção almeja principalmente a construção de uma nova ordem social”.

Por isso, a compreensão da especificidade brasileira insta a afirmar categoricamente que, durante o período colonial, as Universidades, na realidade, inexisteram no país. Por certo, houve a implantação de instituições de Educação Superior. De acordo com Piletti e Piletti (1990), a partir de 1549, a Companhia de Jesus se concentrou em obstar o avanço protestante, preocupando-se então em educar as novas gerações através da ação missionária. O grande mote foi a conversão à fé católica dos povos das regiões colonizadas, atestando aliança entre Igreja Católica (Apostólica e Romana) e Coroa portuguesa.

Na interpretação de Paulo Freire, essa atitude foi respaldada “pela anestesia histórica das populações sofridas e pacientes, (assim) os dominadores usam Deus para a realização de seus fins” (2012, p. 173, grifo do autor). Gadotti (2003), por sua vez, salienta que os jesuítas se dedicavam tanto à colonização dos indígenas como na formação do clero, para, deste modo, conseguir exercer a supremacia cultural, política e religiosa.

Para Castro (1985, p. 11), “somente com a vinda da família real para o Brasil é que D. João VI instala as primeiras escolas superiores no Rio e na Bahia. Estas escolas, de medicina e engenharia civil e militar, são fundadas para atender as

---

<sup>2</sup> No Brasil, este modelo de Universidade tem seu “renascimento” somente após a ditadura militar, com a abertura democrática da sociedade e conseqüentemente de suas instituições, na década de 80 (MOROSINI, 2006). Anterior aos processos ditatoriais dos anos 60, as experiências democráticas de Universidade no Brasil auxiliaram a constituição de uma identidade latino-americana de Universidade, como da Universidade de Brasília pensada por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro.

necessidades materiais da própria Corte no Brasil”. Em outras palavras, o ensino tem como função a catequese, ao tempo que a especialidade se concentra ao redor da monarquia, consolidando um cenário de pobreza, indigência e discriminação. Parafraseando Gilberto Freyre, Domingues destaca que, nesse sistema, dois eixos ou componentes prevaleceram:

[1] o ensino, nas cidades, em escolas elementares de ler, escrever e contar, como em colégios e seminários, além das ações de catequese nas reduções e em povoados rurais, pelos mestres-escolas jesuítas;  
[2] o ensino em casa nos engenhos, por capelães agregados ou por mestres particulares, aqueles saídos do clero regular submetido à Coroa (não se sabe ao certo), deixados na penumbra (DOMINGUES. 2017, p. 109).

No meio desse horizonte misto, persiste o desacordo em relação a qual foi a primeira universidade brasileira. Para Sousa Santos (2008), a criação da Universidade do Brasil, em 1921, – por muito tempo citada como a primeira universidade nacional – não passa de uma anedota. A idiosincrasia do evento se relaciona à concessão do título *Doctor honoris causa* ao Rei Balduino da Bélgica. Essa foi a condição para ele participar dos festejos do Centenário da Independência do Brasil.

Mesmo assim, as discussões referentes à primeira universidade do Brasil ainda persistem. Sousa Santos insiste que “a Universidade do Paraná se apresentava como a pioneira, criada em 1912 mediante a união de faculdades isoladas; porém já descobrimos que os barões da borracha criaram a Universidade do Amazonas em 1909, em condições semelhantes” (2008, p. 130).

No nosso entender, a certificação da institucionalização do ensino superior é um tanto absentista e carece de uma pesquisa documental mais precisa. Talvez isso não seja tão perceptível em relação aos aspectos legais. Nesse sentido, Saviani destaca as Reformas de Francisco Campos. Após a Revolução de 1930, com as Reformas promulgadas em 1931, é instituído o regime universitário no Brasil através do decreto 19.851/1931 que trata do Estatuto das Universidades Brasileiras. A partir daí foram sendo organizadas as universidades no Brasil (SAVIANI, 2008).

De acordo com Fávero (2006), o Governo Federal elaborou seu projeto universitário, articulando medidas que se estendem desde a promulgação do Estatuto à organização da Universidade do Rio de Janeiro (Decreto-lei nº 19.852/31) e, ainda, à criação do Conselho Nacional de Educação (Decreto-lei nº 19.850/31).

Até então, o sistema de ensino brasileiro tinha como foco uma pedagogia voltada à “educação humanista, vazada no humanismo cristão, pensada como cultivo da mente e do coração do pupilo – virtualmente, um fiel da Igreja” (DOMINGUES, 2017, p. 111). Com a integração das escolas ou faculdades, surge uma nova cultura humanista universitária. Sua estrutura transformam os cursos superiores em verdadeiras “ilhas” isoladas, dependentes da administração superior, relacionando a cátedra à unidade operativa de ensino e pesquisa docente a um determinado professor. O que antes estava “associado ao padrão do ruralismo das oligarquias agrário-exportadoras e da cultura elitista”, agora, paulatinamente, o padrão passa ser o contexto “urbano-industrial da empresa capitalista e da cultura de massa” (DOMINGUES, 2017, p. 333). Nessa esteira, vai consolidando-se a Universidade brasileira, com características específicas de um país com uma agenda nacional-desenvolvimentista.

Frente a isso, a Reforma de 1968 promoveu uma mudança significativa. O grande mote ocorreu em relação à organização departamental, estrutura de pesquisa-ensino-extensão e pós-graduação. A Reforma pode ser considerada, então, como um fato decisivo na concepção de Educação Superior brasileiro. Para Rossato, a Reforma, na forma de Lei Nº 5.540/1968, “foi feita às pressas para oferecer uma resposta urgente aos movimentos sociais, notadamente dos estudantes universitários, [...]realizada com base em três relatórios encomendados pelo governo [...] visava-se colocar fim às manifestações estudantis e restabelecer a ordem na Universidade” (2006, p.187). Evidencia a preocupação com a expansão do ensino superior, uma vez que os dados salientam a dimensão quantitativa e de produtividade acentuada no momento de sua implantação.

Embora essa precipitação, Leite (2010) salienta que a Universidade, nesse período da Reforma por decreto, auferiu-lhe nova identidade. A legislação para o nível superior impingiu o perfil desejado: o da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. No fundo, não houve desconsideração do modelo norte-americano e humboldtiano. Todavia, a autora chama a atenção para as questões que foram deixadas de lado “o desejo de implantação da atividade de extensão em uma Universidade voltada para os problemas sociais do país” (LEITE, 2010, p. 98). Sem dúvidas, esse passo foi importante, no sentido de redefinir o papel do ensino superior,

principalmente em relação às desigualdades regionais e sociais e, inclusive, na adoção de um modelo menos elitista e discriminador.

Em relação a isso, pode-se firmar que os princípios de autonomia e o predomínio da pesquisa sobre as demais funções da Universidade são mais evidentes. Na década de 80, com a Constituição Federal essa tendência parece consolidar-se, abrindo espaço para novas iniciativas a serem implementadas no país. O patrocínio do “Estado gerencialista” (anos 90) fortalece o modelo de universidade brasileira, sem, no entanto, abandonar o dilema entre ideais religiosos e liberais.

Para Gadotti (2003, p. 233), a universidade brasileira do final do século passado permanece ligada a grupos diferentes, correntes históricas opostas, porém não antagônicas, onde os primeiros desejavam imprimir à educação um conteúdo espiritual e os segundos, um cunho mais laical, supostamente democrático. Contudo, nem um dos dois modelos questionavam o sistema econômico, consolidando os privilégios e à falta de uma formação superior capaz de atender a discriminação, o antagonismo das classes sociais e aos privilégios de uma minoria.

Nesse sentido, Paulo Freire foi um dos expoentes de uma pedagogia humanista e crítica, atuando na defesa da escola pública e de uma educação popular. A defesa da educação, do ensino, do pensamento e da pesquisa deveria, então, libertar a pessoas das amarras da educação bancária, incluído aí a educação superior.

## **2. A QUIMERA DA UNIVERSIDADE PARA TODOS**

Como foi salientado, a Constituição de 1988, na sua pretensão social, advogou pela ampliação da educação superior. A expansão das universidades aparece como elemento chave da política educativa nacional. A atenção voltada às massas, a ampliação de instituições e de vagas evidencia a proposta da democratização do ensino superior. Ao mesmo tempo, essa tendência aparece como um atrativo para o mercado, pois se trata de um negócio rentável ao setor privado.

Organismos internacionais – e até setores nacionais – colocaram a educação superior como um dos desentraves essenciais para superar a situação de país de Terceiro Mundo. Os massivos investimentos em políticas sociais, dentre as quais a

educação, era setor prioritário. A superação da crise na educação adviria através de investimentos na área associando a reivindicação social à luta pedagógica.

Os governos brasileiros do final do século passado e início foram protagonistas de diversos programas ditos sociais. Na área da Educação, o Prouni (Programa Universidade para Todos), juntamente com o Reuni (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais)<sup>3</sup> se transformaram em projetos voltados a ampliar o número de vagas na educação superior e democratizaram o acesso dos jovens e adultos.

A implantação desses consolidou-se a princípios do século XXI. A finalidade do Prouni centra-se na concessão de bolsas de estudo, em cursos de graduação e sequenciais de nível superior, em instituições de ensino superior privadas. Foi criado em 2004, e institucionalizado pela Lei nº 11.096/2005. Como contrapartida, as instituições recebem isenção de tributos (BRASIL, 2019a).

O foco do Prouni são estudantes egressos do ensino médio. Na sua intuição, trata-se do acesso de estudantes com renda familiar per capita máxima de três salários mínimos. Os candidatos são selecionados pelas notas obtidas no Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), conjugando-se, desse modo, inclusão à qualidade e ao mérito dos estudantes com melhores desempenhos acadêmicos (BRASIL, 2019a). Da sua criação até o processo seletivo do segundo semestre de 2016, o Prouni atendeu mais de 2,47 milhões de estudantes, sendo 69% com bolsas integrais (BRASIL, 2019a).

*Pari passu* ocorreu, no país, um aumento significativo de Instituições de Educação Superior (ver Quadros I e II). A expansão das universidades públicas foi consequência do Reuni (Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Decreto nº 6.096/2007). O objetivo era dotar as universidades federais das condições para ampliação do acesso e permanência dos estudantes. Trata-se de congregar esforços para a consolidação de uma política nacional de expansão da rede pública universitária brasileira. (BRASIL, 2012).

---

<sup>3</sup> O Programa de Financiamento Estudantil (Fies), o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica também contribuíram para acesso e democratização da educação superior, porém, não abordaremos esse conjunto de ações. Entendemos que o Prouni e o Reuni são políticas macros no atual cenário.

Por muito tempo, esses programas eram considerados como baluarte das políticas inclusivas. Contudo, a expansão quantitativa é apenas uma das faces da questão da “democratização” da Educação Superior. Se, por um lado, as instituições de ensino superior públicas aumentavam consideravelmente o público (professor, servidores e estudantes), por outro, a cobiça do capital privado também ampliou a oferta de trabalho e de vagas para estudantes. Essa ótica de política expansionista se nutriu da necessidade de atender a demanda existente para esse nível da Educação. (FIALHO, 2005).

Os números evidenciam a expansão e o acesso à educação de nível superior. O quadro a seguir demonstra o crescimento do número de IES nas últimas décadas, tanto de públicas como das privadas.

**Quadro I – Aumento de IES no Brasil entre 1982 e 2017**

	<b>1982</b>	<b>2007</b>	<b>2017</b>
<b><i>Pública</i></b>	47	143	296
<b><i>Privada</i></b>	20	2.032	2.152
<b><i>Total</i></b>	67	2.281	2.448

Fonte: BRASIL (2019b; 2019c)

Como é possível perceber, de 1982 a 2017, o total de instituições passa de 67 a quase duas mil e quinhentas. Em decorrência, há um crescimento vertiginoso no número de estudantes de nível superior. O quadro dois evidencia esse aumento de alunos ingressantes.

**Quadro II - Número de ingressantes no ensino superior**

	<b>1982</b>	<b>2007</b>	<b>2017</b>
<b><i>Pública</i></b>	410.591	298.491	2.045.356
<b><i>Privada</i></b>	248.909	1.183.464	6.241.307
<b><i>Total</i></b>	659.500	1.481.955	8.286.663

Fonte: BRASIL (2019b; 2019c)

É evidente o aumento de estudantes de ensino superior e extremamente significativo. Tanto na rede pública como privada, o ingresso deu um salto extraordinário. Sem dúvida, se esse era o objetivo, a meta não deixa de ser louvável. Todavia, quando se observa a conclusão desses alunos ingressantes na educação superior, os dados não são tão otimistas. O quadro a continuação salienta esse descompasso.

**Quadro III - Estudantes concluintes do ensino superior**

	<b>1982</b>	<b>2007</b>	<b>2017</b>
<b><i>Pública</i></b>	55.985	193.531	251.793
<b><i>Privada</i></b>	40.752	563.268	947.976
<b><i>Total</i></b>	96.737	756.799	1.199.769

Fonte: BRASIL (2019b; 2019c)

Os dados expostos nas três tabelas, entre o número de ingressantes e estudantes concluintes, evidenciam uma evasão significativa. O número de ingressantes é bem maior que a quantidade de concluintes. Haveria que se fazer uma busca anual para se ter uma ideia exata do número e percentual. Mas não é isso que nos interessa no momento. Conforme a análise das circunstâncias históricas da educação superior no Brasil, há aspectos idiossincráticos que afetam o modelo até os dias de hoje.

Por certo, foi intencional a escolha das três datas: 1982, 2007 e 2017. O início dos anos 80, ainda antes da implantação do Prouni e ao Reuni, salientam as lutas e reivindicações “sociais” nas mais diferentes esferas da sociedade. Já 2007 mostra os resultados dos primeiros anos dos programas em análise e 2017 reflete a evolução nos números de IES e de alunos ingressantes na Educação Superior brasileira. Sem sombra de dúvidas, o aumento é extraordinário, tanto na área privada como na pública. Ou seja, o total de IES passa de 67 para 2.448 e de ingressantes de 659.500 para 8.286.663 estudantes.

Por isso, falar em fracasso seria incongruente. Numericamente, os dados podem até ser otimistas, e muito. Então, qual seria a conclusão?

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS: A PEDAGOGIA QUE NASCE DA TRIANGULARIDADE**

Considerando os dados, um dos aspectos da política educacional não traduz o percentual de afrodescendentes e indígenas que foram contemplados. A democratização não se resume ao acesso, está ligada a sua permanência. As condições materiais e humanas também fazem parte do processo. Mas há um terceiro aspecto, relacionado a uma epistemologia que resguarde o olhar mais abrangente das políticas educacionais.

Ainda persiste um modelo desenraizado, uma perspectiva incapaz de superar a autocompreensão monopolista, egocêntrica e monocultural e, delinear uma epistemologia voltada à heterocompreensão. As políticas educacionais realçam uma epistemologia que subordina as categorias *mundivitalis*. Elas desconsideram estilos de vida, questões etnoculturais e pluridiversidade da formação das gentes ameríndias, afrodescendentes e suas diversidades.

O ensino superior satisfaz o mercado, sem preocupação com a extraordinária tecelagem sociocultural inspirada em uma epistemologia do mundo da vida afro-ibérico-ameríndio. Essa epistemologia encontra sua inspiração na noção de *Triangle trade*. A reconfiguração modifica a noção de “américa” para incorporar a categoria de geoculturalidade. Daí a ênfase nas matizes histórico-culturais e etnográficas que compõem a diversidade de mundos e de concepções de vida inerentes ao atual contexto das américas.

Do ponto de vista da formação humana e da emancipação do sofrimento, faz-se necessário ampliar o leque de conteúdos e introduzir uma compreensão de mundo capaz de dar conta da noção afro-ameríndia e americanas. Além do ponto de vista europeu, a epistemologia triangular permite entender a coautoria de outras raízes etnoculturais das gentes do norte, do centro e do sul-americano. É possível admitir e empoderar as contribuições indígenas (ou povos originários) e afrodescendentes, com de representações no atual contexto americano, ou seja, através do trabalho e com suas crenças, estilos de vida, noções de mundo etc.

Não poucas vezes, essa multiplicidade se defronta com conflitos e o tema é motivo de violência de tipos variados. Por isso, a mudança epistemológica se vincula também a pedagogia triangular, trazendo à tona a fecundidade sociocultural cujo

contexto se relacionada ao Atlântico, um eixo central para a noção *afro-ibérica-ameríndia* de mundos de vida (PIZZI, 2018).

É possível afiançar uma noção de intercontinentalidade cujo eixo de interconexão está no Atlântico, modificando o significado de *Lebenswelt* eurocêntrico. A relação entre etnocentrismo e universalismo adquire uma nova dimensionalidade, permite o resgate das matizes étnico-culturais, seus enfrentamentos e a projeção de uma convivialidade hospitaleira. Não há como negar o conflito da modernidade europeia, incapaz de reconhecer os “outros” enquanto *exterioridade* de seu mundo. Por certo, a intercontinentalidade revela a violência de um eurocentrismo egocêntrico e uma violência promocionadora de etnocídios sem precedentes.

O primeiro aspecto, isto é, o abandono e a recusa da escravidão e do colonialismo, bem como de qualquer relação com submissão, exploração ou qualquer forma de violência. A violência não é concernente à guerra em si, pois ela está vinculada ao uso da *força* ou de ameaças. Trata-se de uma violação do outro com o fim de lhe infligir um dano. Pode-se concluir que a propensão a forçar *alguém* à subserviência faz parte do espírito egocêntrico, considera como potenciais inimigos. E mais: é uma apregoação de que a solução de conflituosidades só é possível através do uso da violência. Para Morris, essa inclinação seria “concernente à condição humana” (2003 I, p. 702).

Em segundo lugar, a mudança geocultural salienta uma perspectiva *ibero-afro-indígena*, conformada a partir da triangularidade fundacional. O reconhecimento de matizes étnicas de intercontinentalidades não se resume à tolerância, porque faz parte de uma agenda construída e desenhada a partir de horizontes geoculturais distintos. A conexão étnico-cultural entre as *gentes* dos três continentes foi violenta, belicista e colonialista. A nova ocidentalidade, isto é, a modernidade com eixo no Atlântico, deu impulso a enfrentamentos de mundos e tradições distintas, muitas das quais se fusionaram para dar lugar à mestiçagem e ao sincretismo das gentes *americanas*.

Daí decorre o terceiro aspecto, originário na triangularidade fundacional, compreende-se a pluralidade, o encontro-desencontro de mundos e estilos de vida, experiência originária que desarticula a homogeneidade. O aspecto fundacional das Américas compreende as interconexões entre tradições, conflituosidades e possibilidades de uma hospitalidade garantidora de convivialidade. O exercício crítico,

em torno às experiências originárias e as exigências de uma convivialidade, segue os princípios do agir comunicativo. Assim, a dialogicidade não respeita apenas a multiplicidade, alimenta e educa para a cordialidade hospitaleira.

A diversidade não significa apenas a certificação de mundos e estilos de vida, mas a desconstrução dos colonialismos e a procura de alternativas para o diálogo intercultural e a convivência na multiplicidade. A gramática pluridimensional das tradições americanas se vincula às matizes étnico-culturais do pensar e do filosofar ocidental. A alternativa pós-colonial representa, uma compreensão epistemológica da composição de suas matizes, reiterando “outras” perspectivas, atitude voltada a renovar a compreensão das gentes norte- centro e sul americanas.

Daí, a noção de pedagogia triangular com, ao menos, três esferas distintas: a) uma gramática pluridimensional que permita a abertura a novas experiências, isto é, a educação da razão filosófica em reconhecer a *diferença*; b) sua possibilidade de reconhecer as origens dos “filosofares” americanos; c) e reconhecer a mudança geocultural, cujo novo eixo gravitacional da tradição ocidental possa interconectar as tradições ibero-afro-indígena latino-americanas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Reuni**: Reestruturação e expansão das universidades federais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2012.

\_\_\_\_\_. **Prouni. Programa universidade para todos**. Disponível em: [www.prouniportal.mec.gov.br](http://www.prouniportal.mec.gov.br) Acesso em: 8 mar. 2019a.

\_\_\_\_\_. **Educação Superior**. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2018/censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2017-notas\\_estatisticas2.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf) . Acesso em: 19 mar. 2019b.

\_\_\_\_\_. **Censo da Educação Superior**. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/download/censo/1998/superior/evolucao\\_1980-1998.pdf](http://download.inep.gov.br/download/censo/1998/superior/evolucao_1980-1998.pdf) . Acesso em: 19 mar. 2019c.

CASTRO, C. **Ciência e universidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

DOMINGUES, I. **Filosofia no Brasil**. Legados & perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

FÁVERO, M. L. Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**. n. 28, Curitiba: UFPR, 2006.

FIALHO, N. **Universidade multicampi**. Brasília: Associados: Plano, 2005.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilizações Brasileiras, 2012.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2003.

LEITE, D. Brasil urgente! Procuram-se identidades da universidade. **Educación superior y sociedade**. v. 15, 2010, p. 91-106.

MOROSINI, M. **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: Fapergs/Ries, 2003.

\_\_\_\_\_. **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Glossário. v. 2. Brasília: Inep/Mec, 2006.

OLIVEN, A. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A. (Org.). **A educação superior no Brasil**. Brasília: CAPES, 2002.

PILETTI, N; PILETTI, C. **História da educação**. São Paulo: Ática, 1990.

PIZZI, J. Os elementos etnoculturais de uma pedagogia triangular: o caminho para a hospitalidade convivial. In: **Revista Educação Pública**: Cuiabá, V. 27, N. 65/2, maio/agosto de 2018, p. 657-673.

ROSSATO, R. Universidade moderna. In: MOROSINI, M. **Enciclopédia de pedagogia universitária – Glossário**. v. 2. Brasília/DF: Inep/Mec, 2006.

\_\_\_\_\_. Humanismo na universidade em tempos de globalização. PEREIRA, E. M. A. **Universidade e educação geral**: para além da especialização. Campinas: Alínea, 2007.

\_\_\_\_\_. **Universidade**: nove séculos de história. Passo Fundo: EdiUPF, 1998.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Associados, 2008.

SCHWARTZMAN, S. A universidade primeira do Brasil: entre *intelligentsia*, padrão internacional e inclusão social. **Estudos avançados**. V. 20 n. 56. São Paulo. jan./abr. 2006.

SOUSA SANTOS, B. A universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. SOUSA SANTOS, B.; ALMEIDA FILHO, N. **A universidade no século XXI**: para uma universidade nova. Coimbra: S/E, 2008.

**Capítulo 2**

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA À LUZ DA  
“PEDAGOGIA DA AUTONOMIA” DE PAULO  
FREIRE**

*Eliane Maria Fogliarini Moura*

*Laércio Sponchiado*

*Marilane Maria Wolff Paim*

## A PRÁTICA PEDAGÓGICA À LUZ DA “PEDAGOGIA DA AUTONOMIA” DE PAULO FREIRE

***Eliane Maria Fogliarini Moura***

*Mestra em Educação pela UFFS*

*Profª de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Erechim-RS*

*E-mail: elimoura21@gmail.com*

***Laércio Sponchiado***

*Mestre em Educação pela UFFS*

*Prof. de História, Sociologia e Filosofia na Rede Estadual de Educação- Erechim-RS*

*E-mail: laerciosponchiado@gmail.com*

***Marilane Maria Wolff Paim***

*Doutora em Educação*

*Diretora de pesquisa, pós-graduação e inovação IFC-SC*

*E-mail: marilanewp@gmail.com*

**Resumo:** O estudo, *A prática pedagógica à luz da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire*, tem por objetivo refletir/dialogar a partir do livro *Pedagogia da Autonomia* em três aspectos. São eles: “Ensinar exige pesquisa”; “Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” e “Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando”. O estudo se dá por meio da pesquisa bibliográfica e do diálogo entre a Professora/orientadora e seus orientandos do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - *Campus Erechim*. Com suas reflexões e ensinamentos, Freire influenciou e continuará influenciando muitos professores ao longo da história, com a sua capacidade de problematizar, com os seus ensinamentos comprometidos com o pensar certo, com a coerência entre o pensar, o sentir e o agir educativos, com a transformação social, com o seu método de ensinar. É possível então considerar que para além de um método, Freire deixa uma teoria educacional que ensina a perceber a educação num sentido amplo, considerando a totalidade e a complexidade das dimensões política, epistemológica e estética que a constituem. Entre as conclusões a que se chegou, pode-se destacar que problematizar, refletir e conhecer o legado de Paulo Freire contribui significativamente para todos que acreditam que um novo mundo é possível, através de uma educação emancipadora e democrática.

**Palavras Chaves:** Autonomia. Pesquisa. Reflexão crítica.

**Abstract:** The study, *Pedagogical practice in the light of Paulo Freire's Pedagogy of Autonomy*, aims to reflect/dialogue from the book *Pedagogia da Autonomia* in three aspects. They are: "Teaching requires research"; "Teaching requires critical reflection on practice" and "Teaching requires respect for the autonomy of the student's being". The study is carried out through bibliographic research and dialogue between the Professor/advisor and her advisees from the Professional Master's in Education Graduate Program (PPGPE) at the Federal University of Fronteira Sul (UFFS) - Campus Erechim. With his reflections and teachings, Freire influenced and will continue to influence many teachers throughout history, with his ability to problematize, with his teachings committed to right thinking, to the coherence between thinking, feeling and educational actions, with social transformation, with their method of teaching. It is therefore possible to consider that, in addition to a method, Freire leaves an educational theory that teaches how to perceive education in a broad sense, considering the totality and complexity of the political, epistemological and aesthetic dimensions that constitute it. Among the conclusions reached, it can be highlighted that problematizing, reflecting and knowing the legacy of Paulo Freire contributes significantly to everyone who believes that a new world is possible, through an emancipatory and democratic education.

**Keywords:** *Autonomy. Researching. Critical Reflection.*

## INTRODUÇÃO

O presente estudo é o resultado do diálogo e da construção conjunta dos autores acerca do legado da obra de Paulo Freire. Para Freire (1987) é no diálogo legítimo, que se busca a relação do eu com o outro e com o mundo e a construção do conhecimento. Nesse contexto, vamos dialogar também com uma de suas obras em específico, a saber: *Pedagogia da Autonomia* e, dentro desta obra, três aspectos: "Ensinar exige pesquisa"; "Ensinar exige reflexão sobre a prática" e "Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando".

O recorte desses aspectos da obra em questão está na busca de encontrar orientações de como é possível direcionar nossa atuação docente, a partir da reflexão da mesma, em vista de um planejamento de uma prática sempre nova, que valorize a pesquisa do educador e do educando, que respeite a autonomia dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

No intuito de alcançar o objetivo, iniciaremos pela contextualização do autor e da obra em questão, pois acreditamos ser importante conhecer a história de Paulo Freire para melhor compreendermos a obra que nos propomos analisar. Nossa intenção não é esgotar tudo o que se possa escrever sobre a trajetória da vida de Paulo Freire, até porque, pela intensidade e densidade de seu trabalho, é uma tarefa

impossível. Por isso, priorizamos registrar três aspectos de sua vida, como forma de contextualizar o educador: seu nascimento, seu exílio e seu retorno ao Brasil.

## CONTEXTUALIZANDO O AUTOR E A OBRA

A obra, *Pedagogia da Autonomia*, apresenta elementos constitutivos da compreensão da prática docente enquanto dimensão social da formação humana. Para além da redução ao aspecto estritamente pedagógico e marcado pela natureza política de seu pensamento, Freire adverte-nos para a necessidade de assumirmos uma postura vigilante contra todas as práticas de desumanização.

A Pedagogia da Autonomia é chamamento político, ético-crítico: é educação que deve se constituir como modo de vida, como práxis-social, sintetizando a reflexão, a ação de decidir e a ação transformadora. Não pode ser deixado para depois, ou para determinados momentos formais; tem que se fazer experiência vital de todos os dias, em todas as horas (ALBUQUERQUE, 2001, p. 220-221).

Ler/descrever sobre a vida e a obra de Freire constitui uma tarefa apaixonante, mas complexa. Complexa pela consistência teórica de sua obra; apaixonante pela possibilidade de entrar em contato com um intelectual excepcional sob vários aspectos.

Com o compromisso social, ético e político, dedicou-se, entre outros tantos afazeres, à educação de adultos, em que liderou uma campanha inédita com o objetivo de alfabetizar trezentos trabalhadores num período de quarenta e cinco dias. Essa experiência ficou conhecida mundialmente como “As quarenta horas de Angicos”, cujo método basicamente partia da experiência de vida e das palavras do dia a dia dos envolvidos, ou seja, as “palavras geradoras”.

Para além de um método, Paulo Freire nos deixa como legado uma teoria educacional que nos ensina a perceber a educação num sentido amplo, considerando a totalidade e a complexidade das dimensões que a constituem, ou seja, compreendendo a educação como um ato político (dimensão política), ao mesmo tempo em que também se realiza como uma determinada concepção teórica (dimensão epistemológica) e que mobiliza a inteireza dos sujeitos envolvidos (dimensão estética) (FREITAS; FORST 2016, p. 57).

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em Recife, no dia 19 de setembro de 1921, filho de Joaquim Temístocles Freire e Edeltrudes Neves Freire. Nascido numa família

pobre, recebia ajuda do tio Clodoválio, do Rio de Janeiro, onde era comerciante, que lhes mandava dinheiro para ajudar no sustento da família (FREIRE, 2001).

Paulo Freire conheceu, já desde pequeno, as agruras da vida. Foi em Jaboaão (PE) que viveu de perto a realidade da fome e da pobreza.

o real problema que nos afligiu durante grande parte de minha infância e adolescência – [foi] o da fome. Fome real, concreta sem data marcada para partir... [que] foi chegando sem pedir licença, a que se instala e vai ficando sem tempo para se despedir. Fome que, se não amenizada, como foi a nossa, vai tomando o corpo da gente, fazendo dele, às vezes, uma escultura arestosa, angulosa. Vai afinando as pernas, os braços, os dedos... Como aprender, porém, se a única geografia possível era a geografia de minha fome? (FREIRE, 2017, p. 65).

Essa vida difícil foi-lhe conferindo responsabilidade e determinação desde os primeiros anos de escolarização até completar seus estudos. Foi crescendo com enorme preocupação com a justiça e desempenhando suas atividades como professor. Porém, sua vida teria uma brutal transformação a partir de 1964, quando foi forçado ao exílio, tendo ido para a Bolívia com o auxílio do próprio embaixador da Bolívia no Brasil. Após isso, viveu no Chile (1964-1969), nos EUA (1969) e na Suíça (1970 a 1980). Nesse último período, visitou a Ásia, a Oceania e a América, enquanto esteve à serviço do Conselho Missionário das Igrejas.

A situação de exílio, que durara 16 longos anos (1964-1980), é fundamental para compreender o seu percurso de vida pessoal e profissional [...]. É uma fase intensa de reflexão e de sistematização, durante a qual Paulo Freire, à beira dos 50 anos de idade, redige as suas primeiras obras: A Educação Como Prática da Liberdade (1967), Ação Cultural Para a Libertação (1968) e Pedagogia do Oprimido (1970) (APPLE; NÓVOA, 1998, p.171).

Após esse período de exílio, Freire retorna ao Brasil em 16 de junho de 1980, “para integrar-se e entregar-se definitivamente ao seu país e ao seu povo” (FREIRE, 2017, p. 312-313), tendo desempenhado, entre outras atividades, a docência na PUC/SP e a experiência como secretário de Educação do Município de São Paulo.

O exílio foi potencializado pela experiência de alfabetização desenvolvida em Angicos (RN), juntamente com a atuação de Freire no Plano Nacional de Alfabetização (PNA), que provocava desconforto à burguesia e a um grupo de políticos brasileiros, pelo seu conteúdo considerado subversivo e doutrinador das

ideias marxistas e comunistas. Mesmo durante a fase de exílio, Paulo Freire não retrocedeu, nem desanimou, mas continuou através da escrita, registrando seu posicionamento em defesa dos “esfarrapados do mundo”<sup>4</sup>.

Ao falarmos de Freire, poderíamos discorrer muito sobre sua vida e suas obras, pois Paulo Freire “viveu, amou e tentou saber. Por isso mesmo, foi um ser constantemente curioso” (APPLE:NÓVOA, 1998, p. 144). Mas, por questões de delimitação e intenção deste artigo, selecionamos a obra “*Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa*”, publicada em 1996, sendo a última obra de Paulo Freire em vida. A escolha dessa obra se deve ao fato de ela trazer um conjunto de princípios importantes e necessários para a prática docente. Um livro pequeno no seu tamanho, mas denso nas inúmeras categorias conceituais discutidas e registradas na obra. Nesse sentido, entendemos não ser possível comentar, descrever e trazer à discussão todos os conceitos. Por isso, buscamos delimitar nossa reflexão/nosso diálogo em três aspectos. São eles: “Ensinar exige pesquisa”, “Ensinar exige reflexão sobre a prática” e “Ensinar exige respeito à autonomia do ser educando”.

### **“ENSINAR EXIGE PESQUISA”**

Para Freire, pesquisar deve ser uma constante na vida do educador, para que, assim, ele possa melhorar a sua prática pedagógica. Essa é uma proposta onde não só o educando aprende, mas também o educador. Através da pesquisa, os educadores adquirem conhecimento, compreendem e valorizam o que cada educando traz e aprendem a respeitar as diferentes ideias e culturas que há no ambiente escolar.

Nesse sentido, ensinar exige determinação às ações pedagógicas e coragem para buscar coisas novas, pois ser pesquisador é ter a possibilidade de ampliar saberes, oportunizando que os educandos aprendam sempre mais. Conforme o autor:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...] Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p.32).

---

<sup>4</sup> Termo utilizado por Freire. Destacamos aqui as palavras iniciais na obra *Pedagogia do Oprimido*, “Esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam” (FREIRE, 1987, p. 17).

Freire ressalta que o professor deve compreender a necessidade de pesquisar, pois ele orienta que somos seres incompletos, inconclusos em constante processo de busca, não temos conhecimento sobre tudo e o que conhecemos pode ser superado, por isso pesquisamos para conhecer o que ainda não se sabe e comunicar ou anunciar o novo, provocando em si e nos educandos o movimento da curiosidade ingênua do senso comum à "curiosidade epistemológica", carregada de criticidade (FREIRE, 1996, p. 29).

Assim como Freire, também Nóvoa e Vieira (2017), Vasconcellos (2005) abordam a questão da importância da pesquisa e da reflexão do profissional docente, uma vez que o mesmo está envolvido por situações diversas a todo o momento, em que os estudantes são diferentes uns dos outros, exigindo respostas às diferentes realidades. Segundo Nóvoa e Vieira (2017, p. 37):

A docência não é uma profissão técnica, na qual as soluções são racionais e objetivas. A docência baseia-se sempre numa resposta contextualizada, em situação, diferente de uma sala de aula para outra, diferente de um aluno para outro. Um professor atua sempre num quadro de incerteza, de imprevisibilidade. Muitas vezes não sabemos tudo, não possuímos todos os dados, mas, ainda assim, temos de decidir e agir. Para ser capaz de estar à altura destas exigências, o professor necessita desenvolver disposições reflexivas, que lhe permitam, no momento certo, responder com inteligência e tato a cada situação concreta.

A discussão sobre a necessidade e a importância do(a) educador(a) fazer da pesquisa e da investigação um alicerce seguro na prática docente, especialmente nessa sociedade marcada pelo conhecimento, mas também pela incerteza é discutido por Proença (2018, p.19) da seguinte forma:

Na sociedade do conhecimento e da incerteza, que caracteriza a pós-modernidade, a pesquisa e a investigação da própria prática, quando aliadas à teoria, apontam novas possibilidades para a qualificação da docência e revelam o compromisso de quem se profissionaliza com competência, responsabilidade e envolvimento.

Diante dessas perspectivas, para ser um professor pesquisador não precisamos nos afastar da sala de aula ou sermos professores universitários como muitos imaginam. Pelo contrário, estar em sala de aula nos exige ainda mais pesquisa,

pois é necessário que olhemos e analisemos nossa própria prática, para que nos tornemos profissionais da educação. Para Nóvoa (2017, p. 1128):

O que me interessa não são os estudos feitos “fora” da profissão, mas a maneira como a própria profissão incorpora, na sua rotina, uma dinâmica de pesquisa. O que me interessa é o sentido de uma reflexão profissional própria, feita da análise sistemática do trabalho, realizada em colaboração com os colegas da escola.

Nóvoa aborda em seu artigo *Firmar a posição como professor* a questão da profissionalização do ser professor ao argumentar que “tornar-se professor é transformar uma predisposição numa disposição pessoal. Precisamos de espaços e de tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução” (NÓVOA, 2017, p. 1121).

O autor afirma ainda que “aprender a ser professor exige um trabalho metódico, sistemático, de aprofundamento de três dimensões centrais” (2017, p. 1121). As três dimensões a que se refere são: a) o desenvolvimento de uma vida cultural científica e própria; b) a dimensão ética da sua profissão e, c) a compreensão de que sua ação dar-se-á num ambiente de incertezas e imprevisibilidades.

Nosso interesse se volta para a primeira dimensão, relacionada à vida cultural e científica do professor, em que há de buscar o aprofundamento das questões que lhe dizem respeito, por meio da leitura, do estudo e da pesquisa. O excerto a seguir confirma essa ideia:

Facilmente se compreende que os professores, como pessoas, devem ter um contacto regular com a ciência, com a literatura, com a arte. É necessário ter uma espessura, uma densidade cultural, para que o diálogo com os alunos tenha riqueza formativa. Facilmente se compreende que quem não lê, muito, dificilmente poderá inspirar nas crianças o gosto pela leitura. E o mesmo se diga da Matemática, ou da História, ou das Artes, ou... (NÓVOA, 2017, p. 1121-1122).

Nóvoa reafirma que o professor deve incorporar a pesquisa em sua rotina diária como forma de firmar sua posição de professor. Pesquisar as relações próprias de sua profissão e contexto escolar, como forma de renovação e recomposição das práticas pedagógicas. “A evolução dos professores depende deste esforço de pesquisa, que deve ser o centro organizador da formação continuada. É assim que aprendemos a conhecer como professores” (NÓVOA, 2017, p. 1128).

Quando Nóvoa (2017, p. 1133) referencia sobre “a necessidade de se pensar a formação de professores como uma formação profissional”, fala justamente da importância do ato de pesquisar como forma de afirmação da profissão docente, que acontece dentro da própria profissão ao se pesquisar os contextos escolares e o próprio trabalho docente.

Na obra *Pedagogia da autonomia*, Freire chama a atenção, não somente no ato de pesquisar, mas expõe a razão pela qual o professor deve tornar-se um pesquisador: “Pesquise para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 1996, p. 32).

Também Nóvoa pontua para a necessidade de os professores escreverem e assumirem a autoria de seus trabalhos. Vejamos:

Como toda a pesquisa, também esta pesquisa deve traduzir-se em escrita, com os professores a assumirem a autoria dos trabalhos publicados. Uma profissão precisa registrar o seu património, o seu arquivo de casos, as suas reflexões, pois só assim poderá ir acumulando conhecimento e renovando as práticas. É uma questão decisiva que deve estar presente desde o início da formação de professores. Uma profissão que não se escreve também não se inscreve, nem se afirma publicamente. (NÓVOA, 2017, p. 1129).

Nessa perspectiva, o professor na sua realidade escolar, nas ações desenvolvidas com seus alunos e, apoiado nos conhecimentos acadêmicos, deve ser pesquisador da sua realidade para problematizar/refletir/compreender e interferir quando necessário. Portanto, a pesquisa deve ser contemplada como prática inerente à ação pedagógica, constituindo-se num compromisso intrínseco à profissão docente, como uma necessidade do fazer profissional a qual deve estar centrada na escola, sem, no entanto, se desviar do diálogo com pesquisadores, em outra referência, sempre com a mesma convicção. Freire (1996, p. 24) defende que a “reflexão crítica sobre a prática torna-se uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”.

### **“ENSINAR EXIGE REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A PRÁTICA”**

Na obra em estudo, Freire (1996, p.22) pontua também sobre a necessidade de que o "ensinar exige reflexão crítica sobre a prática" na perspectiva de que sem a reflexão, a teoria pode se mostrar apenas como discurso e a prática como uma reprodução “alienada”, sem indagações. Defende a ideia de que a teoria precisa estar

articulada à prática cotidiana do educador, que passa a ser um “modelo influenciador” de seus educandos, considerando que a formação docente requer uma prática crítica. Essa questão possibilita/abre a discussão para a ideia de que a prática sem reflexão corre o risco de ser vazia, alienada e desfocada da realidade do educando. Nesse sentido, Freire (1996) afirma que a teoria precisa vir acompanhada da prática e vice-versa, pois ao refletir/problematizar sobre sua prática, o educador pode dialogar com os educandos de forma crítica, aberta, transparente, contribuindo assim, para uma condição transformadora da realidade em que vivem.

Freire continua chamando a atenção para a necessidade de uma ação consciente do educador, pontuando que ele necessita da articulação entre teoria e prática, possibilitando, nesse contexto, ao educando a construção/elaboração do conhecimento na perspectiva crítica.

O ser humano, conscientizado pelo processo educativo, busca a transformação da/na sua realidade, a qual objetiva alcançar a liberdade. Desse modo, a pedagogia freireana luta para encontrar ações mais humanizadoras, que possibilitem aos indivíduos a sua libertação, tendo autonomia e criticidade. Nesse sentido, Freire provoca a reflexão sobre a importância do processo de construção do conhecimento, que precisa ser elaborado com o educando, formando-o para ser sujeito de sua própria ação, história e educação (FREIRE, 2007).

Para Freire (1996, p. 35), pensar certo requer a "disponibilidade ao risco, a aceitação do novo e a utilização de um critério para a recusa do velho", rejeitando qualquer tipo de discriminação. Portanto, o autor defende a ideia que o ensinar exige “rigoriedade metódica” em que o educador, sendo democrático, deve reforçar a consciência crítica do educando, sua curiosidade e uma postura de insubmissão.

Outros autores como Dewey (1979); Schön (2000); Pimenta e Ghedin (2006); Perrenoud (2002) tratam da questão do pensamento reflexivo enquanto atitude a ser desenvolvida pelos professores. Nesse aspecto, cremos ser importante trazer presente o conceito de pensamento reflexivo exposto por Dewey (1979) em seu livro intitulado *Como pensamos*, em que afirma que o pensar reflexivo “abrange: (1) um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental, o qual origina o ato de pensar; e (2) um ato de pesquisa, procura, inquirição, para encontrar material que resolva a dúvida, assente e esclareça a perplexidade” (p. 22).

Nessa perspectiva, faz-se necessária uma prática reflexiva que possibilite a construção de novos conceitos em que os conhecimentos possam emergir da práxis,

possibilitando a ação crítica do educador, bem como a participação ativa do educando, rompendo com a concepção freireana que diz que o professor não deve ser um mero transmissor, mas aquele que ao refletir sobre sua prática, possa revigorar sua identidade profissional. Schön (2000, p. 31) colabora nesse aspecto, argumentando:

[...] é possível através da observação e da reflexão sobre nossas ações, fazermos uma descrição do saber tácito que está implícito nelas. Nossas descrições serão de diferentes tipos, dependendo de nossos propósitos e das linguagens disponíveis para essas descrições. Podemos fazer referência, por exemplo, às sequências de operações e procedimentos que executamos; aos indícios que observamos e às regras que seguimos; ou os valores, às estratégias e aos pressupostos que formam nossas "teorias da ação"...

Com esse olhar reflexivo e atento sobre a prática educativa, é possível perceber que cada vez mais o educador, por meio da reflexão e do conhecimento da/sua prática, provocaria novas perspectivas para a melhoria do seu trabalho como profissional da educação.

De acordo com Freire (1996), o educador precisa estar sempre indagando/problematizando e refletindo sobre suas ações e, assim, ir encorajando e respeitando, compreendendo e construindo a autonomia do educando. O desrespeito a essa questão representa impedir os educandos no desenvolvimento da sua autonomia, em aprender coisas novas ou de aprimorar as habilidades e conhecimentos que fazem parte de sua vida.

### **“ENSINAR EXIGE RESPEITO À AUTONOMIA DO SER DO EDUCANDO”**

A prática educativa é um exercício constante em favor da construção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos, não apenas transmitindo saberes, mas construindo significados, aprendendo, desse modo, a melhor forma de ensinar, intervir e conhecer, pois, para Freire (1996, p. 47), cabe ao professor:

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a de ensinar e não a de transferir conhecimento.

Nessa sentido, entendemos sobre o pensamento de Freire, em que o educador assume a perspectiva histórica e política do seu fazer, contribui para que os educandos sejam capazes de construir sua própria autonomia, enquanto sujeitos historicamente situados, em processo de aprendizagem abertos para a construção do novo, do diferente e, nesse contexto, ao processo de transformação.

É notável que podemos encontrar em outras obras de Paulo Freire, especialmente, na *Pedagogia do Oprimido*<sup>5</sup>, a distinção entre aquilo que ele acreditava ser uma atitude de respeito ou de desrespeito ao educando. Estamos nos referindo à distinção entre educação bancária e educação libertadora. Ao falar da educação bancária, Freire (1987, p. 65) afirma:

Enquanto na prática “bancária” da educação, anti-dialógica por essência, por isto, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é “depositado”, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus “temas geradores”.

Nesta mesma obra, Paulo Freire faz referência à prática em que o professor não respeita a autonomia do educando, compreendendo-o como um mero receptáculo de conteúdos na medida em que o professor passa a ser o seu depositário. Para ele,

A narração de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante (FREIRE, 1987, p. 37).

Tal postura, criticada por Paulo Freire, embora ainda muito presente na educação brasileira, não pode ser continuamente assumida pelos educadores que se posicionam pelo compromisso de despertar no educando a curiosidade, a busca pelo conhecimento, a valorização das experiências trazidas por cada um para o contexto da sala de aula e de sua autonomia enquanto educando.

---

5 FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio De Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987.

A dinâmica do autoritarismo e da absolutização do saber dos educadores e educadoras em detrimento dos saberes dos educandos e educandas, mesmo ainda presente na educação atual, não serve mais para resolver os problemas da alfabetização no nosso país. É preciso otimizar ações educativas que valorizem os aspectos culturais locais, onde se traga para dentro dos espaços pedagógicos a realidade de cada educando e educanda. Essa é a função dos educadores e educadoras que se querem libertadores: deixar de lado a ação do depósito de conhecimento para se tornarem problematizadores da realidade (DICKMANN; DICKMANN, 2019, p. 77).

Voltando à obra “Pedagogia da Autonomia”, Paulo Freire traz à discussão a questão do bom-senso, que para ele “tem uma importância enorme na avaliação que, a todo instante, devo fazer da minha prática” (FREIRE, 1996, p. 60). É meu bom-senso que me faz olhar para outro estudante, e ver nele um sujeito, que é capaz de construir seu conhecimento junto com o professor, sem a imposição de saberes deste para com aquele. Por isso, ele afirma: “De nada serve, a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade, mas impor ao educando a vontade arrogante do mestre” (1996, p. 61).

Aos poucos, vai se tornando mais clara a necessidade de acolhermos e respeitar em nosso fazer docente a experiência que cada estudante traz consigo. São experiências que foram sendo acumuladas desde o início da vida de cada pessoa, vividas e acumuladas pelas inúmeras relações familiares e comunitárias, que são merecedoras do nosso respeito enquanto professores.

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola (FREIRE, 1996, p. 62).

Assim sendo, é necessário o compromisso que todos devemos ter enquanto profissionais da educação. Um compromisso que não se faz de uma hora para outra, nem se faz de forma isolada, acreditando que somos os únicos detentores dos saberes e eles, os estudantes, aqueles a quem devemos ensinar.

Não devo julgar-me, como profissional, “habitante” de um mundo estranho; mundo de técnicos e especialistas salvadores dos demais, donos da verdade, proprietários do saber, que devem ser doados aos “ignorantes e incapazes”. Habitantes de um gueto, de onde saiu

messianicamente para salvar os “perdidos”, que estão fora. Se procedo assim, não me comprometo verdadeiramente como profissional nem como homem. Simplesmente me alieno (FREIRE, 1981, 20-21).

Diante de tal perspectiva, nos encontramos na condição de eternos aprendizes e educadores, em que o conhecimento pode ter um início, mas nunca um fim. “Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando. Existem graus de educação, mas estes não são absolutos” (FREIRE, 1981, p. 28). Nesse sentido, Freire nos chama a atenção de que:

não podemos nos colocar na posição do ser superior que ensino um grupo de ignorantes, mas sim na posição humilde daquele que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo. (É preciso saber reconhecer quando os educandos sabem mais e fazer com que eles também saibam com humildade) (1981, p. 29).

Essa condição faz-nos reconhecer que não há saberes prontos, acabados e definitivos e, que o professor, de maneira nenhuma, pode querer assumir a presunção de tudo saber e de não valorizar os saberes construídos pelos seus estudantes ao longo de suas vidas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, observamos que o educador que busca ser um profissional que investiga, pesquisa e exercita a sua capacidade reflexiva, na perspectiva do desenvolvimento da autonomia de cada educando, precisa perceber também, a importância deste em ser seu aliado na busca incessante pelo saber comprometido com a vida de cada um. Desta forma, é possível observar no cotidiano da sala de aula, as várias oportunidades de ações que exigem do educador ser um agente de mudança, reflexivo e um estudioso sobre a sua prática.

A obra de Paulo Freire que embasa este artigo valoriza a práxis pedagógica como ação e reflexão sobre a prática educativa, na perspectiva por um agir consciente, comprometido com a transformação da realidade. Assim, imerso na sua realidade, o ser humano surge como um ser que é sujeito da história, um ser que emerge da práxis, num processo humanizador e crítico, que é capaz de se reconhecer como vítima da própria opressão. Portanto, o objetivo da educação constitui-se no entendimento de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra capaz de

transformar-se num ato de criação, com esperança para impulsionar a práxis que é um meio de libertação.

Educar, portanto, não é uma tarefa fácil, especialmente ao considerar os mais necessitados/fragilizados pela opressão. Desse modo, a reflexão acerca da ação do educador é indispensável para que os desafios no processo ensino-aprendizagem sejam refletidos e sanados. O educador, nesta trajetória, assume um papel que é fundamental, não apenas em trazer informações, mas, sobretudo, em propor situações que possibilitem ao educando buscar nos conhecimentos que já possui, elementos que possam colaborar para o que ainda não conhece, bem como possibilitar atitudes de interação entre educador e educandos, otimizando o processo de ensino e aprendizagem.

Assim, o educador que reconhece suas limitações, desenvolve seu trabalho para o bem coletivo, respeita as diferenças individuais e aprende com seus erros e incertezas, colabora para mudar os rumos de nossa educação, promovendo e desenvolvendo ações educativas que estimulem a participação dos educandos, preparando-os para a uma atuação crítica e criativa na sociedade.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Targélia de Souza. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. In: SOUZA, Inês (org). **Paulo Freire: Vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2001, p. 217-265.

APPLE, Michael W.; NÓVOA, António. **Paulo Freire: Política e Pedagogia**. Porto/Portugal: Porto Editora, 1998.

BEISIEGEL, Rui. O pensamento de Paulo Freire: suas implicações na Educação Superior. Entrevista concedida a Eduardo Santos e Manuel Tavares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, vol. 24, número 24, p. 169-184, set. 2013.

DEWEY, John. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DICKMANN, Ivo; DICKMANN, Ivanio. **Primeiras palavras em Paulo Freire**. 3ª ed. Chapecó: Livrologia, 2019.

FREIRE, Ana Maria de Araújo. Paulo Freire: sua vida, sua obra. **Educação em Revista**, Marília, SP, v. 2, n. 1, p. 2-13, jul./dez. 2001.

\_\_\_\_\_. Paulo Freire: uma história de vida. 2ª. ed. **Revista e atualizada**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio De Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de; FORSTER, Mari Margarete dos Santos. Paulo Freire na formação de educadores: contribuições para o desenvolvimento de práticas crítico-reflexivas. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 55-69, jul./set. 2016.

PROENÇA, Maria Alice. **Prática docente: a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas**. 1 ed. São Paulo: Panda Educação, 2018.

NÓVOA, António; VIEIRA, Pâmela. Um alfabeto da formação de professores. **Crítica Educativa**, Sorocaba: SP, v. 3, n. 2 - Especial, p. 21-49, jan./jun.2017.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da Aprendizagem: práticas de mudança. Por uma práxis transformadora**. 7ª ed. São Paulo: Libertad, 2005.

## **Capítulo 3**

# **EMPLOYER BRANDING: APLICAÇÃO DE CONCEITOS DE MARKETING E COMUNICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PARA VENCER A ESCASSEZ DE TALENTOS NO SETOR DE TECNOLOGIA**

***Juliana Nascimento Alves da Silva***

## EMPLOYER BRANDING: APLICAÇÃO DE CONCEITOS DE MARKETING E COMUNICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PARA VENCER A ESCASSEZ DE TALENTOS NO SETOR DE TECNOLOGIA

**Juliana Nascimento Alves da Silva**

*Assessora de Comunicação, bacharel em Publicidade e Propaganda pela UNICAP e especialista em Marketing pelo MBA USP/ESALQ. E-mail:*

[jnascimento@icloud.com](mailto:jnascimento@icloud.com).

**Resumo:** Este trabalho se propõe a investigar os pontos de contato e diferenças entre marca comercial e marca empregadora, utilizando como base o contexto da escassez de talentos do setor de tecnologia no Brasil. A metodologia utilizada na pesquisa foi de natureza exploratória descritiva, pautada, sobretudo, em fontes bibliográficas e pesquisas de mercado. O aporte teórico está construído com base no estudo do *branding* (Aaker, Keller, Machado, Rowles), do marketing (Kotler) e também do conceito mais recente, o *employer branding* (Clavery). O cruzamento das informações colhidas entre as diversas áreas de conhecimento, associado a dados recentes sobre o cenário de mão de obra insuficiente e tendências de trabalho, possibilitou a identificação de conceitos e técnicas decorrentes dos estudos de Comunicação social que podem ser aplicadas pela área de Recursos Humanos (ou setor responsável) nas estratégias das organizações para atração e retenção de colaboradores.

**Palavras-chave:** *Employer Branding*. Comunicação. Marketing. Tecnologia. Estratégia.

**Abstract:** The purpose of the this article is to investigate the connections and the differences between commercial brand and employer brand, using the scarcity of talents in the technology market from Brazil. The methodology used in the research was a descriptive and exploratory approach, based in bibliographic resources and market researches. The theoretical part is based on the branding studies (Aaker, Keller, Machado, Rowles), in marketing (Kotler) and also, in the newest concept of employer branding (Clavery). The informations crossover obtained in several knowledge areas, in association with recent data about the lack in the specialized technology people and work tendencies, make possible the identification of concepts and technics about the social communication studies that could be applied for the companies' human resources (or another responsible area) in the strategies to attract and retain professional people. Said that, this study brought initial indications about the similarities between the concepts and also some ways to apply in a professional ambient in any technology company and also, in others business segments, amplifying the possibilities of branding actions for a important stakeholder and essential element to any company: Their current and future professionals.

**Keywords:** Língua Inglesa. Mesma formatação do Resumo em Língua Portuguesa.

## INTRODUÇÃO

Pense numa grande marca. Provavelmente veio à cabeça aquela com propagandas inesquecíveis ou talvez uma que traga uma memória afetiva, um cheiro, um sabor, uma experiência. Geralmente uma marca amada tem essas e outras características. Mas e quando se trata de uma empresa para se trabalhar? A propaganda na TV e a experiência como cliente são suficientes para aceitar uma proposta de trabalho? Em um cenário pandêmico com altas taxas de desemprego, pode parecer estranho que alguém não queira atuar em uma empresa que admira. Contudo, o contexto pode mudar quando há mais vagas do que mão de obra especializada, como é o caso do setor de tecnologia no Brasil que possui um déficit de 24 mil profissionais por ano na área. ([BRASSCOM, 2021](#)). Para este setor, a oferta de uma vaga precisa ir além do salário e dos benefícios e é nesse ambiente que os conhecimentos sobre *branding*, comunicação e marketing entram como ferramentas essenciais pela busca do match perfeito entre empresas e pessoas.

### A evolução do trabalho

O mundo mudou e as relações de trabalho mudaram com ele. Assim, desde a criação da máquina a vapor até a atual 4ª Revolução Industrial, caracterizada, entre outras coisas, pela forte presença da inteligência artificial e da integração global por meio das tecnologias, o trabalho se modificou de diversas formas e a própria tecnologia tem grande participação nisso (SCHWAB, 2018).

É bom lembrar que, nos anos 70, o trabalho era visto apenas como uma forma de ganhar dinheiro, sendo a felicidade, a satisfação e a realização nesse ambiente, pontos que não eram sequer questionados. Os movimentos sindicais no final da década e início dos anos 80 tiveram considerável impacto na mudança da percepção do trabalhador em relação às organizações (CLAVERY, 2020).

Foi também apenas na década de 80 que o conceito de “melhores empresas para se trabalhar” foi criado. Ao ser convidado para escrever um livro sobre as melhores empresas para se trabalhar nos Estados Unidos, Robert Levering, jornalista experiente em cobrir fatos referentes ao mundo do trabalho, não acreditava inicialmente que existissem boas empresas para trabalhar, na perspectiva dos seus empregados. Após diversas pesquisas, ele realmente identificou, confirmando

parcialmente sua previsão, que havia vários funcionários insatisfeitos com seus empregos. Contudo, para sua surpresa, também descobriu que havia colaboradores que gostavam sim de atuar em suas organizações (GPTW, 2021).

No Brasil, a Constituição de 1988 colabora com a transformação da visão sobre o ambiente de trabalho. A nova legislação fortaleceu o sistema de proteção aos trabalhadores, ratificando, criando e ampliando direitos. Além disso, contribuiu para que mais pessoas tivessem acesso aos benefícios, garantindo que eles fossem direitos fundamentais (IPEA, 2015).

Claramente o papel social do trabalho mudou e a tecnologia, como apontado anteriormente, contribuiu fortemente para isso. De Masi (2000) lembra que no Sec. XIX, a força de trabalho era composta basicamente de operários e trabalhadores braçais. A partir de 1980, devido à informatização, os equipamentos começaram a substituir os funcionários e o trabalho intelectual passa a ganhar destaque.

Essa mudança significa a necessária substituição de uma cultura (moderna) do sacrifício e da especialização, cuja finalidade era o consumismo, por uma outra (pós-moderna) do bem-estar e da interdisciplinaridade, cuja finalidade é o crescimento da subjetividade, da afetividade e da qualidade de trabalho e da vida (DE MASI, 2000, p. 313).

### **O paradoxo da tecnologia**

De acordo com a pesquisa Escassez de Talentos 2020 (2021), 54% das empresas ao redor do mundo relatam a dificuldade de encontrar profissionais qualificados para suas companhias (MANPOWERGROUP, 2020).

O cenário descrito é bem parecido com o do setor de TI no Brasil, atualmente. No segundo trimestre de 2021, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística registrou uma taxa de 14,1%, representando 14,4 milhões de desempregados (IBGE, 2021). Em contraponto, a Brasscom (2021), Associação das Empresas de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) e de Tecnologias Digitais revela que esse mercado irá demandar 420 mil profissionais até 2024.

O paradoxo não para por aí. Em 2020, mesmo com a pandemia do Coronavírus, o setor de TIC cresceu 4,4%, criando cerca de 59 mil novos postos de trabalho no Brasil. A perspectiva de investimento até 2024 é de R\$413,5 bilhões, sendo as

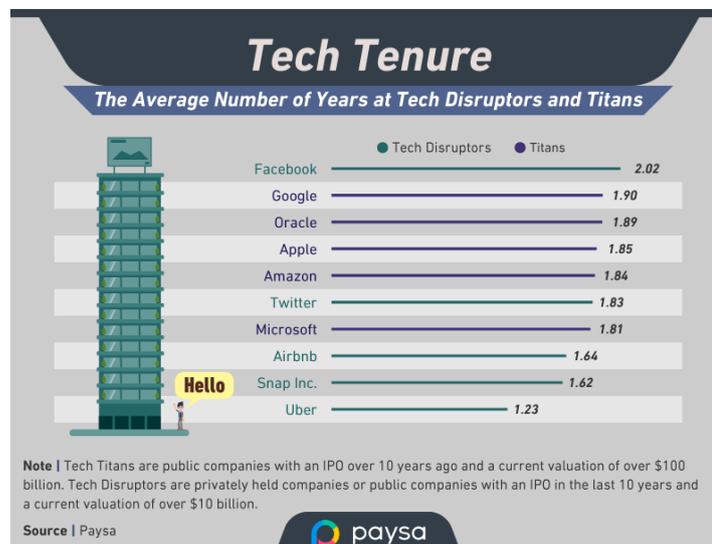
maiores fatias destinadas aos segmentos de software (36,6%) e de serviços (30,9%), de acordo com os dados da Brasscom (2021).

Apesar do crescimento exponencial do setor de TIC, a expectativa é que apenas 46 mil pessoas com esse perfil de trabalho se formem por ano, um déficit de 260 mil profissionais até 2024 (BRASSCOM, 2021). Diante destes dados, é natural perguntar: como as empresas de Tecnologia podem atrair profissionais qualificados para trabalhar?

Para os líderes e setores de Recursos Humanos deste setor, saber o que as pessoas querem no ambiente de trabalho é essencial para a evolução do mercado. Sem colaboradores capazes de desempenhar suas funções, sejam elas de programação, desenvolvimento de *softwares*, testes, entre outras, projetos não são concluídos, investimentos podem ser adiados e o impacto financeiro e de marca para as empresas sem precedentes.

Mais do que encontrar perfis com características profissionais compatíveis com as vagas, é importante ser preciso na escolha. O setor de TI é o campeão quando o assunto é taxa de *turnover* (13,2%), ganhando inclusive do varejo (13,%), conhecido pela grande rotatividade de profissionais (COMPUTERWORD, 2019). E este não é um problema apenas das pequenas e médias empresas. O tempo médio de um profissional na Amazon e no Google, consideradas “Titãs da Tecnologia” é abaixo de 2 anos (ITBUSINESS.CA, 2017).

Figura 1 - Média de tempo de permanência dos colaboradores em empresas de tecnologia



Fonte: ITBUSINESS.CA (2017)

Os dados apresentados trazem duas informações importantes. A primeira é que não é simples encontrar profissionais qualificados para atuar em empresas ou áreas de tecnologia. A segunda é que, quando identificados e contratados, não é fácil mantê-los como funcionários por muito tempo. Alguma semelhança entre os desafios de atração e manutenção de talentos com o processo de encontrar os clientes certos e convencê-los a continuar consumindo os mesmos produtos ou serviços?

### **Uma marca, diversos pontos de contato**

Poderíamos dizer que uma mesma marca tem mais de uma faceta ou forma de se mostrar dependendo do seu objetivo ou do público? Para responder essa pergunta é preciso definir primeiramente o que é marca.

Aaker (2015, p.1) diz que marca “é a promessa de uma empresa ao cliente de concretizar aquilo que ela simboliza em termos de benefícios funcionais, emocionais de autoexpressão e sociais”.

A *American Marketing Association (AMA)* apud Keller e Machado (2006, p. 2), traz uma visão mais técnica, que vê a marca como “um nome, termo, símbolo, desenho ou uma combinação desses elementos que deve identificar os bens ou serviços de um fornecedor ou grupos de fornecedores e diferenciá-los da concorrência”.

Keller e Machado afirmam que “uma marca é uma entidade perceptiva com raízes na realidade, (...) pois reflete as percepções e idiossincrasias dos consumidores” (2006, p.10). Os autores ainda lembram que a palavra *brand* (marca em inglês), deriva do nórdico antigo “brandr”, que significa “queimar”, fazendo relação aos proprietários de gado que queimavam (marcavam) seus animais com o objetivo de identificá-los como parte do seu rebanho.

O interessante entre esses conceitos é que todos apontam seus holofotes apenas sobre a definição de marca que abrange a relação entre empresa e cliente, desconsiderando a relação entre empregado e organização, sem citar a definição de “cliente interno”, muito utilizada para definir o papel dos colaboradores perante as ações de comunicação e marketing nas empresas.

Importante lembrar que as marcas ultrapassam as barreiras dos produtos e serviços, afinal, pessoas e organizações também podem ser vistas como marcas, já que também têm imagens que precisam ser comunicadas e gerenciadas. Além disso, uma marca forte é um meio de garantir vantagem competitiva (KELLER e MACHADO, 2006).

Segundo Clavery (2020, p.36), há quatro tipos de marca: a marca comercial, a corporativa ou institucional, a pessoal e a empregadora. Neste artigo, o enfoque está em duas delas: na Marca Comercial, ou seja, “a imagem da marca e reputação dos seus produtos e serviços” e na Marca Empregadora, que é a imagem e a reputação da organização como empregadora.

### **O *Employer Branding***

Um conceito recente sobre a chamada “marca empregadora” vem aos poucos ganhando espaço nas discussões utilizando um caminho alternativo ao da comunicação. As áreas de Recursos Humanos ou Gestão de Pessoas, diante da escassez de talentos, abraçaram o *Employer Branding*, que é “a percepção, a reputação da marca de uma empresa como empregadora, que é diferente da percepção da marca como instituição ou negócio ou como provedora de produtos e serviços” (CLAVERY, 2020, p.37).

De acordo com dados fornecidos pela plataforma SCIELO<sup>6</sup> (2021), o termo “comunicação interna” é encontrado em 140 publicações e, quando a busca pela mesma expressão é realizada na língua inglesa (*internal communication*), o número sobe para 389. Por outro lado, o termo “*employer branding*” aparece em apenas 6 resultados, e sua versão em português “marca empregadora”, em nenhum.

Como descrito anteriormente, o mundo do trabalho mudou e, sendo as empresas parte da sociedade, é compreensível que as relações dessa mudança com as marcas também tenham passado por transformações.

Assim, diferente da marca comercial, a marca empregadora coloca o ponto de vista do colaborador no centro, abordando aspectos interessantes não sobre

---

<sup>6</sup> Biblioteca digital de livre acesso e modelo cooperativo de publicação digital de periódicos científicos

determinadas características de um produto ou serviço, mas sim respondendo a pergunta: por que essa empresa é um bom lugar para se trabalhar?

O termo *Employer Branding* foi dito pela primeira vez em 1990 por Simon Barrow, *chairman da People in Business*, em uma conferência. Seis anos depois, ele e Tim Ambler abordaram o tema no artigo “*The Employer brand*” no *Journal of Brand Management*, um primeiro passo para usar as estratégias de comunicação e marketing em ações de recrutamento e seleção na área de Recursos Humanos (CLAVERY, 2020).

Aaker (2015) concorda que, mais do que nunca, as fronteiras entre os departamentos de Comunicação/Marketing e outras áreas das empresas estão cada vez mais invisíveis. As organizações parecem ter entendido que marca é um ativo da empresa e que ela permeia todas as atividades do negócio. Mais do que estimular vendas, ela também afeta o crescimento sustentável e vai além do aspecto tático: quando é considerada um ativo, deixa de ser reativa e passa a ser estratégica.

Dessa forma, os silos organizacionais estão cada vez mais dissolvidos, justamente porque as táticas de cada área só fazem sentido se conectadas à estratégia da empresa. Além disso, essa ideia precisa ser entendida e aceita internamente, afinal, apenas se os colaboradores acreditarem nela a estratégia se torna possível (AAKER, 2015).

Sobre a importância dos funcionários acreditarem na estratégia e abraçá-la, Sinek (2018), afirma que os clientes nunca vão amar uma empresa até que os funcionários amem primeiro e compartilhem do seu propósito. Contudo, entendemos que o amor não é um sentimento que se constrói sem uma base sólida. Para alcançá-lo, é preciso passar por outras etapas.

Segundo Roberts (2004, p. 105), as Lovemarks ou marcas do amor “são criadas por conexões emocionais com os consumidores que extrapolam os argumentos e benefícios racionais”. Na visão do autor, para que uma marca seja amada ela precisa ser respeitada e, para isso, é necessário que desempenho, reputação e confiança estejam entre os princípios organizacionais. Então, como construir uma estratégia com foco nesse tipo de experiência?

## O que as estratégias das marcas comerciais podem nos ensinar?

Assim como a marca comercial tem diversos pontos de contato com seu público-alvo, o trabalho da marca voltado à jornada do colaborador também possui etapas de interação importantes que servem de base para o trabalho de comunicação.

Caso fôssemos fazer uma relação rápida entre esses dois tipos de marca, encontraríamos alguns pontos comuns entre elas no que se refere a conceitos, mídias e estratégias de comunicação e marketing. Na tabela abaixo, estão algumas relações equivalentes entre essas duas visões de marca, apontando como uma mesma estratégia pode ser útil para ambas as situações.

Tabela 2 – Aplicação comparativa da mesma estratégia em marcas comerciais e marcas empregadoras

<b>Estratégia</b>	<b>Marca Comercial</b>	<b>Marca Empregadora</b>
Marketing Digital (Campanhas de Pesquisa/segmentação)	Segmentação de público-alvo e definição de mídias e canais de divulgação com foco no aumento das vendas ou conhecimento do produto	Entendimento sobre quais as mídias os profissionais de tecnologia costumam acessar para melhorar a comunicação com esse público e atrair seu interesse
Monitoramento de Rede	Mapeamento das reclamações sobre os produtos e serviços com foco em ajustar e melhorar a experiência do consumidor  Ex. Reclame Aqui	Identificação dos pontos fortes e fracos da organização para a melhoria da experiência do colaborador de TI, entendendo o que faz diferença para esse profissional  Ex: <i>Glassdoor</i>
Posicionamento de marca	Consolidação de atributo da marca diante dos consumidores e da concorrência  Ex: Características intrínsecas ou extrínsecas do produto	Fortalecimento de valores da marca empregadora que fazem sentido para os profissionais de tecnologia  Ex: Cultura Organizacional
Pesquisa de Mercado	Investigação de forma estruturada sobre os pontos fortes e fracos do produto/serviço	Medição e acompanhamento do nível de satisfação e lealdade dos times internos em relação às políticas da empresa

Fonte: Elaborada pela autora

Outros conceitos ajudam a exemplificar como as ferramentas de comunicação, *branding* e marketing auxiliam as empresas na gestão dessa marca empregadora. Neste artigo, vamos abordar a persona, a proposta de valor e a democracia de marca.

## **Persona**

A persona “é uma criação fictícia do seu cliente ideal. Ela é baseada em dados reais sobre comportamento e características demográficas dos seus clientes” (RESULTADOS DIGITAIS, 2021). Apesar do conceito estar relacionado aos consumidores, saber com quem estamos nos comunicando é primordial para iniciar um diálogo e isso serve tanto para vender sabonetes quanto para atrair um candidato a participar de um processo seletivo.

Dessa forma, a criação da persona é uma ferramenta poderosa que colabora com o entendimento dos diferenciais da marca que fazem sentido para aquele grupo de pessoas. No caso da marca empregadora, esse conceito colabora com o conhecimento de “quem são e como são os talentos que sua empresa necessita para que você consiga traduzir as suas promessas de valor como empregador de maneira adequada e convincente para cada grupo” (CLAVERY, 2020, p. 73).

Ao criar uma persona (ou personas) dos profissionais de TI de uma empresa é possível identificar quais as principais atividades desse grupo, hobbies, interesses e necessidades dentro e fora do ambiente corporativo. Com base nessas informações, é possível desenvolver uma estratégia mais consistente de ações e conteúdo tanto para as pessoas que já fazem parte do time de colaboradores (contribuindo com a satisfação e permanência), como também para os profissionais que ainda não colocaram a empresa no radar de possibilidades para um novo emprego.

## **Proposta de valor**

Entregar valor é uma expressão conhecida entre aqueles que trabalham com vendas, comunicação, marketing e criação de conteúdo. Para Rowles (2019, p. 37), a proposta de valor “é uma promessa da oferta de valor que deve ser relevante e

confiável para a audiência alvo. Para Kotler (2003, p. 219), “é a experiência total prometida pelo produto, respaldada por seu fornecimento efetivo e confiável”.

Trazendo para a realidade do *Employer Branding*, temos o EVP ou *Employer Value Proposition* (Proposta de Valor do Empregador) que “é desenvolvido para identificar quais são os reais motivos que um candidato escolhe se aplicar para uma oportunidade de trabalho em uma empresa e um colaborador decide se engajar e permanecer nela” (CLAVERY, 2020, p. 77)

Em ambos os cenários, entregar valor significa entregar o que foi prometido. Ao comunicar sua proposta de valor, geralmente uma empresa vai trazer benefícios e características intrínsecas e extrínsecas de um produto, como o cheiro ou sensação ao usá-lo. Já a marca empregadora vai direcionar seu olhar para a cultura organizacional e também para os valores da organização, como colaboração e criatividade, por exemplo. O importante desse conceito é que, nos dois casos, a proposta de valor deve ser criada a partir do cruzamento entre interesses reais do consumidor/candidato/colaborador e do propósito da empresa.

### **Democracia de Marca**

De acordo com Rowles (2019, p.28), democracia de marca “é a ideia de que a sua marca não é o que você diz ser, mas, sim, a soma de tudo o que dizem que ela é”. Em tempos de internet, com dados sendo criados a todo o momento, é importante estar atento aos discursos que são preferidos na rede. Mapear o que se fala da marca é importante tanto para a marca comercial quanto para a empregadora.

Sobre esse impacto da internet na vida corporativa, Blackshaw *apud* Domingues (2013, p.95) diz que “a revolução tecnológica da internet trouxe uma dimensão totalmente nova à credibilidade das empresas”. Dessa forma, as mídias tradicionais como TV, rádio e jornal, por exemplo, deixam de ser as únicas detentoras da informação e passam a dividir espaços com site, blogs, fóruns e com as redes sociais digitais, onde o conteúdo é disseminado de forma rápida, alcançando pessoas em todo o mundo.

Kotler et al (2017) acreditam que a mídia social oferece às pessoas o sentimento de pertencimento, a ideia de uma só comunidade. Até então, as marcas

estavam habituadas a controlar tudo o que era comunicado sobre elas, contudo, com a internet, essas empresas não conseguiram mais fiscalizar o conteúdo criado pelas novas comunidades de consumidores.

Sites como Reclame Aqui<sup>7</sup>, onde esses mesmos consumidores avaliam os produtos/serviços das empresas atribuindo-lhes uma nota é um bom exemplo de como essa troca acontece na prática. Algo semelhante ocorre com as marcas empregadoras. No Glassdoor<sup>8</sup>, funcionários e ex-funcionários avaliam as organizações de forma anônima por meio de nota e também de comentários revelando os prós e contra das empresas. Entender que assim como produtos são alvo de reclamações ou boicotes, organizações também podem ser expostas por processos seletivos mal executados ou atos discriminatórios presentes numa reunião, por exemplo. Dedicar-se ao estudo sobre os impactos da mudança de comportamento dos consumidores e do seu ativismo também é estar atento a possíveis desdobramentos sobre a atitude dos atuais e ex-funcionários de uma organização. Pensando no cenário de TI, é interessante mapear quais são as principais queixas dos colaboradores dessas empresas e atuar nas ações internas a partir delas.

De toda forma, é sempre importante lembrar que “o que uma marca concorrente não consegue copiar é uma organização (seu pessoal, cultura, programas de tradição, ativos e capacidades), pois ela é única e especial” (AAKER, 2015, p. 43). E essa também é a essência do *Employer Branding* ou marca empregadora. Assim, o trabalho é encontrar o que é único na empresa e usar as estratégias de comunicação e marketing para ampliar seu alcance e conhecimento pelas pessoas.

Por outro lado, fica claro que apesar dos pontos de contatos serem diversos, o trabalho da marca empregadora é diferente do da marca comercial. Além disso, de acordo com Clavery (2020, p. 47), “uma marca comercial forte não garante uma marca empregadora forte porque através dela não é transmitida a proposta de valor do empregador”. A confirmação disso é que mesmo as grandes empresas ainda enfrentam dificuldades de atrair e manter seus talentos.

---

<sup>7</sup>O Reclame Aqui é um site de resolução de conflitos com mais de 30 milhões de consumidores cadastrados e 1 milhão de reclamações realizadas por mês. Disponível em <<https://www.reclameaqui.com.br/institucional/>> Acesso em 30.10.2021

<sup>8</sup>Plataforma que oferece insights sobre a experiência do funcionário com base em milhões de avaliações. Disponível em: <<https://www.glassdoor.com/about-us/>>. Acesso em: 30.10.2021

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados e informações apresentados neste artigo é perceptível como os profissionais de comunicação e marketing possuem ferramentas que podem ampliar o alcance das ações relacionadas à contratação e retenção de pessoas, colaborando fortemente com as estratégias da gestão de Recursos Humanos ao utilizar seus conhecimentos para potencializar o resultado das áreas e transformar a realidade das organizações.

## REFERÊNCIAS

AAKER, David. 2015. On Branding: 20 princípios que decidem o sucesso das marcas. Editora Bookman. Porto Alegre, RS, Brasil.

BRASSCOM. 2021. Relatório Setorial 2020 Macrossetor de TIC. Disponível em: <<https://brasscom.org.br/relatorio-setorial-2020-macrossetor-de-tic/>>. Acesso em: 01.10.2021.

CLAVERY, Suzie. 2020. Isso é Employer Branding? Um livro para (des)construir tudo aquilo que você (acha que) sabe (ou não) sobre o tema. Editora Leader, 1ª edição. São Paulo, SP, Brasil.

COMPUTERWORLD. 2019. Retenção de Talentos é um dos Maiores Desafios da TI em 2019. Disponível em: <<https://computerworld.com.br/carreira/retencao-de-talentos-e-um-dos-maiores-desafios-da-ti-em-2019/>>. Acesso em: 26.10.2021.

DE MASI, Domenico. 2000. O Ócio Criativo. Entrevista a Maria Serena Paieri. Editora Sextante. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

DOMINGUES, Izabela. 2013. Terrorismo de Marca. Editora Confraria do Vento. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

IBGE. 2021. Desemprego. Disponível em:<<https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>> . Acesso em: 15.10.2021.

IPEA. 2015. 2024 - Breve histórico das mudanças na regulação do trabalho no Brasil. Disponível em: <[http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/3513/1/td\\_2024.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/3513/1/td_2024.pdf)> Acesso em: 05.10.2021.

ITBUSINESS.CA. 2017. Average tech giant employeestaysfewerthantwoyears, Paysafinds. Disponível em: <<https://www.itbusiness.ca/news/average-tech-giant-employee-stays-fewer-than-two-years-paysa-finds/9422>>. Acesso em: 15.11.2021.

GPTW. 2021. Valores e História. Disponível em: <<https://gptw.com.br/sobre-nos/valores-e-historia>>. Acesso em: 05.10.2021.

KELLER, Kevin Lane. MACHADO, Marcos. 2006. Gestão Estratégica de Marcas. Editora Pearson. São Paulo, SP, Brasil.

KOTLER, Philip.; Kartajaya, H.; Setiawan, I. 2017. Marketing 4.0 – Do tradicional ao digital. Editora Sextante, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

KOTLER, Philip. 2003. Marketing de A a Z: 80 conceitos que todo profissional precisa saber. Editora Campus. 2ª Edição. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

MANPOWERGROUP. 2020. Fechando o gap das competências: o que os trabalhadores querem. Disponível em: <[https://www.manpowergroup.com.br/wps/wcm/connect/manpowergroup/2d5f748e-01ad-4965-97d0-18d429bade77/MPG-BR-Escassez-de-Talentos-2020.pdf?MOD=AJPERES&CONVERT\\_TO=url&CACHEID=ROOTWORKSPACE.Z18\\_2802IK01OORA70QUFIPQ192H31-2d5f748e-01ad-4965-97d0-18d429bade77-n7RF.e..](https://www.manpowergroup.com.br/wps/wcm/connect/manpowergroup/2d5f748e-01ad-4965-97d0-18d429bade77/MPG-BR-Escassez-de-Talentos-2020.pdf?MOD=AJPERES&CONVERT_TO=url&CACHEID=ROOTWORKSPACE.Z18_2802IK01OORA70QUFIPQ192H31-2d5f748e-01ad-4965-97d0-18d429bade77-n7RF.e..)> Acesso em: 22.10.2021

\_\_\_\_\_. 2021. Escassez de Talentos 2020. O que os trabalhadores querem #2. O Futuro dos Trabalhadores, por Trabalhadores: um Próximo Normal melhor para todos. Disponível em <<https://home.manpowergroup.com.br/pt-br/oqueostrabalhadoresquerem>>. Acesso em 11.10.2021

RESULTADOS DIGITAIS. 2021. Persona: como e por que criar uma para sua empresa. Disponível em: <<https://resultadosdigitais.com.br/blog/persona-o-que-e/>>. Acesso em: 30.10.2021

ROBERTS, Kevin. 2004. Lovemarks. O futuro além das marcas. Ed. M. Books do Brasil. São Paulo, SP, Brasil.

ROLEWS, Daniel. 2019. Digital Branding: Estratégias, Táticas e Ferramentas para Impulsionar o seu Negócio na Era Digital. Editora Autêntica Business, 1ª edição. São Paulo, SP, Brasil.

ROCK CONTENT. 2020. Dossiê das gerações: o que são as gerações Millennials, GenZ, Alpha e como sua marca pode alcançá-las. Disponível em: <<https://rockcontent.com/br/blog/dossie-das-geracoes/>>. Acesso em: 26.10.2021

SCIELO. 2021. Employer Branding. Disponível em: <<https://search.scielo.org/?lang=pt&count=15&from=0&output=site&sort=&format=summary&fb=&page=1&q=employer+branding>>. Acesso em: 01.12.2021

SCHWAB, Klaus. 2018. A Quarta Revolução Industrial. Edipro; 1ª edição. São Paulo, SP, Brasil.

SINEK, Simon. 2018. Comece pelo porquê: como grandes líderes inspiram pessoas e equipes a agir. GMT Editores/Editora Sextante. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

**Capítulo 4**

**MEMÓRIA E IMPACTOS DO CINECLUBE  
UNIFRA NA TRAJETÓRIA ACADÊMICA**

*Bianca de França Zasso*

*Taís Steffenello Ghisleni*

## MEMÓRIA E IMPACTOS DO CINECLUBE UNIFRA NA TRAJETÓRIA ACADÊMICA<sup>9</sup>

**Bianca de França Zasso**

*Jornalista e Mestranda em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade*

*Franciscana. E-mail: [biancazasso@gmail.com](mailto:biancazasso@gmail.com)*

**Taís Steffenello Ghisleni**

*Publicitária e Doutora em Comunicação. Docente do Mestrado em Ensino de*

*Humanidades e Linguagens. E-mail: [taisghisleni@yahoo.com.br](mailto:taisghisleni@yahoo.com.br)*

**Resumo:** O projeto de extensão Cineclube Unifra iniciou suas atividades em 2003 no então Centro Universitário Franciscano (Unifra), hoje Universidade Franciscana (UFN). Vinculado aos cursos de Jornalismo e Publicidade e Propaganda da instituição, o projeto organizou, durante seus dez anos de atividades, sessões de filmes seguidas de debates, sempre gratuitas e abertas à comunidade. Em formato de ciclos temáticos mensais, as sessões ocorriam aos sábados à tarde, no Salão Azul do Conjunto I da UFN. Esse artigo faz parte de uma pesquisa de dissertação de mestrado que vai avaliar os impactos do projeto Cineclube Unifra na trajetória dos acadêmicos que dele participaram, além de apresentar a memória dos professores que atuaram na fundação do projeto de extensão.

**Palavras-Chave:** Cineclube, Extensão, Educação Não-Formal.

**Abstract:** The Cineclube Unifra extension project started its activities in 2003 at the then Franciscano University Center (Unifra), today Franciscan University (UFN). Linked to the institution's Journalism and Publicity and Propaganda courses, the project organized, during its ten years of activities, film sessions followed by debates, always free of charge and open to the community. In the format of monthly thematic cycles, the sessions took place on Saturday afternoons, in the Blue Room of Conjunto I at UFN. This article is part of a master's dissertation research that will evaluate the impacts of the Cineclube Unifra project on the trajectory of the academics who participated in it.

**Keywords:** Cineclub. Extension. Non-formal education.

---

<sup>9</sup>Trabalho apresentado à Sessão Temática Cruzamentos entre Ensino e Comunicação do II Seminário Discente do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Santa Maria, RS – 24 a 28 de janeiro de 2022.

## INTRODUÇÃO

O cinema nasceu como experiência coletiva. Desde a tida como primeira exibição de um filme para uma plateia, em 28 de dezembro de 1895, organizada pelos irmãos Auguste e Louis Lumière, conforme nos informa Araújo (1995), compartilhar de um mesmo ambiente com outros espectadores para desfrutar de imagens em movimento que contam uma história é o que torna assistir um filme um evento único. Fora dos multiplex dos shopping centers e das salas de cinemas de rua, são os chamados cineclubes, organizados em universidades, comunidades, Organizações Não-Governamentais (ONGs) e até mesmo por realizadores audiovisuais independentes, os locais onde essa experiência pode ser vivenciada de uma forma ainda mais profunda, pois quase sempre envolvem debates após as sessões e o acesso gratuito aos filmes.

Instituições de ensino superior, em especial as que visam um crescimento estrutural e pedagógico em suas atividades, precisam buscar um equilíbrio dentro do tripé formado por ensino, pesquisa e extensão. Em relação ao primeiro quesito, o investimento em profissionais de educação, materiais de pesquisa que permitam uma biblioteca capacitada para o trabalho de alunos e professores e um espaço físico que permita um aprendizado pleno é a base. O olhar voltado para a pesquisa, incentivando por meio de projetos de iniciação científica e demais atividades que incentivem tanto jovens como experientes pesquisadores também se faz necessário para, enfim, chegarmos à extensão, talvez o componente que mais aproxima as instituições das comunidades em que estão inseridas. A Universidade Franciscana, ainda durante o período em que era nomeada Centro Universitário Franciscano, já apoiava projetos que envolviam essas três dimensões. Na categoria extensão, uma das iniciativas era ligada diretamente aos cursos da área de comunicação.

O projeto de extensão Cineclube Unifra iniciou suas atividades no ano de 2003, a partir de uma proposta da professora Daniela Reis Pedroso da Silva do curso de Publicidade e Propaganda (PP) do então Centro Universitário Franciscano. A ideia surgiu com o intuito de mobilizar os alunos dos cursos de comunicação junto à organização e divulgação de sessões de filmes gratuitas e abertas a toda a comunidade de Santa Maria. A partir de 2005, a atividade passou a ser coordenada pelo professor Carlos Alberto Badke, ligado aos cursos de Publicidade e Jornalismo, que seguiu nessa função até o encerramento das atividades do projeto, ocorrido em 2015. Composto por uma equipe de voluntários, o Cineclube Unifra promovia sessões

semanais, sempre aos sábados à tarde, no Salão Azul do hoje denominado conjunto I da Universidade Franciscana. A cada mês, um novo ciclo temático era definido pelos alunos com orientação do professor Badke. Nas reuniões semanais, além de debate e escolha dos temas e filmes a serem exibidos, eram encaminhadas as tarefas de cada voluntário, cabendo aos acadêmicos de PP a confecção dos cartazes de divulgação das sessões e aos estudantes do curso de Jornalismo a tarefa de redigir os releases que seriam enviados para a imprensa local e também os textos que iriam compor o informativo distribuído para o público participante das sessões, material esse que passou a ser produzido a partir da entrada do professor Carlos Alberto Badke na coordenação do projeto.

Esse artigo faz parte de uma pesquisa de dissertação de mestrado que vai avaliar os impactos do projeto Cineclube Unifra na trajetória dos acadêmicos que dele participaram. Mas, para esse momento, o foco está em contar um pouco da história desse projeto de extensão, a partir de uma ordem cronológica. Apresentaremos, de início, as propostas de implantação de um modelo de cineclube ligado aos cursos de comunicação do então Centro Universitário Franciscano. Tal proposta foi apresentada por um grupo de professores da instituição, em meados de 2003, ano que também marca a entrada da primeira turma de alunos de Publicidade e Propaganda e Jornalismo. A partir desta proposta, inicia-se a trajetória do que viria a ser o projeto de extensão Cineclube Unifra, assunto central de uma pesquisa de mestrado e também deste artigo. Na sequência do texto apresentamos um resgate histórico do Cineclube Unifra a partir de uma pesquisa documental e também com o apoio de entrevistas com professores que atuaram como responsáveis do projeto ao longo de seus 10 anos de atuação dentro da instituição.

## **EDUCAÇÃO E EXTENSÃO**

“Educar é adaptar o indivíduo ao meio social ambiente” (PIAGET, 1999, p. 28). A máxima de Piaget é do final dos anos 60, mas continua sendo uma das bases mais estudadas e debatidas da educação, mesmo com a chegada de novas teorias dentro da área. O psicólogo e pedagogo francês, nas palavras de Moreira (1999) foi o pioneiro do enfoque da análise construtivista da cognição humana, ao ponto de sua teoria ser confundida com a própria posição filosófica do construtivismo. O autor resume bem a proposta de Piaget para os processos de ensino e aprendizagem ao afirmar que “só há aprendizagem quando há acomodação, ou seja, uma

reestruturação da estrutura cognitiva (esquemas de assimilação existentes) do indivíduo, que resulta em novos esquemas de assimilação” (MOREIRA, 1999, p. 102). Por outro lado, Lev Vygotsky parte de uma premissa onde o contexto social e cultural do aluno são partes importantes para o processo de desenvolvimento cognitivo. A chamada teoria da mediação do psicólogo bielorrusso trabalha a posição que os processos mentais superiores do indivíduo têm origem nos processos sociais. Moreira completa a definição da teoria com “a ideia de que esses processos mentais só podem ser entendidos se compreendermos os instrumentos e signos que o mediam” (MOREIRA, 1999, p. 107).

Ainda percorrendo os caminhos da educação, temos a chamada abordagem humanística de Carl Rogers, que considera o aluno como uma pessoa livre para fazer suas escolhas, sempre tendo como objetivo principal a autorrealização. Moreira (1999) define a aprendizagem rogeriana como um processo que visa “a pessoa inteira”. “É esta aprendizagem que Rogers chama de significativa e que ele supõe governada por uma série de “princípios de aprendizagem”, não por uma “teoria da aprendizagem.” (MOREIRA, 1999, p. 140). Essa proposta do ensino focado no crescimento pessoal de cada aluno, levando em consideração suas habilidades e interesses, decorrem de sua longa experiência como psicólogo, o que leva a sua “terapia focada no cliente”. A opção pelo termo cliente, ao invés do tradicional paciente, segundo Moreira, é “porque o primeiro enfatiza uma participação ativa, voluntária e responsável do indivíduo nas relações terapêuticas.” (MOREIRA, 1999, p. 138). Fazer a transposição de elementos e estratégias da relação terapeuta-cliente para os processos de ensino e aprendizagem pode levar ao questionamento da validade dessa transferência;

Paralelo à Rogers, temos Paulo Freire em busca de uma educação dialógica em contrapartida a uma educação que ele chama de bancária, focada no acúmulo de informações e na memorização. Se Rogers foca na autorrealização do educando, Freire preza a liberdade como maior conquista do processo educacional (FREIRE, 1967, p.41). E essa liberdade só pode ser alcançada por meio de uma troca, uma construção entre aluno e professor. Nas palavras de Moreira (1999, p. 152), “nessa perspectiva, a educação autêntica não se faz do educador para o educando ou do educador sobre o educando, mas do educador com o educando.” O autor ainda reforça o papel do educando como um questionador, mas sem tratar o educando como

um “repositório de respostas (MOREIRA, 1999, p. 154), já que uma das marcas da teoria de Freire é que não existem respostas definitivas no processo de aprendizagem.

Essa proposta de uma educação que respeitasse a vocação ontológica do homem em ser sujeito (FREIRE, 1967, p.37) conversa com a abordagem de Libâneo (1994) sobre o assunto. O autor afirma que é necessária uma relação de reciprocidade entre ensino e aprendizagem, realizando uma troca equilibrada entre as atividades atribuídas aos alunos e professores. O autor ainda reitera que é preciso que a relação professor-aluno vá além da vivência entre as quatro paredes da sala de aula, proporcionando experiência e conhecimentos em várias facetas da vida dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, bem como a complexidade da troca entre os envolvidos no processo, sempre prezando a liberdade já citada por Rogers e Freire, já que “a relação entre ensino aprendizagem não é mecânica, não é uma simples transmissão do professor que ensina para um aluno que aprende” (LIBÂNEO, 1994, p. 90).

Vieira e Gontijo (2008) mantêm o diálogo com Freire dentro da temática da extensão, enaltecendo a questão da humanização como algo inerente ao processo de aprendizagem. Ao invés de uma curiosidade dotada de ingenuidade, aqui a proposta é uma curiosidade humanizante, onde os responsáveis pela construção da atividade extensionista obtêm a produção de sentido para discentes, docentes e na comunidade em que aplicam seus processos (VIEIRA e GONTIJO, 2008, p. 52-53). Isto, vale ressaltar, não significa que as propostas de extensão precisam ser megalomaniacas. Iniciativas modestas podem exercer uma força ímpar quando exercidas com foco.

A partir das teorias propostas por esses psicólogos e pedagogos importantes para a trajetória evolutiva do processo educacional e de aprendizagem, chegamos ao ambiente universitário, calcado no tripé formado pela pesquisa, o ensino e a extensão. Como discorre Calderón (2004) em seu artigo sobre o papel da universidade nos nossos tempos, há pouco mais de cinco décadas, intelectuais concebiam essas instituições como um “instrumento de resistência à dominação e opressão por parte das classes dominantes.” (CALDERÓN, 2004, p. 104). Com a mudança do mercado e, por consequência, da possibilidade da educação como um produto, é raro perceber a universidade como esse espaço de revolução. Porém, Calderón alerta que ainda é possível encontrar estudantes e professores buscando estratégias para levar o conhecimento além dos muros dos prédios dotados de salas de aula, sejam proporcionando estratégias de marketing para Organizações Sem Fins Lucrativos ou

desenvolvendo projetos educacionais em comunidades carentes. Para o autor, “todas essas iniciativas fazem da universidade o palco de uma revolução fragmentada, sem rumo certo, sem as grandes metanarrativas que orientavam os antigos projetos revolucionários utópicos, mas com o mesmo princípio humanista de que os norteavam” (CALDERÓN, 2004, p.104).

O autor também alerta para a dificuldade de aceitar a universidade como uma instituição social, especialmente após a institucionalização do mercado universitário. Nesse sentido, Calderón ressalta que “as universidades foram se tornando mais complexas, atendendo a demandas cada vez mais diversificadas, provenientes de diversos setores da sociedade” (CALDERÓN, 2004, p. 105). A partir desse pensamento, o autor expõe que uma característica que marca a universidade na contemporaneidade é a definição de suas funções não somente a partir da opinião de seu corpo docente, discente e administrativo, mas, principalmente, a partir dessas demandas.

A crise de identidade da universidade percebida pelo autor faz pensar sobre os três pilares que sustentam as instituições atuais e, cada um ao seu modo, corroboram para reforçar esses novos tempos da educação superior, que procura desenvolver atividades que vão além da simples construção e divulgação de conhecimento e inovação. Botomé e Kubo (2005), também discorrem sobre essa crise levando em conta o momento em que, além de espaço de possibilidades para aprendizagem e pesquisa, a universidade também se torna um negócio, necessitando de gestão para seguir com suas atividades plenas.

Dentro do tripé que abrange ensino, pesquisa e extensão, esta última costuma causar mais discussões à exemplo da proposta por Calderón, em especial quando ele propõe uma ideia de universidade mercantil, que seria “uma instituição flexível que não se fecha em modelos únicos e definidos, podendo assumir as mais variadas formas” (CALDERÓN, 2004, p. 108). Como nos conta Paula (2013) a extensão foi o último dos três pontos constitutivos da universidade a surgir, e segue sendo o mais complexo seja por seu caráter interdisciplinar ou por atender uma ampla gama de públicos por meio de suas atividades. Segundo o autor,

Para dizer de forma simples, a extensão universitária é o que permanente e sistematicamente convoca a universidade para o aprofundamento de seu papel como instituição comprometida com a transformação social, que aproxima a produção e a transmissão de conhecimento de seus efetivos destinatários, cuidando de corrigir, nesse processo, as interdições e bloqueios, que fazem com que seja

assimétrica e desigual a apropriação social do conhecimento, das ciências, das tecnologias (PAULA, 2013, p. 6).

As primeiras experiências em extensão universitária, de acordo com Mirra (2009) ocorreram na Inglaterra na segunda metade do século XIX, mais precisamente na Universidade de Cambridge. O autor ainda nos conta que da Inglaterra, a extensão transitou para a Bélgica, daí para a Alemanha e em breve por todo continente europeu, chegando aos Estados Unidos, que criou a American Society for Extension of University Teaching, que impulsionou as atividades de extensão (PAULA, 2013, p. 6). Projetos de extensão, em suma, proporcionam uma troca entre universidade e comunidade, partindo de conhecimentos adquiridos em sala de aula e que, de alguma forma, colaboram para a inclusão social e a divulgação de métodos e aplicação desses conhecimentos. Conforme nos explicam Rodrigues e et. al.,

A partir do momento em que há esse contato entre o aprendiz e a sociedade beneficiada por ele, acontece por parte dos dois lados, benefícios. Aquele que está na condição de aprender acaba aprendendo muito mais quando há esse contato, pois torna-se muito mais gratificante praticar a teoria recebida dentro da sala de aula. Esse é o conceito básico de extensão (2013, p. 142).

Ao abordar a potência pedagógica das ações extensionistas dentro das universidades, Vieira, Da Silva e Dalmolin (2018, p.598), reforçam que, devido à sua presença contextualizada, a extensão abre possibilidades para uma experiência mobilizadora de aprendizagem, obtendo como resultado uma transformação do mundo.

Já Vieira e Gontijo (2008), ao analisar as atividades extensionistas como movimento e rizoma dentro do ambiente universitário, esclarecem que não se pode encaixar a extensão como algo que está presente no currículo para dar conta daquilo que escapa do ensino e da pesquisa, mas como uma estrutura que permite o movimento e que permita disseminar o princípio de aprendizagem que a constitui (VIEIRA e GONTIJO, 2008, p. 53). Os autores também destacam a pouca regulamentação que permeia a extensão. Dentre os três pilares norteadores da universidade, ela é, segundo eles, a que possui contornos menos definidos, quando comparada aos muitos regulamentos que regem ensino e pesquisa.

Até aqui, trouxemos autores ligados à educação formal, mesmo que algumas teorias já vislumbram possibilidades de novos formatos educacionais. Essa espécie de rompimento das barreiras escolares por parte do conhecimento proporcionada pela extensão está intimamente ligada à chamada educação não-formal.

A partir de uma breve pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da Capes, percebe-se uma inclinação por pesquisas que abrange os cineclubes como projetos de extensão sempre ligados a proporcionar um ambiente de debate em escolas, centros comunitários e universidades, seguindo elementos que fazem parte da base formadora de qualquer cineclube, desde os primórdios do formato no Brasil, tema abordado no próximo tópico desta pesquisa.

## **CINECLUBE NO BRASIL**

A ideia de cinefilia, termo utilizado para designar a identidade de quem admira e dedica-se com afinco ao estudo e ao assistir cinema surgiu com os chamados Jovens Turcos, grupo de cineastas franceses que, antes de dedicarem-se ao fazer cinematográfico, eram assíduos frequentadores de cineclubes e salas de exibição alternativas em busca de cinematografias diferenciadas. AUMONT; MARIE (2003, p. 47) definem o termo como “amor ao cinema”, mas caracterizam o cinéfilo não como um amador erudito, tipo comum a ser associado com admiradores de outras artes, como a música e a pintura. Pinto (2020, p.232) relata que tanto o conceito de cinefilia com o de cineclube guarda uma relação umbilical. Ao lembrar a pesquisa de Baecque (2010) sobre o período dos movimentos de criação de cineclubes na França do pós-guerra até o ano de 1968, a autora afirma que a prática cultural do cineclube redefiniu os rumos do cinema. E acrescenta que

A experiência de ver filmes em grupo – muitas vezes de amigos – transformava-se em ritual coletivo, onde o importante era discutir, inserir o filme em um contexto. A cinefilia alicerçada nos cineclubes é, portanto, uma experiência coletiva que leva a uma construção histórica (PINTO, 2020, p.233).

Lunardelli (2000) contextualiza o surgimento dos cineclubes dentro de um momento histórico onde o próprio cinema estava se afirmando como arte. Entre as iniciativas para que isso se concretizasse, estava a batalha do ensaísta e crítico Ricciotto Canudo, responsável por lançar as bases em defesa do pensamento crítico sobre o cinema. Xavier (2017) informa que foi Canudo o responsável pela criação do primeiro cineclube da história, o Club des Amis du Septième Art.

De acordo com Butruce (2003), o marco inicial do início da atividade cineclubista no Brasil aconteceu em junho de 1928, com a criação do Chaplin Club, na cidade do Rio de Janeiro. A autora nos alerta que, em seus primeiros anos, os cineclubes eram restritos a um seleto grupo de intelectuais, muitos já assíduos

frequentadores de salas de cinema e dotados de uma cultura cinematográfica vasta. No entanto, a possibilidade de discutir e assistir filmes de forma coletiva já estava presente, deixando claro a insatisfação de parte do público cinéfilo com a programação das salas da época. Lunardelli corrobora afirmando que

Contra a concepção ligeira e descartável, o cineclubismo buscava valorizar o cinema como cultura, interpondo-se na relação do espectador com o filme no intuito de criar um pensamento crítico. Ao mesmo tempo em que propunha uma forma superior de recepção, o cineclubismo reconhecia a condição coletiva do espetáculo cinematográfico ao tomar a forma associativa como modelo de agrupamento (LUNARDELLI, 2000, p. 43).

A atividade cineclubista, conforme esclarece Butruce (2003), inseriu-se no meio universitário a partir de 1940, com a fundação do Clube de Cinema de São Paulo. Realizada por Paulo Emílio Salles Gomes, Décio de Almeida Prado e Lourival Gomes Machado, a ideia de criação do cineclubismo partiu de dentro da Faculdade de Filosofia de São Paulo e estava intimamente ligada à crescente agitação cultural do ambiente acadêmico paulistano, momento que antecede o surgimento do primeiro empreendimento no intuito de criar uma indústria cinematográfica no Brasil, a produtora Vera Cruz.

No Rio Grande do Sul, mais precisamente na capital, Porto Alegre, a atividade cineclubista também era intensa neste período, mas se consolidou com a fundação do Clube de Cinema de Porto Alegre, em 13 de abril de 1948, pelo crítico e cinéfilo Paulo Fontoura Gastal e que segue em atividade até hoje, considerado o mais antigo cineclubismo da capital. Vale destacar aqui a importância dos cineclubes no cenário cultural gaúcho, já que, segundo a autora, Porto Alegre era uma cidade onde a crítica cinematográfica era considerada uma atividade de relevância, presente na maioria dos jornais da capital. Isso pode ser percebido pela forma como a estreia do Clube de Cinema foi anunciada nas páginas do jornal Correio do Povo.

Lunardelli (2001) relembra que a população de Porto Alegre foi convocada a comparecer e marcou presença, lotando a primeira sessão do cineclubismo gaúcho. Eram tempos em que as distâncias eram (ou pelo menos pareciam) maiores. Há 200 quilômetros do Clube de Cinema de Porto Alegre, uma cidade movimentada pelo apito dos trens também dava os seus primeiros passos na trajetória cineclubista.

## CINECLUBE EM SANTA MARIA

A primeira iniciativa cineclubista mais formal na cidade de Santa Maria está atrelada ao nome do jornalista, escritor, ator e diretor de teatro Edmundo Cardoso, mesmo que, antes dele, já houvesse pessoas promovendo projeções de filmes em película gratuitas em bares, centros culturais e clubes da cidade. Da Silva (2010) relembra que foi Cardoso o responsável pela criação do Clube de Cinema, em 1951, com sessões realizadas sempre às segundas-feiras no prédio onde hoje se localiza o Theatro Treze de Maio e seguiu com suas atividades até o ano de 1962. Com um número significativo de sócios, mesmo tratando-se de um cineclube, ou seja, não havendo retorno financeiro para seus realizadores nem competição com a programação, o Clube de Cinema foi bastante combatido pelos cinemas comerciais da época. A questão é que quem frequentava os cineclubes tinha uma relação com o cinema diferente do espectador comum. Cardoso, conhecido por ser um amante das artes, e sabendo que não ficaria rico montando um cineclube, concordaria com Lunardelli (2001) quando a autora afirma que

O cineclubismo tem em sua gênese um caráter romântico, reforçado pelo fato de aliar a energia e o desejo de descoberta da juventude. Não é uma atividade comercial, tem por fim unicamente a difusão cultural e o prazer estético. Quando assume outro caráter, deixa de ser cineclubismo. (LUNARDELLI, 2001, p. 86).

Ao longo da década de 1950, a atividade cineclubista brasileira apresenta forte influência da Igreja Católica, que encontrou no cinema uma forma de evangelizar e, antes de tudo, se aproximar de um público mais jovem, também no Rio Grande do Sul. De acordo com Silva,

Em 1952, chega ao país uma missão do OCIC – Ofício Católico Internacional do Cinema para dar cursos e seminários e estimular a criação de cineclubes nas instituições ligadas à Igreja. Nessa época, os filmes serviam principalmente de suporte para discussão de questões morais, segundo os preceitos do catolicismo. Em Santa Maria, foi criado um cineclube coordenado pela Ação Católica, outro no Colégio Marista Santa Maria e um terceiro no Seminário São José. Nessa época, estavam sendo criados seminários e, por isso, os filmes também tinham o intuito de arrebanhar jovens para a atividade sacerdotal (SILVA, 2010, p.3).

No final da década, mais precisamente em 1958, a criação da Federação de Cineclubes do Rio de Janeiro e, no ano seguinte, a realização da Primeira Jornada dos Cineclubes Brasileiros foram dois marcos de um novo momento do cineclubismo

no Brasil. Estas iniciativas permitiram um maior diálogo entre cineclubistas de todo o país, fortalecendo a atividade e a discussão sobre as atividades desenvolvidas por cada um deles. Mais de quatro décadas após a realização do encontro, Santa Maria atrai os olhares de cineclubistas de todo o Brasil ao ser escolhida como cidade sede da 26ª Jornada Nacional de Cineclubes. Como anfitriões, estavam os dois principais cineclubes em atividade na cidade naquele julho de 2006: Cineclube Lanterninha Aurélio, ligado à Cooperativa dos Estudantes de Santa Maria (CESMA) e o Cineclube Unifra, projeto de extensão promovido pelos cursos de comunicação do então Centro Universitário Franciscano.

### **A PROPOSTA EXTENSIONISTA**

Propostas extensionistas que tenham como elemento central a arte, são importantes para a formação do pensamento crítico e para a aproximação da universidade com a comunidade na qual se insere. A prioridade da extensão é trazer algo novo, propiciar oportunidade de trocas e experiências extraclasse para acadêmicos, professores e demais colaboradores das iniciativas. Como já abordamos nesta pesquisa, os primórdios do cineclubismo no Brasil está atrelado aos ambientes universitários, em especial aos cursos das áreas de ciências humanas e sociais. Se no começo de tudo, as universidades se mostravam como a melhor escolha para o cineclubismo, por acolherem intelectuais e entusiastas da Sétima Arte, o que se percebe na contemporaneidade é o cineclube como proposta de formação de público e ambiente de discussão social. Nas palavras de Fonseca,

O cineclube pode ser considerado, assim, um espaço que propicia relações pedagógicas interpessoais, no sentido de que ali se trocam conhecimentos sobre os filmes e os temas que estes evidenciam, sobre o cinema e o mercado cinematográfico etc., além de estabelecer relações sociais e levantar discussões sobre os mais diferentes assuntos, trazendo à tona posicionamentos éticos, políticos, culturais, críticos, entre outros, modificando pensamentos, alterando posições e transformando aqueles que participam de suas sessões (FONSECA, 2016, p. 50).

Diante deste novo panorama, os cineclubes criados dentro do ambiente universitário ganham novas roupagens e expectativas, pois tornam-se um espaço de troca social e de formação de público. A implementação dos cursos de Publicidade e Propaganda e Jornalismo no então Centro Universitário Franciscano (Unifra), no ano de 2003, trouxe consigo um espaço para novos projetos de extensão dentro da

instituição. Uma das primeiras propostas investia na organização de sessões de filmes, sempre seguidas de um comentário proferido por alguém do corpo docente da instituição ou um profissional ligado ao audiovisual local.

Inicialmente chamado de Cine Clube Comunicação, o projeto surge a partir da descoberta do uso de materiais audiovisuais por parte dos professores de diferentes disciplinas dos cursos de Comunicação Social, como Estética e Comunicação, Redação Jornalística I e Cibercultura. Datada de março de 2003, a proposta de criação do Cine Clube Comunicação contou com as assinaturas dos professores Elisângela Carosso Machado Mortari, Alexandre Noronha Machado, Carlos Alberto Badke, Carlos André Dominguez, Daniela Pedroso da Silva, Luiz Felipe Rocha Benites, Marisa Bastos e Salette Mafalda Marchi e foi apresentado para a Pró-Reitoria de Graduação como um dos projetos vinculados aos programas de complementação acadêmica da Pró-Reitoria de Graduação, Pró-Reitoria de Ensino e Extensão e Programa de Apoio ao Desenvolvimento Institucional do então Centro Universitário Franciscano.

Entre as documentações arquivadas no LINC, está um relatório semestral que registra os primeiros meses de aplicação do projeto. A partir deste documento, podemos verificar que as primeiras sessões do então chamado Cineclubes Comunicação (ou Projeto Cineclubes, como se apresenta nos cartazes de divulgação), como se apresenta em a tiveram um público relativamente bom. Segundo o relato da bolsista do projeto naquele período, a acadêmica Ana Paula Cardoso, a primeira sessão, ocorrida no dia 10 de maio de 2003, que apresentou o filme O Baile, do diretor italiano Ettore Scola, contou com um público de 23 pessoas.

Tais dados são permeados pelas lembranças das primeiras sessões organizadas pelo projeto até sua consolidação dentro pra proposta extensionista da Universidade Franciscana. Essas memórias, que contam com questionamentos e propostas que ajudaram a formar o que se tornou o Cineclubes Unifra, serão abordadas no próximo tópico deste artigo

### **A memória dos professores responsáveis pelo projeto**

A partir das entrevistas realizadas com os dois professores que foram responsáveis pelo projeto desde a sua implantação, percebemos um cuidado para com o porquê de se ter um cineclubes como proposta extensionista ligada a um curso de graduação em comunicação. O professor Carlos Alberto Badke, que organizou as primeiras sessões e contou com o apoio de outros docentes para divulgar a atividade

entre seus alunos, partiu de um diagnóstico: os alunos dos cursos de Jornalismo e Publicidade e Propaganda chegavam com pouco ou nenhum repertório cultural. Como colaborar para mudar esse panorama?

Ao lembrarmos que uma das funções da atividade cineclubista é a formação de público, a proposta de um cineclubes parece perfeita para se apresentar diferentes olhares e culturas. De acordo com BADKE (2021), a criação do Cineclubes Unifra foi parte importante da implementação dos cursos de comunicação da instituição, e fez parte de um universo que estava em construção, que viria a ser o ambiente da comunicação do então Centro Universitário Franciscano.

Esse processo contou com várias adaptações, como a definição de horário e local. As primeiras sessões percorreram várias salas e auditórios disponíveis na universidade, até que se batesse o martelo para que o Salão Azul, do Conjunto I, se tornasse, oficialmente, a casa do Cineclubes Unifra. A opção pelo sábado à tarde também foi uma escolha estratégica: tratava-se de um horário de movimento na região central, onde se localiza o Conjunto I, e era contrário ao turno das aulas dos alunos, permitindo que eles participassem das sessões.

Já Silva (2021) relembra que os primeiros encontros contaram com poucos docentes da instituição. A grande maioria do público era de estudantes dos cursos de comunicação ou de outras áreas das ciências sociais e humanas, incluindo alunos da Universidade Federal de Santa Maria. Porém, durante o período em que a cidade ficou sem salas comerciais de cinema, houve um aumento na presença de adolescentes e idosos nas sessões. Os debates pós-filme foram, quase sempre, curtos ou pouco empolgantes. Silva (2021) acredita que isto deva-se à pouca cultura cinematográfica do público participante, que deixava a sala antes mesmo de se encerrarem os créditos finais. Por conta disto, houve a opção de realizar um breve comentário antes do longa-metragem ser exibido, com intuito de provocar os espectadores para prestarem atenção a alguns detalhes técnicos e históricos das obras.

Seguiu-se esse formato até a última sessão do Cineclubes Unifra, contando com o trabalho e pesquisa dos alunos voluntários que, em reuniões semanais no LINC, preparavam o material e se dispunham a realizar os comentários, sempre partindo da ideia de que quem estava na plateia podia ou não ter conhecimento do filme e suas particularidades. Silva (2021) também atenta aqui para o processo de escolha das temáticas e filmes a serem apresentados dentro dos ciclos mensais. Era importante, segundo ele, que cada aluno trouxesse uma sugestão de filme que se encaixasse na

temática proposta e fosse capaz de “convencer” os demais colegas da importância da obra. Com isso, afirma Silva (2021), os acadêmicos precisavam pesquisar e usar do discurso para conquistar um lugar dentro do ciclo. Como contrapartida, o aluno era convidado a escrever o texto que seria enviado aos veículos de imprensa ou produzir o cartaz de divulgação, bem como realizar o comentário no dia da sessão.

A parceria com as locadoras locais também teve destaque nas falas de ambos os professores. No início, com o pouco material audiovisual disponível na biblioteca da instituição e o número reduzido de voluntários, coube a Badke construir um acervo. Por conta da realização de seu doutorado na cidade de Porto Alegre com aulas semanais, cada viagem à capital rendia compras de DVDs em grandes livrarias, com destaque para clássicos do cinema italiano e também francês. O acervo pessoal de outros docentes do curso também foi importante para as primeiras sessões, até que com o tempo foi construída uma parceria com as locadoras. Por tratar-se da maior locadora da cidade, a hoje extinta Espaço Vídeo foi a primeira parceira do projeto. Seu acervo era grande e contava com cinematografias de diferentes países. Na sequência, o Cineclube Unifra fechou parceria com a Cooperativa dos Estudantes de Santa Maria (CESMA), também dotada de um acervo vasto e que prezava o cinema de arte.

Para Badke (2021), o maior impacto para os alunos que atuaram como voluntários no projeto foi cultural, pois tiveram a oportunidade de ter acesso a filmes que, talvez em outras circunstâncias, não despertariam o seu interesse. Ele destaca também que vários egressos do Cineclube Unifra seguiram o caminho do jornalismo cultural ao ingressarem no mercado de trabalho e a passagem pelo projeto é percebida nos textos produzidos por eles. O objetivo de criar repertório para os participantes do projeto foi alcançado e, para Badke (2021), isso pode ser comprovado pelo desenvolvimento dos alunos dentro das disciplinas, nas quais as referências cinematográficas passaram a aparecer em trabalhos finais de graduação ou mesmo em outras propostas, como os projetos experimentais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nossa pesquisa segue com o encaminhamento, ocorrido em novembro de 2021, de formulários, via Google Forms, a 12 alunos que atuaram como voluntários no projeto de extensão Cineclube Unifra. As questões visam obter um registro da memória destes estudantes do período em que atuaram junto à iniciativa da

Universidade Franciscana e quais os impactos que esse tempo teve em suas trajetórias acadêmicas.

## REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. das. G. C. **Metodologia do Ensino Superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica**. Curitiba: IBPEX, 1998.

ANASTASIOU, L. das. G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade**. 10. ed. Joinville, SC: Editora Univille, 2015.

ANASTASIOU, L. das. G. C. A ensinagem como desafio à ação docente. **Pedagógica: Revista do programa de Pós-graduação em Educação-PPGE**, v. 4, n. 8, p. 65-77, 2002.

AUMONT, J.; MARIE, M.I. **Dicionário teórico e crítico de cinema**. Campinas: Papirus, 2003.

BADKE, C.A. Entrevista concedida à Bianca de França Zasso em 20 de setembro de 2021.

BOTOMÉ, S, P.; KUBO, M. Gestão da universidade: experiências de "pés no chão". **Interação em Psicologia**, v. 9, n. 1, 2005.

BRUTUCE, D. **O cineclube no Brasil: esboço de uma história**. Acervo. Arquivo Nacional, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, 2011.

CALDERÓN, A. I. Repensando o papel da universidade. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, v. 44, n. 2, p. 104-108, 2004.

FONSECA, M. J. S. Cineclube como espaço não formal de educação na universidade. **Pesquisa e Debate em Educação**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 48–65, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31836>. Acesso em: 18 mar. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra, 1967.

GARCIA, V. A. **A educação não-formal como acontecimento**. 2009. 455 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251690>. Acesso em: 24 out. 2020.

GIL, A. C. et al. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

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

GOHN, Maria Gloria. Educação Não-Formal e o Papel do Educador (a) Social. **Revista Meta: Avaliação**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 28-43, June 2009. ISSN 2175-2753. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1>. Acesso em: 18 mar. 2022. doi:<http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v1i1.1>.

LAKATOS, E.; MARCONI, M.A. **Metodologia Científica**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LIBÂNEO, J. C. **O processo de ensino na escola**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUNARDELLI, F. **Quando éramos jovens**: história do Clube de Cinema de Porto Alegre. Editora da Universidade, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2015

MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: Editora pedagógica e universitária, 1999.

PAULA, J. A. de. **A extensão universitária**: história, conceito e propostas. Interfaces-Revista de Extensão da UFMG, v. 1, n. 1, p. 5-23, 2013.

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança**. Martins Fontes, 1999.

PINTO, Ivonete. **Zero4 Cineclube**: Nove anos promovendo a experiência da cinefilia. MICHELON, F. F.; BANDEIRA, A. da R. A Extensão Universitária nos 50 Anos da Universidade Federal de Pelotas. Pelotas: Editora UFPEL, 2020.

RICOUER, P. O que é um texto? In: RICOUER, P. **Do texto à ação**: Ensaios de Hermenêutica II. Porto, Portugal: RÉ S Editora, 1989.

ROESCH, S.M.A. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração**: guia para estágios, trabalho de conclusão, dissertações e estudos de caso. São Paulo: Atlas, 2007.

RODRIGUES, A. L. L.; COSTA, C. L. N. do A.; PRATA, M. S.; BATALHA, T. B. S.; PASSOS NETO, I. de F. Contribuições da extensão universitária na sociedade. **Caderno de Graduação - Ciências Humanas e Sociais - UNIT - SERGIPE**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 141–148, 2013. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/cadernohumanas/article/view/494>. Acesso em: 18 mar. 2022.

SILVA, D.R.P. Entrevista concedida à Bianca de França Zasso em 16 de agosto de 2021.

SILVA, F. N. da. CINECLUBE LANTERNINHA AURÉLIO: CINECLUBISMO, IMAGENS E MEMÓRIAS. **X Encontro Estadual de História**, Universidade Federal de Santa Maria, 2010.

VIEIRA, A.; GONTIJO, P. E. A pedagogia da extensão e a extensão da pedagogia. 2008. **Revista Diálogos**. V.9 p. 51-57. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/view/1932>. Acesso em 18 mar. 2022.

HERTZOG VIEIRA, A.; TASCHE TO DA SILVA, M.; DALMOLIN, B. O mal-estar da experiência no século XXI: desafios para uma nova pedagogia universitária. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 25, n. 3, p. 588-601, 30 ago. 2018.

TOLEDO, C de A. A; GONZAGA, M.T.C. Técnica de entrevista e sua aplicação em pesquisa científica. In: TOLEDO, C de A. A; GONZAGA, M.T.C (org.). **Metodologia e técnica de pesquisa: nas áreas de Ciências humanas**. Maringá: Eduem, 2011.

TRILLA, J.; GHANEM, E.; ARANTES, V. A. **Educação formal e não formal: pontos e contrapontos**. Summus, 2008.

**Capítulo 5**

**CLORETO DE SÓDIO E SEUS SUBSTITUTOS  
EM PRODUTOS CÁRNEOS: UMA REVISÃO**

*Keliane da Silva Maia*

## CLORETO DE SÓDIO E SEUS SUBSTITUTOS EM PRODUTOS CÁRNEOS: UMA REVISÃO

**Keliane da Silva Maia**

*Possui graduação em Tecnologia de Alimentos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (2010), Mestrado em Tecnologia Agroalimentar pela Universidade Federal da Paraíba (2014) e Doutorado em Ciência animal pela Universidade Federal Rural do Semi-árido (2020). Atuou como técnica de laboratório em análise sensorial na Universidade Federal da Paraíba (2011 - 2014) e atualmente é técnica de laboratório/área alimentos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - Campus Apodi. [keliane.maia@ifrn.edu.br](mailto:keliane.maia@ifrn.edu.br)*

**Resumo:** É crescente a preocupação do consumidor quanto à ingestão de alimentos com alto teor de cloreto de sódio (NaCl). Entre esses, destacam-se os produtos cárneos, principal responsável da ingestão de sódio pela população. Diante disso, objetivou-se reunir informações sobre o uso de substitutos do cloreto de sódio na elaboração de produtos derivados de carne. Foram expostas diferentes alternativas para reduzir o teor desse sal nos produtos cárneos, como o uso de outros sais cloreto, enzimas, especiarias e/ou de novos ingredientes e tecnologias. Assim, a redução do cloreto de sódio nos produtos cárneos só é possível com o ajuste das formulações e tecnologias aplicadas, de modo a manter o padrão de qualidade e a aceitação pelo consumidor.

**Palavras-chave:** Aceitação; gosto salgado; saúde.

**Abstract:** Consumers are increasingly concerned about ingesting foods with a high content of sodium chloride (NaCl). Among these, meat products stand out, mainly responsible for the population's sodium intake. Therefore, the objective was to gather information on the use of sodium chloride substitutes in the preparation of meat products. Different alternatives were exposed to reduce the content of this salt in meat products, such as the use of other chloride salts, enzymes, spices and/or new ingredients and technologies. However, the reduction of sodium chloride in meat products is only possible with the adjustment of formulations and applied technologies, in order to maintain the quality standard and consumer acceptance.

**Keywords:** Acceptance; salty taste; health.

## INTRODUÇÃO

O cloreto de sódio é um aditivo essencial aos alimentos para consumo humano, pois apresenta relevância nutricional e fisiológica, além de ser responsável pelo gosto salgado nos alimentos, sua principal função tecnológica. Contudo, atualmente, existe uma crescente preocupação para se reduzir o teor deste sal nos alimentos, como forma de diminuir o consumo de sódio. Esse íon é o principal responsável pelos efeitos prejudiciais à saúde que seguem seu consumo excessivo, como o aumento da pressão arterial, importante fator de risco para o aumento de doenças cardiovasculares na população mundial (FERREIRA, 2011).

De acordo com Ministério da Saúde, as doenças cardiovasculares apresentam-se como uma das principais causas de morbidade e mortalidade em todo o mundo, contribuindo com 17,9 milhões de óbitos (BRASIL, 2019). Junto com essa realidade cresce o interesse em minimizar e regularizar as concentrações de sódio consumidas diariamente pela população (NILSON *et al.*, 2012) motivando a indústria a buscar opções para reduzir os níveis desse aditivo (NaCl) nos alimentos.

Nesse contexto, medidas regulatórias e de controle vem sendo implementadas no intuito de diminuir o teor de sódio em gêneros alimentícios e, conseqüentemente, cooperar para a redução do consumo de sódio pela população. Assim, surgiu em 2007 um acordo voluntário de cooperação entre a Associação Brasileira das Indústrias de Alimentação (ABIA) e o Ministério da Saúde, no sentido de reduzir o teor de sódio em alimentos processados de forma gradual (BANNWART, SILVA; VIDAL, 2014).

Entretanto, é preciso avaliar os prejuízos que essa redução pode acarretar nos alimentos, a fim de desenvolver inovações tecnológicas capazes de substituir as propriedades funcionais promovidas pelo sal (SILLOW *et al.*, 2016). A redução direta, a substituição total ou parcial, as modificações no processo ou a combinação desses mecanismos são alternativas viáveis a redução do cloreto de sódio nas carnes processadas. A incorporação de novos ingredientes ou o uso de aditivos também são técnicas utilizadas para contornar as propriedades funcionais proporcionadas pelo NaCl (GARCIA *et al.*, 2013).

Diante do exposto, objetiva-se com esse trabalho, agrupar informações sobre o uso do sal nos produtos cárneos e as possíveis alternativas de redução do seu consumo, sem prejuízos ao sabor e a qualidade dos alimentos.

## CLORETO DE SÓDIO: TECNOLOGIA X SAÚDE

Sal é o nome genérico dado à família de substâncias com características químicas comuns, sendo que a mais importante, para o ser humano, é o cloreto de sódio, popularmente conhecido como "sal de cozinha", constituído basicamente por 40 % de sódio e 60 % de cloro (GIUSTINA, 2010). Segundo a ANVISA define-se sal para consumo humano como sendo o "cloreto de sódio cristalizado extraído de fontes naturais, adicionado obrigatoriamente de iodo" (BRASIL, 2013).

Em casa ou na indústria o "sal de cozinha" é um ingrediente essencial na produção de alimentos devido às funções particulares ligadas à conservação e à potencialização do sabor de diversos produtos alimentícios (ALBARRACÍN *et al.*, 2011). Este, desempenha diversos papéis nos produtos cárneos e por isso sua remoção não pode ser realizada sem a devida análise das consequências. Dentre as mais importantes propriedades exercidas pelo sal nos produtos cárneos está a de conservante, por reduzir a atividade de água, desacelerando ou até mesmo interrompendo o processo microbiano vital, redutor de perdas de água durante a estocagem devido ao aumento da capacidade de retenção de água das proteínas, aumento da estabilidade das emulsões cárneas por facilitar a incorporação de gordura na massa (NASCIMENTO *et al.*, 2007), além de prevenir a deterioração enzimática, visto que a medida que o teor de NaCl aumenta, a atividade de certas proteases diminui, inibindo ou retardando a deterioração da carne (ALBARRACÍN *et al.*, 2011).

Logo, pode-se dizer que o uso do cloreto de sódio na tecnologia de carnes compõe uma etapa importante para a obtenção de um alimento de qualidade, por atribuir aos derivados cárneos transformações bioquímicas únicas e essenciais. Contudo, a crescente discussão sobre o consumo em excesso desse ingrediente e sua relação negativa com a saúde de seus consumidores, tem induzido os pesquisadores a buscar meios de minimizar essa realidade, desenvolvendo técnicas que diminuam a adição desse aditivo nos produtos cárneos sem afetar a qualidade e aceitação dos mesmos (ARAÚJO, 2012).

No Brasil, o Guia Alimentar para a População Brasileira, de acordo com a Organização Mundial de Saúde, recomenda uma ingestão de até 5g/dia de sal, o que corresponderia a 2.000mg de sódio por dia (BRASIL, 2008). No entanto, o brasileiro ingere cerca de 12g do tempero, ou seja, mais do que o dobro do recomendado (MANARINI, 2014). Essa ingestão em excesso, favorece ao aumento da hipertensão

arterial, acidente vascular cerebral, câncer gástrico (BRASIL, 2008) e na perda óssea, visto que o cálcio e o sódio compartilham do mesmo sistema de transporte no túbulo renal proximal, e assim, a elevada ingestão de sal resulta em maior absorção de sódio, com consequente aumento de sódio urinário e obrigatoriamente maior perda de cálcio (PHILIPPI, 2008).

Nesse sentido, reduzir o consumo de sódio, dos atuais 4 700 mg para menos de 2000 mg/ pessoa/dia merece destaque no quesito saúde pública. Para isso é necessário a diminuição do sal adicionado durante o preparo e o consumo de alimentos e do sódio presente nos alimentos industrializados (NILSON *et al.*, 2012).

De acordo com o guia alimentar para população brasileira, são exemplos de alimentos ricos em sal e sódio: embutidos, queijos, conservas, sopas industrializadas, molhos e temperos prontos (BRASIL, 2008). Essa oferta crescente de alimentos industrializados (ricos em gordura, açúcar e sal), baratos e de fácil acesso vem causando preocupação entre os órgãos mundiais de saúde (HE & MACGREGOR, 2010).

Esse uso exagerado do sal e sódio nos produtos industrializados se deve a ampla funcionalidade do cloreto de sódio, que além de conservar e melhorar os aspectos sensoriais (sabor, cor e textura), auxilia no ganho de peso do alimento por ação higroscópica e na venda de bebidas, atuando nos mecanismos de sede (HE & MACGREGOR, 2010). Por isso, elevadas quantidades desse elemento são encontradas em produtos inesperados como biscoitos doces, bolos e sobremesas (WEBSTER *et al.*, 2010).

É necessário saber, no entanto, que o cloreto de sódio não é o único responsável pela ingestão de sódio na alimentação. Além do sódio naturalmente encontrado nos alimentos, ainda existem outros compostos também utilizados pela indústria de alimentos como os sais sódicos: ascorbato, lactato, acetato, citrato, fosfato e glutamato. Esse último é utilizado na indústria alimentícia como realçador de sabor, melhorando os aspectos sensoriais dos gêneros alimentícios. Outro sal de uso igualmente frequente, é o eritorbato sódico empregado como antioxidante na maioria dos derivados cárneos (GARCIA *et al.*, 2013).

O bicarbonato e o citrato de sódio, além de serem ingeridos como aditivos alimentares, podem ainda ser consumidos em quantidades elevadas como antiácidos ou medicamentos para correção ou prevenção de acidose metabólica. Também

ocorre o uso de ciclamato de sódio e sacarina sódica como edulcorantes dietéticos (PHILIPPI, 2008).

É importante frisar ainda, que o íon sódio mantém importantes funções vitais nas nossas células e neurônios. Participam da bomba  $\text{Na}^+/\text{K}^+$  e é responsável pelo balanço dos líquidos corpóreos (POLLONIO, 2009), permite o transporte de nutrientes, contribui para o mecanismo de regulação da pressão sanguínea, transporte de água intracelular, regulação da pressão osmótica e transmissão de impulsos nervosos (CICHOSKI *et al.*, 2008).

### **ALTERNATIVAS DE REDUÇÃO DO NaCl EM PRODUTOS CÁRNEOS**

O sal, e com ele o uso da salga, é o método mais antigo de conservação, vingando ainda hoje, a conserva de alimentos apenas por esse processo. Mesmo utilizado para os mais diversos tipos de alimentos, são os produtos cárneos os que mais se relaciona com o uso do cloreto de sódio, mostrando-se dependentes por questões sensoriais e tecnológicas (POLLONIO, 2009).

Na dieta, os produtos cárneos são os principais responsáveis pela ingestão de sal, contribuindo com aproximadamente 20,8% da ingestão, o que equivale a 1,38g de sal por dia (NASCIMENTO *et al.*, 2007).

Contudo, o cloreto de sódio não pode ser totalmente retirado da dieta, por ser a principal fonte de sódio na alimentação humana, responsável pelo equilíbrio dos líquidos celulares, além de apresentar ação conservante nos alimentos. Assim, é mais importante controlar do que eliminar sua ingestão (BEZERRA, 2008).

Esse consumo indiscriminado de cloreto de sódio, proveniente principalmente de produtos industrializados, cresce exageradamente. E o desafio frente a essa problemática consiste em desenvolver produtos com redução de cloreto de sódio sem, no entanto, descaracterizá-lo. As estratégias utilizadas por pesquisadores é de substituir o NaCl por outros sais de cloreto como KCl,  $\text{MgCl}_2$  e  $\text{CaCl}_2$ ; sais de fosfato, transglutaminase ou ainda a adição de ervas e especiarias (ARAÚJO, 2012). No entanto, reduzir o teor de sal não é uma tarefa fácil, devido as suas mais diversas funções.

A substituição parcial do cloreto de sódio por outros sais de cloreto tem se tornado uma prática constante na indústria. O cloreto de potássio (KCl) é o sal mais utilizado para substituir parcialmente o cloreto de sódio em produtos cárneos, por

apresentar propriedades semelhantes (NASCIMENTO *et al.*, 2007) mas essa substituição deve ser cuidadosamente calculada, pois pesquisas relataram o surgimento de um gosto amargo quando combinado o cloreto de sódio com Cloreto de potássio (KCl) ou cloreto de magnésio (MgCl<sub>2</sub>), indicando existir uma combinação própria para cada tipo de produto cárneo (RUUSUNEN & PUOLANNE, 2004).

Segundo Pollonio (2009), teores de substituição acima de 40% de KCl, dependendo do produto, resulta em aumento significativo do gosto amargo e perda de gosto salgado. Mas é possível reduzir esses defeitos, pelo uso de ingredientes conhecidos como mascaradores do sabor amargo, ou potenciadores de sal, a exemplo do glutamato monossódico e o extrato de levedura, que influenciam na redução do sódio nos alimentos, sem reduzir o seu sabor salgado. (SCOURBOUTAKOS *et al.*, 2018).

Contudo, estudos com a substituição parcial de NaCl por KCl já foram realizadas em presunto (NEVES *et al.*, 2020), salsichas (NASCIMENTO *et al.*, 2007; VOGEL *et al.*, 2011, CHEN *et al.*, 2019); linguiça (ARAUJO, 2012), salame (RECH, 2010) e hambúrgueres (MITTERER-DALTOÉ *et al.*, 2017, CAMPOS *et al.*, 2015, LILIC *et al.*, 2015), sem prejuízo na qualidade final do produto.

O uso de sais de fosfatos também é prática usada na redução do teor de cloreto de sódio nos produtos cárneos. A sinergia entre os dois sais promove maior capacidade de retenção de água, emulsificação e estabilidade do gel durante o cozimento (PINTON *et al.*, 2021). Além dessa característica, melhora o rendimento de cozimento, e mantém os atributos textura e gosto salgado intactos nos produtos (DÖTSCH, 2012). Dentre os fosfatos mais utilizados encontram-se os pirofosfato, o tripolifosfato e o metafosfato solúvel. Esses apresentam capacidade de estabilizar emulsões, dispersões e suspensões pelo aumento da capacidade de reter água e formar gel, além de atuarem como antioxidantes, acidulantes e inibidores de descoloração (DAGUER *et al.*, 2010).

No entanto, os elevados níveis de fosfato em derivados cárneos, afetam negativamente a qualidade nutricional desses produtos, e por consequência, a saúde dos consumidores. Seu consumo excessivo é sobretudo preocupante em pessoas com doenças renais, visto que o excesso de fosfato reduz a absorção de cálcio aumentando o risco de mortalidade e resultando em doenças ósseas mesmo em indivíduos saudáveis. Logo, a substituição desses aditivos por amidos, proteínas,

algas, hidrocolóides e fibras bem como o uso de tecnologias emergentes a exemplo do ultrassom, processamento de alta pressão e campos elétricos pulsados, vem sendo empregada pela comunidade científica para atribuir propriedades semelhantes aos fosfatos, contudo, mais saudáveis, aos produtos cárneos (PINTON *et al.*, 2021).

Além dos sais de cloreto e dos fosfatos, o uso de transglutaminase também vem sendo empregada em carnes. O uso desta enzima induz a geleificação da proteína muscular, reduzindo ou eliminando a necessidade de acrescentar NaCl. Nos produtos cárneos é possível reestruturar retalhos de carne na forma de bife, com eficácia, sem a dependência de fosfatos e cloreto de sódio, dando origem a produtos mais saudáveis, pelo teor reduzido de sais de sódio, além de benefícios econômicos consideráveis. Dentro dessa classe de enzimas, capazes de “fabricar estrutura”, destacam-se as transglutaminases de origem microbiana, as MTGases (BONFIM *et al.* 2015). Essas são capazes de gelificar soluções proteicas concentradas tais como: proteínas vegetais, do leite, de carne bovina, suína e de peixe, além de atuar nas propriedades de formação de espuma, emulsificação, viscosidade, consistência e capacidade de retenção de água (MOSTAFA, 2020).

A combinação de ervas também pode ser uma estratégia a ser utilizada, tanto para mascarar outros substitutos ou até mesmo para serem utilizadas na substituição parcial do cloreto de sódio, como fizeram e Araújo (2012) e Maia (2015) ao substituir parcialmente o cloreto de sódio por “sal de ervas” em linguças de frango e em carne de sol, respectivamente.

Essa substituição parcial do cloreto de sódio por “sal de ervas” é apenas mais uma das alternativas viáveis a reduzir o cloreto de sódio dos alimentos. Além de realçar o sabor dos produtos, o uso de ervas é uma maneira de torná-los mais saudáveis. O sal com ervas já pode ser encontrado a venda em supermercados, podendo ser de fabricação nacional ou importada (ARAÚJO, 2012).

As ervas possuem propriedades antiinflamatórias e antioxidantes provenientes das substâncias bioativas presentes nas mesmas. Assim, a associação de ervas ao sal nos permite elaborar um composto (“sal de ervas”) que consiste num preparado de partes iguais de sal, alecrim, manjerição e orégano, que ajuda na redução do sal absoluto e realça o sabor dos alimentos, podendo ser considerado, ainda, alimento nutracêutico por proporcionar benefícios à saúde, auxiliando na redução de processos inflamatórios e oxidativos. A mistura pode ser adicionada a qualquer preparação em substituição ao sal realçando o sabor do alimento (MORAES & COLLA, 2006).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, observa-se a possibilidade de reduzir a quantidade de sal absoluto na elaboração de produtos cárneos, sem consequências negativas na qualidade do produto e na sua aceitabilidade.

O uso de temperos naturais, enzimas e/ou outros sais em substituição parcial ou total ao cloreto de sódio nos produtos industrializados tem se tornado eficiente, com resultados satisfatórios.

## REFERÊNCIAS

ALBARRACÍN, W.; SÁNCHEZ, I. C.; GRAU, R.; BARAT, J. M. Salt in food processing; usage and reduction: a review. **International Journal of Food Science and Technology**. v. 47. n. 7. p. 1329 – 1336, 2011.

ARAÚJO, Í.B.S. **Otimização do uso de “sal de ervas” e cloreto de potássio na substituição parcial do cloreto de sódio em corte e em linguiça de frango**. Bananeiras, 2012. 117f. Dissertação (Mestrado)-UFPB/CCHSA.

BEZERRA, M. N. **Aceitação do sal de ervas em dieta hipossódica**. Monografia (Especialização em gastronomia e saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008. <http://dx.doi.org/10.26512/2008.09.TCC.349>

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à saúde. Coordenação-Geral de Alimentação e Nutrição. **Guia alimentar para a população brasileira: promovendo alimentação saudável**. Brasília. Ministério da Saúde, 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Saúde Brasil 2018: uma análise de situação de saúde e das doenças e agravos crônicos: desafios e perspectivas**. Brasília – DF. 2019.

BRASIL. Agência Nacional de Vigilância Sanitária – Anvisa. Resolução RDC Nº 23, de 24 de abril de 2013. Dispõe sobre o teor de iodo no sal destinado ao consumo humano e dá outras providências. **Diário Oficial União**. 25 abr 2013.

BANNWART, G.C.M.C.; SILVA, M.E.M.P.; VIDAL, G. Redução de sódio em alimentos: panorama atual e impactos tecnológicos, sensoriais e de saúde pública. **Nutrire**, n. 39(3), p. 348-365, 2014. <http://dx.doi.org/10.4322/nutrire.2014.034>

BONFIM, R.C.; MACHADO, J.S.; MATHIAS, S.P.; ROSENTHAL, A. Aplicação de transglutaminase microbiana em produtos cárneos processados com teor reduzido de sódio. **Ciência Rural**, Santa Maria, v.45, n.6, p.1133-1138, jun, 2015. <https://doi.org/10.1590/0103-8478cr20131440>

CICHOSKI, A. J.; CUNICO, C.; LUCCIO, M. D.; ZITKOSK, J.L.; CARVALHO, R.T. Efeito da adição de probióticos sobre as características de queijo prato com reduzido teor de gordura fabricado com fibras e lactato de potássio. **Ciência e Tecnologia de Alimentos**, Campinas, v. 1, n. 28, p.214-219, jan. 2008.

CHEN, J.; HU, Y.; WEN, R.; LIU, Q.; CHEN, Q.; KONG, B. Effect of NaCl substitutes on the physical, microbial and sensory characteristics of Harbin dry sausage. **Meat Sci**, v. 156, p. 205-213, Oct 2019. DOI: [10.1016 / j.meatsci.2019.05.035](https://doi.org/10.1016/j.meatsci.2019.05.035)

CAMPOS, F. B.; FONTES, E. A. F.; CAETANO, S. T. Processo de redução de sódio em hambúrguer de frango. **Revista Científica Univiçosa**. v. 7, n. 1, p. 342-348, 2015.

DAGUER, H.; QUINTEIRO, M.T.; ASSIS, M.; BERSOT, L.S. Controle da utilização de ingredientes não cárneos para injeção e marinação de carnes. **Ciência Rural**, v.40, n.9, set, 2010. <https://doi.org/10.1590/S0103-84782010005000138>

DÖTSCH, M.; BUSCH, J.; BATENBURG, M.; LIEM, G.; TAREILUS, E.; MUELLER, R.; MEIJER, G. Strategies to Reduce Sodium Consumption: A Food Industry Perspective, **Food Science and Nutrition**, v. 49, n.10, p.841-851, 2009.

FERREIRA, A.C. LO-SODIO L- Conceito inovador para Redução de Sódio em Produtos Cárneos. **Revista Nacional da Carne TecnoCarnes**, 84-87, ago. 2011.

GIUSTINA, A. D. O papel do sal light na Hipertensão Arterial. **Alimentação e Saúde**. Set. 2010.

GARCIA, C.E.R.; BOLOGNESI, V.J.; SHIMOKOMAK, M. Aplicações tecnológicas e alternativas para redução do cloreto de sódio em produtos cárneo **B. CEPPA**, Curitiba, v. 31, n. 1, p. 139-150, jan./jun. 2013.

HE, F. J.; MACGREGOR, G. A. Reducing Population Salt Intake Worldwide: From Evidence to Implementation. **Progress in Cardiovascular Disease**. v. 52, p. 363-392, 2010.

KURASHI, C.; SAKAMOTO, J.; YAMAZANI, K.; SUSU, Y.; KUHARA, C.; SOEDA, T. Production of restructured meat using microbial transglutaminase without salt or cooking. **Journal of Food Science**, v. 62. n. 3. p. 488–490, 1997.

LILIC, S.; BRANKOVIC, I.; KORICANAC, V.; VRANIC, D.; SPALEVIC, L.; PAVLOVIC, M.; LAKICEVIC, B. Reducing sodium chloride content in meat burgers by adding potassium chloride and onion. **Procedia Food Science**, v. 5, p. 164-167, 2015. <https://doi.org/10.1016/j.profoo.2015.09.047>

MOSTAFA, H.S. Transglutaminase microbiana: uma visão geral das aplicações recentes em alimentos e embalagens. **Biocatálise e Biotransformação**. 38: 3, 161-177, 2020. <https://doi.org/10.1080/10242422.2020.1720660>

MITTERER-DALTOÉ, M.L.; NOGUEIRA, B.A; RODRIGUES, D.P.; BREDAS, L.S  
Sensory perception in the replacement of NaCl by MSG in fish burgers **Acta Scientiarum. Tecnologia**, v. 39, n. 5, pág. 565-572, 2017.

MAIA, K.S; FILHO, E.M.B; OLIVEIRA, J.M.G. Características físico-químicas de carnes de sol com substituição parcial do cloreto de sódio por “sal de ervas”. **Higiene Alimentar**, v.29, Março/Abril 2015.

MANARINI, T.O tempo do sal está acabando? **Saúde é vital**, ed.374, p.32-35, 2014.

MORAES, F. P.; COLLA, L. M.; Alimentos funcionais e nutracêuticos: Definições, legislação e benefícios à saúde. **Revista Eletrônica de Farmácia**, 2006.

NASCIMENTO, R.; CAMPAGNOL, P.C.B.; MONTEIRO, E.S.; POLLONIO, M.A.R. Substituição de cloreto de sódio por cloreto de potássio: influência sobre as características físico-químicas e sensoriais de salsichas. **Alim. Nutr.**, Araraquara v.18, n.3, p. 297-302, jul./set. 2007.

NEVES, M. P. et al. Effect of pork quality and salt replacer KCl on technological and sensorial characteristics of restructured cooked hams. **Food Sci Technol Int**, v. 26, n. 8, p. 676-684, Dec 2020. DOI: [10.1177 / 1082013220923889](https://doi.org/10.1177/1082013220923889)

PHILIPPI, S.T. **Pirâmide dos alimentos: fundamentos básicos da nutrição**. 1. ed. São Paulo: Manole, 2008.

PINTON, M. B.; DOS SANTOS, B. A.; LORENZO, J. M.; CICHOSKI, A. J.; BOEIRA, C. P.; CAMPAGNOL, P. C. B. Green technologies as a strategy to reduce NaCl and phosphate in meat products: A review. **Current Opinion in Food Science**, v. 40, p. 1–5, 2021. <https://doi.org/10.1016/j.cofs.2020.03.011>

POLLONIO, M. A. R. Redução de sódio em produtos cárneos processados. In: V CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE CARNES. **Anais**. São Paulo, 2009. p. 115 – 122.

RECH, R.A. **Produção de salame tipo italiano com teor de sódio reduzido**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia dos Alimentos. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), 2010.

RUUSUNEN, M.; POULANNE, E. Sodium in meat products. In: International Congress of Meat Science and Technology. **Annals**, 2004. Helsinki, Finland: University of Helsinki, 2004.

SILLOW, C. A.; ZANNINI, E.; ARENDT, E. K. Current status of salt reduction in bread and bakery products—a review. **Journal of cereal science**. v. 72, p. 135-145, 2016. <https://doi.org/10.1016/j.jcs.2016.10.010>

SCOURBOUTAKOS, M; MURPHY, S; ABBÉ, M. Association between salt substitutes/enhancers and changes in sodium levels in fast-food restaurants: a cross-sectional analysis. **Cmaj open**. 2018. <https://doi.org/10.9778/cmajo.20170137>

VOGEL, C.C.; PAZUCH, C.M.; SARMENTO, C.M.P.; BACK, L.; SECCO, T.H. Desenvolvimento de Salsicha com Teor de Sódio Reduzido (Sal Light). **Revista Ciências Exatas e Naturais**, Vol.13, n 3, Edição Especial, 2011

WEBSTER, J.; DUNFORD, E.; NEAL, B. A systematic survey of the sodium contents of processed foods. **American Journal of Clinical Nutrition**. v. 91, p. 413-20. 2010.

**Capítulo 6**

**A CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA  
EDUCOMUNICATIVA: CONCEITOS E  
APLICAÇÕES**

*Nathália Saidelles Cunha*

*Graziela Frainer Knoll*

*Taís Steffenello Ghisleni*

## A CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA EDUCOMUNICATIVA: CONCEITOS E APLICAÇÕES<sup>10</sup>

**Nathália Saidelles Cunha**

*Aluna do curso de Publicidade e Propaganda da Universidade Franciscana. Bolsista Probic-UFN. E-mail: nathaliasaidellescunha@yahoo.com.br*

**Graziela Frainer Knoll**

*Doutora em Linguística. Professora do curso de Publicidade e Propaganda da Universidade Franciscana. E-mail: grazifk@yahoo.com.br*

**Taís Steffenello Ghisleni**

*Doutora em Comunicação. Professora do curso de Publicidade e Propaganda da Universidade Franciscana. E-mail: taisghisleni@yahoo.com.br*

**Resumo:** A educomunicação é entendida como um paradigma norteador da prática socioeducativa-comunicacional que tem o objetivo de criar e fortalecer um ecossistema comunicacional aberto e democrático nos espaços educacionais. Inserido nesta temática, o presente artigo tem como finalidade realizar uma análise histórica da educomunicação e seu surgimento no Brasil, além de estudar o uso dos recursos da educomunicação e das TICs, para verificar de que maneira estão sendo inseridos no ensino, por meio de fanzines, podcasts, quadrinhos e memes. A metodologia utilizada é qualitativa e exploratória e os resultados da pesquisa mostram que a educomunicação vem sendo usada em sala de aula de forma positiva e tem auxiliado professores a transmitir conhecimento de forma mais motivadora e interessante, se tornando mais eficaz.

**Palavras-chave:** Ensino e Aprendizagem. Fanzine. Podcast. Quadrinhos. Meme.

**Abstract:** Educommunication is conceived as a paradigm of socio-educational communicational practice that aims to communicate and strengthen an open and democratic communicational environment in educational spaces. Inserted in this, the present article has the purpose of teaching to carry out a historical analysis of its ICT in Brazil, in addition to the way of studying the use of communication resources and publications, to verify what is being inserted, through fanzines, podcasts, comics and memes. The methodology used is qualitative and exploratory and the research results

---

<sup>10</sup> Trabalho apresentado à Sessão Temática Mídia na Educação do II Seminário Discente do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Santa Maria, RS – 24 a 28 de janeiro de 2022.

show that an educommunication used by auxiliary teachers is more effective in knowledge in a motivating and interesting way.

**Keywords:** Teaching and Learning. Fanzine. Podcast. Comics. Meme.

## INTRODUÇÃO

No campo da comunicação social e das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) existem vários conceitos que podem ser empregados no meio educacional. Um deles é o conceito de Educomunicação que começou a ser delineado no final dos anos 1990 a partir de experiências de profissionais de vários países que utilizavam mídias em seus processos educativos.

A Educomunicação é entendida pela ABPEducom como um paradigma orientador de práticas sócio-educativo-comunicacionais que têm como meta a criação e fortalecimento de ecossistemas comunicativos abertos e democráticos nos espaços educativos, mediante a gestão compartilhada e solidária dos recursos da comunicação, suas linguagens e tecnologias, levando ao fortalecimento do protagonismo dos sujeitos sociais e ao consequente exercício prático do direito universal à expressão (ABPEducom, 2021).

As práticas educacionais estimulam a criatividade e a autoria coletiva, e nesse sentido, as linguagens de comunicação e as tecnologias midiáticas têm papel fundamental nos processos educacionais já que possibilitam o exercício da liberdade de expressão potencializando a participação e o diálogo nos processos educativos. Garofalo (2019) explica que a proposta da Educomunicação para as aulas é exatamente alinhar relações humanas e aprendizagem.

Com base no contexto exposto, nosso objetivo geral é investigar mídias para uso na educomunicação e estudar o uso dos recursos da Educomunicação e das tecnologias da informação e comunicação (TIC), com foco nas potencialidades que oferecem. E para isso, serão realizados os seguintes objetivos específicos: definir o que é e como surgiu a Educomunicação; averiguar as características de formatos possíveis para uso na Educomunicação; e investigar de que maneira a apropriação do método educacional e as tecnologias contribuem com as ações pedagógicas. A pesquisa é qualitativa e exploratória, sendo caracterizados os seguintes formatos midiáticos: fanzine, podcast, quadrinhos e meme.

### **COMPREENENDO A EDUCOMUNICAÇÃO**

De acordo com Bortoliero (1996, p. 186), um dos precursores da Educomunicação, é o comunicador argentino Mário Kaplún. Esse educador-comunicador, apesar de ser argentino, passou grande parte de sua vida trabalhando no Uruguai e acreditava que a comunicação tem o poder de transformar contextos a partir do envolvimento de todos como um veículo de educação. A autoria do conceito de Educomunicação foi atribuída a Kaplún por Ismar Soares, coordenador do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE da Universidade de São Paulo, SP em uma entrevista dada ao *Jornal Folha Dirigida*<sup>11</sup> em 2005. Freitas (2015, p. 153 reforça que “Kaplún trouxe contribuições de diversos ramos do conhecimento humano como parte integrante da estruturação da proposta educacional, provavelmente sintetizando as diferentes contribuições do saber científico e prático na composição do seu viés educacional”. Entre as maiores contribuições de Kaplún está a criação de metodologias didáticas para leitura crítica da mídia. Ele foi o primeiro educador a incorporar a disciplina Educação em Mídia no currículo de uma universidade latino-americana (MARIO, 1999), e suas ações convergem para que o pensamento fosse desenvolvido para o uso crítico da mídia.

Vale enfatizar que no Brasil, a interface entre os estudos de comunicação e educação, deve muito ao Núcleo de Comunicação e Educação, pois partiu de lá uma pesquisa que concluiu que a relação entre comunicação e educação faz parte de um “campo de intervenção social específico” (MOREIRA, 2020).

Segundo Machado (2003, p. 51), a pesquisa denominada “Perfil”, nomeou o campo da Educomunicação que a partir de então, começou a ganhar espaço no meio educacional. A autora relata que o professor Ismar Soares foi um pioneiro e coordenador na área desses estudos: ele entendeu que a relação entre Comunicação e Educação desenvolve uma densidade própria e oferece um novo espaço de trabalho dando destaque a figura de um profissional denominado Educomunicador (MACHADO, 2003).

---

<sup>11</sup> *Jornal Folha Dirigida*, na edição de nº 1.396 (08 a 14/12/2005) (FREITAS, 2015, p. 151).

Ismar Soares foi precursor em identificar as relações das áreas do campo. Em 1997 e 1999, ele realizou uma pesquisa que tinha como propósito observar como a sociedade percebia a interrelação entre Comunicação e Educação, surgindo assim, o processo de pesquisa patrocinado pela FAPESP. No final dos anos 1990, percebeu que na América latina, no noroeste americano e em alguns lugares do continente asiático havia se consolidado um pensamento que associava comunicação-educação como algo independente, que se praticava na mídia e na escola. Relata, ainda que em 1998, foi convocado um congresso internacional em São Paulo, que teve como objetivo reunir papers sobre áreas relacionadas ao campo, como educação nos meios, gestão comunicativa e de reflexão epistemológica sobre o assunto, conseguindo assim, identificar o conceito de Educomunicação. Cerca de 20 pesquisadores trabalharam com Ismar no projeto, que teve duração de 1996 a 1999. Esse projeto foi o responsável por dar nome ao fenômeno que já se mostrava evidente. Para o grupo que realizou a pesquisa com o professor Ismar Soares, Educomunicação passou a significar “conjunto das ações destinadas a criar ecossistemas comunicativos mediadas pelas tecnologias, tendo como objetivo final a construção de práticas cidadãs que passam pela expressão comunicativa dos agentes sociais” (SOARES, 2003, p.37).

Para Soares (1999), a educomunicação não é uma nova disciplina, e sim um novo paradigma, que está em processo de construção e que é constituído por várias outras categorias analíticas. Deve ser entendida como uma práxis social e com uma lógica própria. Em 1998, surgiu o primeiro grande projeto em parceria com o estado de São Paulo, onde foi criado um curso chamado Tec Informática que teve como objetivo capacitar 900 professores. Após essa experiência em 1998-1999, o núcleo passou a ter reconhecimento estadual, sendo convidado para a realização da EDUCOM TV, em parceria com 1024 escolas estaduais e envolvendo 2500 professores. O curso teve adesão das pessoas, mas elas desistiram no meio, foi então que eles sugeriram uma proposta alternativa, utilizando seus conhecimentos sobre o conceito de Educomunicação eles conseguiram manter a frequência do público em 86% de 2040 professores.

Em São Paulo, a Educomunicação já é considerada uma política pública de educação, tanto por meio do Imprensa Jovem, que é um projeto do qual os estudantes participam em projetos de produção multimídia, quanto com o Núcleo de

Educomunicação, que forma professores. E, segundo Soares (2020, p. 16), desde 2001 as escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, “passaram a provocar interferências gigantescas, criando ondas de simpatia para com a novidade que despontava: crianças e adolescentes fazendo comunicação e, com isso, contribuindo para a diminuição da ameaça que pairava sobre a Rede: a violência no espaço escolar”.

Soares (2002) explica que, ainda em São Paulo, foi iniciado pela Secretaria de Educação do Município um projeto chamado Imprensa Jovem, que gerou a EDUCOM Rádio, uma rádio móvel com 16 canais, que era descrita como “uma assistência a um grupo de escolas e tem como objetivo levar a linguagem, radiofônica para dentro do espaço escolar” (SOARES, 2003, p.39), e sua missão era fazer com que a Educomunicação fosse discutida entre a comunidade e ajudasse enfrentar um problema que afligia a todos: a violência nas escolas, além de ter também como propósito capacitar aproximadamente 9 mil docentes para o uso do rádio e outros meios de comunicação nas atividades do meio escolar. Mais recentemente, o autor destacou o papel da capital, com seu programa educacional, que “tem muito a oferecer à Base Nacional Comum Curricular – BNCC, no debate e na implantação, em todo o país, de uma proposta curricular em condições de dialogar com a perspectiva defendida pela UNESCO, sob a denominação de Educação Midiática Informacional” (SOARES, 2020, p. 19).

A palavra Educomunicação adquiriu tanta importância que ganhou um sinal em LIBRAS, que surgiu a partir da junção de “comunicação” e “educação”. O sinal foi criado em 2021, pela Udesc, pelo Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia (Educom Floripa) e pelo Núcleo Regional de Santa Catarina da ABPEducom, durante os Colóquios de Educomunicação em Santa Catarina (ABPEDUCOM, 2021). E, em julho de 2021, o termo Educomunicação foi reconhecido pelo Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa da Academia Brasileira de Letras e passou a fazer parte do dicionário, onde foi categorizada como um substantivo feminino (PARENTE, 2021).

Assim, resumindo, segundo o site da ABPEducom, educomunicação pode ser definida como:

um paradigma orientador de práticas sócio-educativo-comunicacionais que têm como meta a criação e fortalecimento de ecossistemas comunicativos

abertos e democráticos nos espaços educativos, mediante a gestão compartilhada e solidária dos recursos da comunicação, suas linguagens e tecnologias, levando ao fortalecimento do protagonismo dos sujeitos sociais e ao consequente exercício prático do direito universal à expressão. (SOARES, 2012).

O uso da educomunicação em sala de aula abre espaço para o diálogo contínuo e a troca de conhecimentos e experiências entre alunos e professores, construindo assim um espaço para que alunos e professores falem ativamente. Então o processo de aprendizagem está realmente alinhado com os princípios de um espaço democrático, não apenas um espaço de acesso à informação.

## **EDUCOMUNICAÇÃO E MÍDIAS PARA USO NO ENSINO**

A educomunicação é uma forma de trazer a mídia para a sala de aula, se tornando uma ferramenta valiosa para a construção do conhecimento, conforme transforma o processo de construção do conhecimento em algo mais dinâmico e significativo para os alunos. Uma das maneiras de entender a educomunicação é verificando, na prática, a aplicação de textos, mídias e discursos midiáticos no contexto escolar.

Várias mídias podem ser implementadas no ensino, e não é necessário ter um espaço diferenciado, como um laboratório de informática, para que isso ocorra, pois a educomunicação pode ocorrer nos diferentes espaços da escola. Entretanto, quanto mais recursos e qualidade de conexão à Internet a escola tiver, melhor poderá diversificar atividades e mídias. Essa adaptação envolve não só estrutura escolar e as tecnologias da informação e comunicação (TIC), mas saber e conhecer diferentes formatos e formas de produção que possam ser adaptados para o cotidiano escolar, para não ficar restrito a mídias como jornal e TV, até para que possa haver uma aproximação entre o docente e o universo que interessa aos estudantes. Alguns desses formatos que atraem particularmente o público jovem são: fanzine, podcast, quadrinhos e meme.

O estudo foi feito da seguinte forma: para a seleção dos formatos, foram elencadas mídias potencialmente interessantes para alunos jovens, excluindo-se as mídias tradicionais, como TV, rádio e jornal. Em seguida, foram buscados trabalhos, em Língua Portuguesa, no Google Acadêmico, que tivessem como palavras-chave

educomunicação e mídia, assim, foram escolhidos os quatro diferentes formatos citados nos primeiros artigos que retornaram da busca. A partir dessa seleção, permaneceram os formatos fanzine, podcast, quadrinhos e meme, sendo caracterizados conforme as categorias de análise: definição ou conceito do formato, dados históricos de sua criação ou produção, referência a, pelo menos, dois trabalhos que tenham utilizado essa mídia na educomunicação e, a partir dos resultados, lista de potencialidades de uso.

## FANZINE

O Fanzine surgiu nos Estados Unidos nos anos 1930, porém somente chegou ao Brasil em 1965, por meio de Edson Rontani que decidiu editar um boletim com o tema de quadrinhos, cujo propósito era juntar amantes dessa arte (NEGRI, 2005). Ele foi o responsável pelo primeiro fanzine lançado no Brasil. O boletim foi lançado em 12 de outubro e foi denominado de 'Ficção', onde foram feitas 30 cópias utilizando mimeógrafo. 'Ficção' teve 12 edições, o último exemplar circulou em 1970. Ela relata que alguns autores consideram o surgimento do Fanzine somente na década de 70, junto com o movimento punk na Inglaterra. O termo "Fanzine" foi criado por Russ Chauvenet em 1941, e era usado nessa época para designar publicações caseiras que se propagavam nos Estados Unidos e tinham a intenção de trocar informações sobre diversos temas, via correio. O primeiro fanzine do mundo se chama 'The Comet', e foi produzido por Roy Palmer, em 1930.

Sobre a definição do formato, segundo Campos (2009), o termo Fanzine - às vezes chamado também de "Zine" - surgiu da junção de duas palavras em inglês, *fanatic* e *magazine*, que traduzido para o português significa "revista do fã". O Fanzine é uma publicação independente e de caráter experimental e amador, onde se aborda assuntos dos quais você é fã, com intuito de fazer amizades e gerar novas conexões entre leitores que tenham interesse no mesmo tema em questão. No Fanzine, o autor tem total liberdade de expressão sobre sua opinião e não precisa seguir tendências, só deve se preocupar em satisfazer a si mesmo e a quem lê. O Zine tem como uma das suas características mais marcantes a sua tiragem, que muitas vezes costuma ser pequena e também é sem fins lucrativos. O Fanzine é diferente de uma revista tradicional, onde não precisa se preocupar com o com o mercado editorial e nem tem

objetivo de lucrar. Geralmente, eles são feitos de forma artesanal, com desenhos e textos feitos à mão, podendo também incluir colagens, xerox, entre outros. Para Negri (2005, p. 1), o fanzine pode ser considerado “uma publicação artesanal feita por fãs que querem trocar informações e mostrar seus dotes artísticos.” A autora define Fanzine como “revistas amadoras, de pequena tiragem, produzidas de forma artesanal”.

Além desse caráter artesanal, o advento da tecnologia e da Internet trouxe aos autores de fanzines uma nova realidade na qual tiveram que se adaptar: assim começaram a criar as primeiras “E-zines”, os Fanzines eletrônicos. Campos (2009, p. 3), relata que a principal característica do E-zine é “trazer para a linguagem do computador os temas e assuntos tratados outrora nos fanzines impressos”. É possível criar um E-zine de diversas formas, como por exemplo, disponibilizados no formato de um blog. Ainda segundo Campos (2009), o Fanzine é algo rápido e simples de se fazer, pois não se necessitam de muitos recursos para criá-lo. Um dos requisitos indispensáveis para a confecção de um Fanzine é a criatividade, que é praticada na criação imagética e textual do conteúdo dos Fanzines.

Na sala de aula, o Fanzine se tornou uma nova ferramenta para a produção de textos, já que é um recurso que incentiva a livre-expressão. Eles são considerados pela autora como um “veículo simples de ser feito, com baixíssimo custo de produção e que possui uma força de comunicação considerável” (CAMPOS, 2009, p. 1). Outra característica do Fanzine é que ele pode ser reproduzido e dar origem a outros Fanzines, o intuito de um Zine é ser passado para frente e ser lido por desconhecidos.

Campos (2009) complementa que o uso de Fanzines na sala de aula pode ajudar a exercer a criatividade dos alunos e ajudar a desenvolver, no uso prático, as linguagens. O Fanzine é uma ferramenta de baixo custo e por não necessitar de preparo prévio para sua confecção - como aconteceria ao fazer a diagramação de um jornal ou revista, por exemplo - a técnica pode ser aplicada em turmas semianalfabetas ou em processo de letramento, das mais variadas idades e classes sociais.

Além disso, Moura (2021), descreve o Fanzine como uma revista amadora e que o seu uso em sala de aula, como foi constatado durante as aulas remotas no período da pandemia do Covid-19, permite exercitar a criatividade dos alunos na

ausência de convívio diário. O uso dessa ferramenta também permitiu tornar as atividades durante as aulas remotas mais atrativas para os alunos, gerando assim, maior envolvimento com a atividade proposta.

Contudo, o Fanzine vem sendo usado em sala de aula bem antes da pandemia. Moura (2021) sugere o uso de fanzines em sala de aula para que as aulas fiquem mais atraentes e que possam despertar mais a atenção e o desejo de aprender do aluno, já que o seu uso em sala de aula também estimula a imaginação, a criação e o lúdico. O Fanzine se mostra como uma ferramenta que facilita a dinâmica de uma aula criativa.

Um projeto de extensão do curso de Arquitetura e Urbanismo, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Campus Erechim, fez com que os acadêmicos utilizassem fanzines para comunicar a comunidade erechinense temas abordados no curso e com temas variados, como urbanidade e espaço público, que foram adaptados de trabalhos executados previamente pelos estudantes na disciplina de Expressão Gráfica 2. Foram produzidos 100 Fanzines com temáticas relacionadas à urbanidade e de temática livre, conforme mostra a Figura 01, como diversidade de gênero, violência, adoção de animais, ansiedade, depressão etc. (GOETTEMS, GEREMIAS e FAVARETTO, 2019).

Figura 01 - Fanzine



Fonte: Goettems, Geremias e Favaretto (2019). Acesso em: 09 mar. 2022.

Segundo Goettems, Geremias e Favaretto (2019), o professor responsável pelo projeto citado afirmou que o uso do Fanzine coloca em prática o uso da habilidade

manual para desenhar a expressão gráfica. Já Andraus (2009) reforça o fato de que o fanzine é uma ferramenta que reúne recursos para atrair os jovens à superação dos obstáculos na tarefa de ler e escrever, e prevê a difusão de seus textos e esforços conjugados entre escrita e produção artística, o que assimila outras modalidades interpretativas.

Outro exemplo a destacar é o de Lopes (2020) que utilizou o fanzine como parte de uma sequência didática com os alunos do sétimo ano do Colégio Castelo BilingualSchool, em São Caetano do Sul, São Paulo, para combater a desinformação e *fake news* sobre o coronavírus no início da pandemia. A escolha pela ferramenta aconteceu por este ser um material com confecção simples e rápida e que tem o poder de trabalhar gêneros textuais, como por exemplo discutir a desinformação. Utilizando a plataforma Zoom, a professora deu orientações de como os alunos poderiam produzir o fanzine e quais seriam os materiais necessários para a produção da revistinha. No final, os zines produzidos em sala de aula foram utilizados para orientar pessoas que enviassem fake news no Whatsapp.

Portanto, a partir dos exemplos citados, como potencialidades de uso, podem ser destacados:

- A multimodalidade do fanzine permite trabalhar com diferentes linguagens e habilidades comunicativas;
- A turma pode ser envolvida em uma situação de produção coletiva, em que diferentes etapas do trabalho são exercidas por cada aluno ou grupo, estimulando cooperação e colaboração;
- A tecnologia necessária pode ser simples, com uso de desenhos e colagens, quando o fanzine é artesanal, ou pode contar com laboratórios e equipamentos de informática, como no caso de e-zines, conforme a realidade da escola;
- Os assuntos que podem ser tratados nos fanzines são diversos, podem ir desde questões sérias, como inclusão e identidade, até questões pontuais que estejam em voga na mídia e interessem ao aprendiz jovem;
- A dinâmica de criação do fanzine estimula leitura, escrita e autonomia do estudante, favorecendo uma visão crítica sobre os assuntos.

De forma ampla, é possível perceber que o uso dos fanzines em sala de aula, com baixo custo, consegue ampliar o diálogo e a troca de experiências, tanto entre os

alunos quanto entre os alunos e seus professores, o que indica que a aplicação de formas alternativas consegue dinamizar o processo de ensino e aprendizagem.

## PODCAST

Um podcast é um arquivo de áudio parecido com os programas de rádio, mas pode ficar disponível em sites ou aplicativos de sincronização. De acordo com Carvalho (2009), o termo Podcast surgiu com Adam Curry em 1994 e é a junção dos termos *pod* e *broadcast*, sendo o primeiro referente a um dispositivo de reprodução de áudio e vídeo da Apple, e o segundo se refere ao método de transmissão ou distribuição de dados. Podcast nada mais é do que um arquivo de áudio publicado na Internet, que pode ser acessado online e até mesmo baixado, abordando uma diversidade infinita de temas. O contexto educacional do podcast passou a ter interesse por parte dos docentes quando eles perceberam a excelente oportunidade de transmitir conteúdos, além de servir como um auxílio ao ensino tanto presencial como à distância, pois usando o podcast os docentes podem disponibilizar diversos tipos de materiais no formato de áudio, que podem ser acessados a qualquer momento e em qualquer lugar, aliando conhecimento a informação e dinamismo no formato de aprendizagem. A finalidade do podcast pode servir para informar, divulgar, orientar e motivar os alunos sobre determinada temática além de provocar um maior interesse, da parte do aluno, na aprendizagem dos conteúdos, que se torna muito mais significativa.

Vale destacar que para criar podcasts, não é necessário ter conhecimentos avançados em tecnologia, mas sim o entendimento da dinâmica de planejamento e produção, que aliado ao acesso a algumas ferramentas específicas ajudará a otimizar a sua criação. A produção de um podcast pode ser realizada com o auxílio de técnicos de uma rádio, mas também pode acontecer de forma bem mais simples, pois a gravação pode ser feita com o auxílio de um celular, gravador de voz ou microfone, e para a edição existem programas gratuitos e bastante intuitivos. A hospedagem do podcast pode ser feita em sites e redes sociais, e para acessar a produção o aluno precisará apenas de um computador, tablet, celular ou tocador de MP3.

O podcast ainda pode ser reutilizado ao passar dos anos, por ser um material versátil, uma vez que o conteúdo da disciplina varia pouco ano após ano. Quando o

professor utiliza podcast ele consegue associar informação e entretenimento ao processo de aprendizagem, uma vez que, o acesso ao conteúdo digital é “uma atividade estimulante que ajuda o aluno a tornar-se num leitor e produtor de informação para a Web”. (CARVALHO, 2009, p.66). Sobre a duração do podcast, o autor afirma que “podcasts curtos conseguem manter a atenção dos alunos na audição e compreensão” (CARVALHO, 2009, p.69).

Para ações de ensino e aprendizagem, os programas gravados no formato de podcast podem ser utilizados como facilitadores da internalização dos conteúdos acadêmicos, uma vez que podem ser facilmente reproduzidos em computadores, tablets ou celulares.

Um exemplo de uso da ferramenta aconteceu vinculado à disciplina de Educomunicação do Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Franciscana que, em 2020, produziu uma série de podcasts com dicas sobre o uso de plataformas em sala de aula (veja a figura 02). Os podcasts também são utilizados no curso com a proposta de divulgar as pesquisas realizadas pelos alunos do curso. As gravações acontecem preferencialmente com auxílio dos técnicos da rádio da universidade, mas, durante o afastamento presencial provocado pela pandemia do Covid-19, as gravações aconteceram com orientação virtual dos técnicos, e foram realizadas na casa dos estudantes, com o auxílio do celular. Os podcasts são postados na página do Facebook do curso e são disponibilizados no Youtube mantido pelo MEHL.

Figura 02 - Capa dos podcasts com Dicas de Educomunicação



Fonte: <https://youtu.be/WmgsHVEocWA>

Em outro exemplo, um trabalho final de mestrado em história, da Universidade Federal do Rio de Janeiro mostra que, apesar do desafio que parece ser utilizar mídias digitais em sala de aula, a aplicação na prática pode acabar funcionando bem. A tese do professor Roane Ferreira de Souza propõe que a produção do podcast seja feita em sala de aula, fazendo com que os alunos participem da fase de produção, desde a escolha do tema até a gravação e divulgação do produto. Essa prática propõe que os alunos sejam capazes de expor seus conhecimentos sobre o tema proposto, além de cada um participar da produção do podcast contribuindo com suas habilidades pessoais, tornando a sala de aula um espaço para construção do conhecimento com a participação de toda a turma (MARQUES, 2021).

Dentre as potencialidades de uso do podcast, elencam-se:

- O trabalho com a linguagem sonora, desde a palavra falada e questões de pronúncia, até o uso de elementos criativos, como jingles e trilhas;
- A variedade de formatos que podem ser utilizados dentro do mesmo podcast, como vinhetas, programas de curiosidades, notícias, programas de entrevista, rodas de conversa etc.;
- Mesmo com baixa qualidade de conexão na escola, com um celular ou um computador, o podcast pode ser gravado, sendo transmitido posteriormente, por meio de rádio escola ou redes sociais digitais;
- As atividades de produção que envolvem o podcast estimulam a coletividade e a linguagem, com a definição da pauta, a redação dos textos e a gravação dos episódios;
- O formato pode ser ouvido enquanto o aprendiz executa outras atividades, o que é próprio da versatilidade do formato;
- Os temas que podem ser tratados são amplos e inesgotáveis, sendo possível, também, envolver os estudantes em uma atividade multi ou interdisciplinar (por exemplo, produzir na aula de Língua Portuguesa um podcast sobre os temas tratados na aula de Biologia).

A ferramenta podcast, de forma geral, atua alinhada com as necessidades do contexto atual, que exige a inovação na forma de ensinar, e, ao mesmo tempo, precisa garantir a facilidade do acesso à educação e um aprendizado de forma divertida e descontraída que possa estimular todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

## QUADRINHOS

É relatado por Costa e Silva (2014), que os quadrinhos foram criados por Robert Grump em 1968, e o primeiro quadrinho underground foi intitulado como Zap Comix, sua primeira edição foi publicada em São Francisco e teve cerca de 3500 cópias, a revista surgiu em meio do movimento hippie, como embaixadora da contracultura. O lado underground dos quadrinhos continuou pela década de 1970 e 1980, tendo a revista Heavy Metal, que tratava de assuntos como histórias de fantasia, ficção, nudez e viagens psicodélicas. No Brasil, os quadrinhos surgiram durante o regime militar e continham grande crítica social. Tendo os traços e ideias do Pasquim e de seus colaboradores como Millôr Fernandes, Jaguar, Ziraldo e Henfil, onde o último foi o primeiro autor nacional de quadrinhos underground no Brasil com obras como Graúna e Fradin.

De acordo com Da Silva Costa e Da Silva (2014), os quadrinhos são uma das mídias de maior influência na sociedade, pois possuem apelo visual e linguagem simples, que quando utilizados em sala de aula, podem melhorar a capacidade dos alunos de construir textos. A partir de 1970 psicólogos e educadores passaram a reconhecer o uso de quadrinhos como ferramenta educativa, pois o fato de os quadrinhos trazerem informações junto com desenhos acaba se tornando mais atrativo para os alunos, principalmente para crianças, fazendo com que as informações ali apresentadas sejam mais rapidamente aprendidas. Os alunos, dificilmente, constroem conceitos por meio da leitura de longos textos informativos ou leitura de livros didáticos. Os quadrinhos são capazes de ilustrar conceitos de forma mais clara e eficiente, sendo assim, seu uso em sala de aula é de grande importância, uma vez que também podem auxiliar na motivação de discussão de temas atuais e na desconstrução de visões do senso comum.

De acordo com Santos (2001), o uso de quadrinhos no processo de aprendizado é capaz de desenvolver processos mentais e gerar o interesse pela leitura em crianças. O autor valoriza o uso de quadrinhos em sala de aula, pois é de extrema importância para a iniciação da criança na consolidação do hábito da leitura, uma vez que para ele “a criança que não lê nem História em Quadrinhos tampouco se sentirá disposta a enfrentar textos didáticos, literários e informativos.” (SANTOS,

2001, p.47). A história em quadrinhos é um recurso que possui uma extrema facilidade em falar diretamente com o imaginário da criança, preparando-a para a leitura futura de outras obras. Pode-se notar que atualmente livros didáticos possuem quadrinhos impressos e essa prática vem sendo utilizada há pelo menos três décadas, pois é notória a disseminação mais eficiente do conhecimento. A união de texto e ilustração criam significados que são facilmente absorvidos no caráter globalizador da criança, uma vez que torna o conteúdo a ser estudado mais interessante. Os quadrinhos também têm a finalidade de conscientizar e alfabetizar a população mais carente, além de desenvolver aptidão artística e estimular a criatividade.

A Universidade Federal de São Carlos criou a GIBIOzine, como mostra na Figura 03, que é uma revista de quadrinhos, no estilo Fanzine, e é produzida semestralmente pelos estudantes de biologia da UFSCar. Ela possui ISSN e é distribuída de forma impressa e digital, disponibilizada no site do projeto. Os quadrinhos produzidos pelos alunos têm como intuito propagar conhecimentos acadêmicos e científicos da área da biologia, de forma leve, diferente e acessível (ALENCAR, 2013).

Figura 03 - GIBIOzine



Fonte: Alencar (2013).

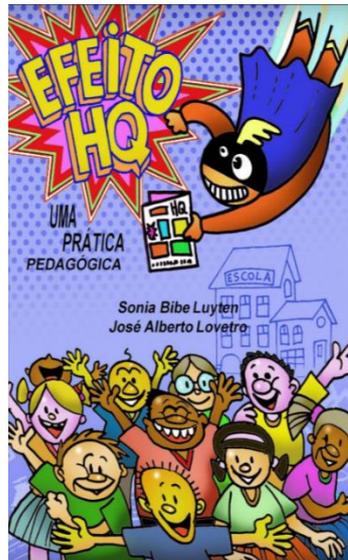
De acordo com o professor HylioLagana, idealizador da iniciativa, a utilização das histórias em quadrinhos em sala de aula faz com que as crianças compreendam com mais facilidade os temas estudados, melhorem a capacidade de compreender

textos e assuntos diversos, além de, aumentar significativamente o interesse em produzir e melhorar a capacidade de compreensão textual (ALENCAR, 2013).

Luyten e Lovetro (2016) relatam que o uso de histórias em quadrinhos e humor gráfico é uma saída inteligente, direta e funcional e para que seja otimizada o custo é muito pequeno já que o mais importante é capacitar os professores para que possam utilizar essa prática, e após, usar papel e lápis para iniciar as atividades. Uma das grandes vantagens do uso dos quadrinhos em sala de aula é que isso aproxima os alunos e gera um espírito de colaboração.

Os professores Luyten e Lovetro (2016) criaram um livro chamado Efeito HQ, que traz dicas e exemplos práticos de como o uso de quadrinhos pode agregar valor às situações de ensino e aprendizagem dentro da sala de aula.

Figura 04 - Capa do livro Efeito HQ



Fonte: Disponível em: [https://issuu.com/efeitohq/docs/efeito\\_hq](https://issuu.com/efeitohq/docs/efeito_hq)

A figura 04 ilustra a capa da obra citada, que entre várias contribuições, apresenta uma lista com 10 motivos para implantação imediata de HQ nas escolas. Entre os motivos citados, destacamos que “quadrinhos é a linguagem mais próxima dos alunos, desde a infância até as universidades” e “os alunos que leem Quadrinhos

têm uma absorção de conteúdo 30% maior que em mídias eletrônica e virtual, segundo pesquisas realizadas neste campo”.

Outro exemplo interessante que utiliza quadrinhos é o projeto “Flora na Quarentena” que “nasceu no contexto do Laboratório de Emergência Covid-19, que reuniu interessados de todo o país para pensar em alternativas de solidariedade nesse contexto” É um projeto colaborativo, feito por muitas mãos. (QUARENTENA, 2020). O projeto Flora na Quarentena publicou suas HQs a partir do dia 02 de maio de 2020, nas mídias sociais Instagram, Facebook e Tapas, com acesso gratuito, uma série de histórias em quadrinhos com informações sobre a Covid-19 e proporcionou várias possibilidades de reflexão sobre a pandemia, a partir das descobertas da personagem a respeito de como se cuidar, e o compartilhamento das suas impressões sobre os dias atuais na companhia do seu novo amigo Alquingel, e do gato Oswaldo.

Figura 05 - Print de uma tirinha da Flora na Quarentena



Fonte: Ilustração: Ebel e Magalhães em: Gigliotti; Torres e Ebel (2021, p.10).

Vale ressaltar que a série de quadrinhos foi criada de forma colaborativa com o intuito de comunicar publicamente a ciência, de forma clara e efetiva e o trabalho resultou em um gibi que foi publicado em julho de 2021, pela editora Fat/Uerj, com apoio institucional da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Com os exemplos citados, é possível destacar várias potencialidades de uso elencadas com o uso da ferramenta quadrinhos são:

- A multimodalidade, que permite trabalhar com textos escritos e imagens simultaneamente;

- Os quadrinhos favorecem a leitura, a alfabetização, a interpretação textual, o pensamento crítico e reflexivo;
- Quando a atividade envolve a produção de quadrinhos pelo estudante, a capacidade criativa é incentivada;
- Os temas podem ser condizentes com a realidade do estudante ou, por outro lado, centrados em um universo ficcional, estimulando a imaginação;
- Inclusive escolas que não estão conectadas conseguem trabalhar com quadrinhos em sala de aula, sendo uma alternativa de mídia viável;
- A linguagem imagética e dinâmica que os quadrinhos utilizam faz com que esse formato seja uma opção para estudantes que não têm o hábito de ler livros.

De forma geral, entendemos que as histórias em quadrinhos conseguem ativar o prazer da leitura, e só por isso já podem ser consideradas uma boa ferramenta de ensino e aprendizagem de conteúdo. Elas podem contribuir para a reflexão e para a construção de sentido, independentemente da área de conhecimento, já que oferecem possibilidade de abordar os conteúdos de forma complementar ao assunto principal de cada área.

## MEMES

De acordo com De Souza (2001), o termo “meme” apareceu pela primeira vez em 1976, quando mencionado por Richards Dawkins em seu livro *The Selfish Gene*, que definiu o termo como “uma unidade de transmissão cultural, ou uma unidade de imitação” (DAWKINS, 2007, p.330).

Segundo Lamarão (2019), memes são uma forma de conteúdo compartilhado na internet, que, por terem um tom bem-humorado, se disseminam de forma rápida e em grande velocidade. Torres (2016) afirma que meme é “tudo aquilo que se transmite através da repetição, como hábitos e costumes dentro de uma determinada cultura” (TORRES, 2019, p.1). Ele relata que esse conceito surgiu no final da década de 1990, quando um dos criadores do site del.icio.us criou uma página chamada “Memepool” (“Piscina de Memes”, em português), que reunia links e conteúdos compartilhados por diversos usuários. Os memes são mais antigos que a própria cultura digital, mas por

causa de sua capacidade de se espalhar, encontram nela um terreno fértil para se expandir. Uma das características mais marcantes dos memes é a sua fácil disseminação na internet, independente de qual seja sua temática, ele precisa evoluir para conseguir se propagar na rede.

Figura 06 - Meme de He-Man sobre Educomunicação



Fonte: Pinterest. Disponível em: <https://pin.it/7MOiGHB>

Para viralizar, um meme não pode ser estático, ele precisa inovar na mensagem e na forma, para não cair no esquecimento. O autor ainda destaca “os memes podem ter como origem fontes diversas: discursos, falas, costumes, erros de arbitragem no futebol, furos jornalísticos, fatos engraçados, personagens políticos e até notícias de economia” (TORRES, 2019, p.2), ou seja, tudo pode virar meme. Os formatos de meme variam, podendo ser montagens de imagens bizarras até quadrinhos e tirinhas que tenham uma narrativa.

Massaruto (2017) afirma que memes podem ser utilizados em sala de aula como uma maneira de produzir conhecimento e criticar a sociedade, uma vez que os memes aproveitam do humor para comunicar rapidamente uma mensagem que pode ser entendida por diversos grupos sociais.

Os memes fazem parte do universo dos jovens e conseguem resumir assuntos complexos de forma criativa e divertida, sendo assim, uma ótima ferramenta para iniciar discussões em sala de aula. Porém, ele não é indicado para alunos de todas as idades, já que crianças podem não os compreender. O uso de memes em sala de

aula pode ocorrer de diversas formas: ele pode ser apresentado e se tornar o gerador de uma discussão, ele pode ser utilizado para ilustrar um conceito e pode, também, ser utilizado como atividade de sintetização de mensagem, onde os próprios alunos criam memes sobre um determinado assunto (FAJARDO, 2020).

Evangelista (2020) relata o uso de memes em sala de aula como uma forma de ensinar arte barroca de uma forma diferente durante as aulas remotas. Na situação exposta, foi lançado um desafio de memes, no qual os alunos precisavam criar memes com imagens de obras de arte após o estudo sobre os conceitos de artistas do Renascimento e Barroco Europeu, e a temática principal foi a pandemia e a escola online. A figura 7 traz exemplos dos resultados alcançados com a atividade.

Figura 07 - Memes Pandemia X Escola Online



Fonte: Evangelista (2020).

Sobre as potencialidades de uso dos memes, cabe ressaltar:

- Pela sua atualidade, os memes funcionam como as charges, ou seja, podem conter temas de cunho contemporâneo e político, sendo utilizados para abordar situações por outro viés, o do humor;
- O uso do humor faz com que o estudante exercite suas habilidades de leitura e interpretação crítica;
- O meme utiliza, pelo menos, duas linguagens, a verbal escrita e a imagem, então estimula o estudante duplamente;

- Esse formato já faz parte das linguagens que são familiares ao repertório do aluno, que acessa redes sociais digitais diariamente;
- A criação de memes pode ser uma atividade que engaje os estudantes, pela familiaridade com que veem esses textos.

Memes tem potencial além. Somando todas as suas características de intertextualidade, multimodalidade e combinação de semioses, Silva (2016, p. 243) determina os memes como um gênero discursivo contemporâneo e próprio do ambiente virtual: levanta “questões relativas aos estudos da linguagem, tais como as noções de gênero do discurso, dialogismo, polifonia e heterogeneidade enunciativa” e demais pontos que de análise que se podem fazer considerando os memes como discursos, nesse meio. Inferem-se os estudos do discurso através do meme (ou discurso memeficado) na política, na educação, na publicidade, na informação, no entretenimento ou em quaisquer outros campos comunicáveis - o que pode ampliar nossa consideração sobre os memes para além de um simples formato de micro conteúdo à um formato de linguagem de influência na web, de caráter viral e massificado.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A Educomunicação ressalta a importância de criar e fortalecer um ecossistema de comunicação escolar por meio da inserção de mídias nos espaços educativos, onde professores qualificados serão capazes de desenvolver nos estudantes um olhar crítico com a utilização de diversos tipos de mídias para ajudar na fixação de conteúdo.

Diante disso, é necessário que os professores repensem seu trabalho e adotem uma abordagem diferenciada que permita que os alunos reflitam e atuem ativamente no processo de construção do conhecimento e orientem criticamente suas disciplinas. Não é mais possível focar o processo educativo apenas na leitura de textos e na resolução de atividades prontas. É preciso esforçar-se para formar um sujeito que saiba se expressar, se colocar diante dos fatos e refletir sobre eles.

Esperamos que este trabalho possa contribuir para ampliar o conhecimento sobre os recursos apresentados e que cada vez mais as suas potencialidades possam ser aproveitadas para que, dentro do contexto da Educomunicação, seja possível ampliar o uso dessas estratégias em sala de aula e somar na pesquisa da área, seja

a partir do conhecimento do que já existe ou ainda como fonte de inspiração para novas propostas.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, Vagner de. Universitários produzem HQs para aprender biologia. 2013. Disponível em: <https://porvir.org/universitarios-produzem-hqs-para-aprender-biologia/> Acesso em: 09 mar. 2022.

BORTOLIERO, Simone. Mario Kaplún: a recepção como cidadania na América Latina. **Comunicação & Sociedade**, n. 25, 1996.

CAMPOS, Fernanda Ricardo. Fanzine: da publicação independente à sala de aula. **Pôster apresentado no III Encontro Nacional sobre Hipertexto. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Belo Horizonte**, 2009.

CARVALHO, Ana Amélia Amorim, org. – “Encontro sobre Podcasts, Braga, Portugal, 2009 :actas”. Braga : CIED-UM, 2009. ISBN 978-972-8746-69-8. p. 65-80 <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/9991>

CITELLI, Adilson; NONATO, Cláudia; FIGARO, Roseli. Ismar de Oliveira Soares: a memória dos estudos comunicativos-educativos e da educomunicação no Brasil. **Comunicação & Educação**, v. 26, n. 1, p. 156-166, 2021.

COMUNICAÇÃO ABPEDUCOM. **ABPeducom**: Aprenda a fazer o sinal “Educomunicação” em Libras. 2021. Disponível em: <https://abpeducum.org.br/aprenda-a-fazer-o-sinal-educomunicacao-em-libras/>. Acesso em 16 de nov. 2021.

COSTA, Alan Bonner Silva; SILVA, Edson Pereira Da Silva. Níquel Náusea vai à escola: usos dos quadrinhos em sala de aula. **Comunicação & Educação**, v. 19, n. 2, p. 28-38, 2014.

DAWKINS, R. **O Gene Egoísta**. Tradução de Rejane Rubino. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

DE SOUZA, Carlos Fabiano. Memes: formações discursivas que ecoam no ciberespaço. **Discourse**, v. 2001, p. 2003, 2001.

DE OLIVEIRA SOARES, Ismar. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. **Comunicação & Educação**, n. 23, p. 16-25, 2002.

EVANGELISTA, Sabine Schoenell. Memes abrem espaço para discutir história da arte em aulas remotas. **Porvir**. 19/08/2020. Disponível em: <https://porvir.org/memes-abrem-espaco-para-discutir-historia-da-arte-em-aulas-remotas/> Acesso em: 26 mar. 2022.

FAJARDO, Vanessa. Memes são ferramentas para iniciar qualquer discussão em sala de aula. 2020. **Porvir**. 10/06/2020. Disponível em: <https://porvir.org/diversao-das-redes-sociais-memes-podem-ser-boas-ferramentas-em-sala-de-aula/> Acesso em: 16 mar. 2022.

FREITAS, José Vicente. Educomunicação: contextualizando o processo de atribuição de sentidos e significados no delineamento do conceito. **Revista Brasileira de Educação Ambiental** (RevBEA), [S. l.], v. 10, n. 2, p. 149–162, 2015. DOI: 10.34024/revbea.2015.v10.2072. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/2072>. Acesso em: 7 mar. 2022.

GIGLIOTTI, Carolina; TORRES, Elaine; EBEL, Julia. (Orgs). **O almanaque da Flora na quarentena**. Resende, RJ : UERJ/FAT, 2021. Disponível em: [https://labdeemergencia.silo.org.br/3ed/media/docs/almanaque\\_da\\_flora.pdf](https://labdeemergencia.silo.org.br/3ed/media/docs/almanaque_da_flora.pdf) Acesso em 25 mar. 2022.

GOETTEMS, Renata Franceschet; GEREMIAS, Ana Luiza Valadão Freitas; FAVARETTO, Angela. Fanzines desenvolvidos em projeto de extensão abordam espaços públicos de Erechim. **Portal da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS**. 2019. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/campi/erechim/noticias/fanzines-desenvolvidos-em-projeto-de-extensao-abordam-espacos-publicos-de-erechim> Acesso em: 02 mar. 2022.

LAMARÃO, LuisaQuarti. O uso de memes nas aulas de História. **Periferia**, v. 11, n. 1, p. 179-192, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/36442> Acesso em: 24 fev. 2022.

LOPES, Fabiana. Alunos do ensino fundamental criam Zines para combater a desinformação. Disponível em: <https://porvir.org/alunos-de-ensino-fundamental-criam-zines-para-combater-a-desinformacao/> Acesso em: 26 mar. 2022.

LUYTEN, Sonia; LOVETRO, José Alberto. HQ e humor gráfico na escola. **Efeito HQ**. 2016. Disponível em: <https://efeitohq.com/> Acesso em 25 mar. 2022.

MACHADO, Eliany Salvatierra. Comunicação e Educação ou Educomunicação?. **Novos Olhares**, p. 51-55, 2003.

MARIO Kaplun, o firme compromisso de educar para a comunicação. **Revista Comunicar**, Espanha, n. 12, p. 210, mar. 1999. Disponível em: <http://www.revistacomunicar.com/pdf/comunicar12.pdf> Acesso em 07 mar. 2022.

MARQUES, Thaís Pio. Professor desenvolve pesquisa sobre os usos de podcasts em aulas de história. 2021. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/uso-de-podcasts-em-sala-de-aula/> Acesso em: 22 fev. 2022.

MASSARUTO, Filippo Antonio; VALE, L. F.; ALAIMO, Marcela Miquelon. Educomunicação: o Meme enquanto gênero textual a ser utilizado na sala de aula. **Revista Pandora Brasil**, v. 1, n. 83, p. 11, 2017.

MOREIRA, Anderson Luiz. **Educomunicação e ecossistemas comunicativos** [recurso eletrônico]. Curitiba: Contentus, 2020. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/184095/pdf/0>

MOURA, Andréa Sales Braga; DE SOUSA, Francisco Vando Pacheco. O fanzine e a criatividade nas aulas remotas. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 3, p. 1-9, 2021.

MUNGIOLI, Maria Cristina Palma; VIANA, Claudemir Edson; RAMOS, Daniela Osvald. Uma formação inovadora na interface educação e comunicação: aspectos da Licenciatura em Educomunicação da Escola De Comunicações e Artes da USP. **Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación**, v. 14, n. 27, 2017.

NEGRI, Ana Camilla. Quarenta anos de fanzine no Brasil: o pioneirismo de Edson Rontani. In: **NP–Histórias em Quadrinhos** (V Encontro dos Núcleos de Pesquisa da Intercom), realizado durante o XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação-Rio de Janeiro/RJ—de 5 a 9 de setembro de 2005. 2005.

PAOLINI, Daniela. Professora grava podcast para ensinar literatura, artes e cultura no fundamental 1. 2021. Disponível em: <https://porvir.org/professora-cria-podcast-para-ensinar-literatura-artes-e-cultura-a-alunos-do-ef-1/> Acesso em 26 mar. 2022.

PARENTE, Cristiane. Mídia e Educação. Educomunicação agora faz parte do Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa da ABL. 2021. Disponível em: <https://www.midiaeducacao.com/2021/07/educomunicacao-agora-faz-parte-do.html> Acesso em 16 nov. 2021.

QUARENTENA, Flora na. **Conheça mais do nosso projeto e do processo de construção dos quadrinhos!** 6 de maio de 2020. @floranaquentena. Disponível em: <https://www.facebook.com/floranaquentena> Acesso em 25 mar. 2022.

SANTOS, R. E. dos. Aplicações da História em Quadrinhos. **Comunicação & Educação**, [S. l.], n. 22, p. 46-51, 2001. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v0i22p46-51. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36995>. Acesso em: 3 mar. 2022.

SILVA, Ananias Agostinho da. Memes virtuais: gênero do discurso, dialogismo, polifonia e heterogeneidade enunciativa. **Travessias**, v. 10, n. 3, p. 341-361, 2016.

SOARES, Ismar de Oliveira. Comunicação/Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. **Revista Brasileira de Comunicação e Artes e Educação**, Brasília, v.1, n.2, p.19-74, jan-mar.1974.

SOARES, Ismar de Oliveira. Conceito - ABPEducom. 2012. Disponível em: <https://abpeducom.org.br/educom/conceito/>. Acesso em: 1 mar. 2022.

SOARES, Ismar de Oliveira. De inovação à política pública. **Revista Magistério**. n. 10 p. 16 (2020). – São Paulo: SME / COPED, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/revista-magisterio-n-10-educomunicacao/> Acesso em 11 mar. 2022.

SOARES, Ismar de Oliveira. Entrevista com Ismar de Oliveira Soares: A Educomunicação. **Novos Olhares**, [S. l.], n. 12, p. 35-41, 2003. DOI: 10.11606/issn.2238-7714.no.2003.51389. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/novosolhares/article/view/51389>. Acesso em: 10 nov. 2021.

TORRES, Ton. O fenômeno dos memes. **Cienc. Cult.**, São Paulo, v. 68, n. 3, p. 60-61, set. 2016. Disponível em: [http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252016000300018&lng=en&nrm=iso](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252016000300018&lng=en&nrm=iso). Acesso em 10 mar. 2022.  
<http://dx.doi.org/10.21800/2317-66602016000300018>

**Capítulo 7**

**EFUSÃO PERICÁRDICA EM CÃO: RELATO DE  
CASO**

*Carolina de Almeida Ribeiro*

*Diogo da Motta Ferreira*

## EFUSÃO PERICÁRDICA EM CÃO: RELATO DE CASO

**Carolina de Almeida Ribeiro**

*Formada em Medicina Veterinária pela Universidade Tuiuti do Paraná,  
carol.ccd99@gmail.com;*

**Diogo da Motta Ferreira**

*Mestre em Clínica Cirúrgica pela Universidade Federal do Paraná,  
diogo734@gmail.com*

### RESUMO

A efusão pericárdica é o acúmulo excessivo e anormal na cavidade pericárdica, que evolui para tamponamento cardíaco, pode atingir tanto cães quanto gatos, normalmente é oriunda de neoplasias ou doenças cardíacas, como insuficiência cardíaca congestiva direita. Existem outras causas, como de origem infecciosa, metabólica, tóxica, traumática, idiopática e pode acontecer também por ruptura cardíaca, mas são situações raras. Os sinais clínicos, em casos crônicos, são inespecíficos como fraqueza, intolerância ao exercício, letargia, dispnéia e distensão abdominal e em casos agudos, sinais como colapso, falta de ar e choque cardiogênico podem estar presentes. O melhor exame diagnóstico para esse tipo de quadro é o ecocardiograma, sendo possível também a realização do eletrocardiograma, porém com alterações mais discretas. Apesar da visualização do tamponamento em exames de imagens, deve ser feita uma pesquisa ampla a fim de achar a causa primária da efusão pericárdica. As opções terapêuticas variam de acordo com o quadro do paciente e consistem em protocolo de corticoterapia e pericardiocentese em casos conservativos, e pericardiectomia quando houver recidivas ou presença de massa na região. Em casos originados a partir de doenças cardíacas, pode ser necessário também o uso de vasodilatadores e diuréticos. Nos casos de efusão pericárdica secundária, o controle da causa primária resulta em êxito.

**Palavras-Chave:** Emergência; Pericárdio; Tamponamento cardíaco.

### ABSTRACT

Pericardial effusion is the excessive and abnormal accumulation in the pericardial cavity, which evolves to cardiac tamponade, can affect both dogs and cats, usually comes from neoplasms or cardiac diseases, such as right heart failure. There are other causes, such as infectious, metabolic, toxic, traumatic, idiopathic origin and it can also happen due to cardiac rupture, but these are rare situations. Clinical signs, in chronic cases, are nonspecific, such as weakness, exercise intolerance, lethargy, dyspnea and abdominal distension, and in acute cases, signs such as collapse, shortness of breath, cardiogenic shock may be present. The best diagnostic test for this type of condition is the echocardiogram, and an electrocardiogram is also possible, but with more discrete changes. Despite the visualization of tamponade on imaging exams, extensive

research should be carried out in order to find the primary cause of pericardial effusion. Therapeutic options vary according to the patient's condition and consist of a protocol of corticosteroid therapy and pericardiocentesis in conservative cases, and pericardiectomy when there are recurrences or the presence of a mass in the region. In cases originating from heart disease, the use of vasodilators and diuretics may also be necessary. In cases of secondary pericardial effusion, control of the primary cause is successful.

**Keywords:** Emergency; Pericardium; cardiac tamponade.

## INTRODUÇÃO

A efusão pericárdica se caracteriza pelo acúmulo excessivo de líquido no espaço pericárdico, ocorre comumente em pacientes com insuficiência cardíaca direita (LEITE, 2008). A causa mais comum dessa afecção em cães é neoplásica, já em gatos é rara, mas pode acontecer secundária a insuficiência cardíaca (LUCINA, 2016). Em ambas as espécies pode ocorrer de maneira idiopática (MADRON, 2015). Segundo Rabelo (2012), as efusões pericárdicas ocorrem mais frequentemente em cães de grande porte com idade igual ou superior a cinco anos e raças braquicefálicas, que são predispostas a quimodectoma. Os sinais clínicos são inespecíficos, como insuficiência cardíaca congestiva ou baixo débito cardíaco, resultando em fraqueza, intolerância ao exercício, letargia, dispneia e distensão abdominal (RABELO, 2012; NELSON E COUTO, 2015), podendo aparecer de forma branda ao longo de um tempo, como também pode se manifestar rapidamente de maneira idiopática (LUCINA, 2016). Quando for queixa repentina, os sinais clínicos serão mais notáveis como síncope, falta de ar e choque cardiogênico (LUCINA, 2016). O diagnóstico se faz a partir do ecocardiograma e a pericardiocentese é a escolha para o tratamento, podendo ser associada a algumas medicações como corticóides, vasodilatadores ou diuréticos, de acordo com o quadro do paciente (LEITE, 2008), e em casos mais graves ou reincidentes, deve-se interceder cirurgicamente, realizando a pericardiectomia (LEITE, 2008; RABELO, 2012; LUCINA, 2016). Este trabalho tem por objetivo relatar um caso de efusão pericárdica em cão.

## REVISÃO DE LITERATURA

O coração é composto por musculatura estriada, chamada miocárdio, que se divide em quatro compartimentos: átrio direito, átrio esquerdo, ventrículo direito e ventrículo esquerdo. O órgão é revestido pelo pericárdio, uma cobertura fibrosserosa

que é segmentada externamente em pericárdio fibroso e, internamente, em pericárdio seroso, também chamado de epicárdio (KONIG, 2016). No meio delas, existe a cavidade pericárdica onde se encontra o líquido, geralmente, seroso e de cor clara que tem o objetivo de evitar o atrito, facilitando o movimento entre o miocárdio e o pericárdio (LEITE, 2008; NELSON E COUTO, 2015).

O pericárdio ajuda a equilibrar o débito dos ventrículos direito e esquerdo e limita a distensão aguda do coração, embora geralmente possa ser removido sem consequências evidentes (NELSON E COUTO, 2015). Além disso, estabiliza a posição do coração, mantém a forma cardíaca e a distensibilidade ventricular (NELSON E COUTO, 2015) e funciona como uma barreira contra a progressão de inflamação de estruturas contíguas (MILLER, 2002). A membrana pericárdica não tem flexibilidade, fornecendo assim, uma proteção contra a expansão aguda do coração, porém devido à inelasticidade, qualquer acúmulo agudo de líquido intrapericárdico sob pressão tende a colapsar as veias e impedir ou interromper o enchimento cardíaco, conhecido como tamponamento cardíaco. Em casos crônicos, com acúmulo lento de líquido, o pericárdio consegue se expandir (REECE, ERICKSON, GOFF et al, 2017).

A efusão pericárdica se caracteriza pelo acúmulo excessivo de líquido no espaço pericárdico, mas é rara, representando apenas 1% das doenças cardíacas em cães, comumente associada com insuficiência cardíaca direita, enquanto entre as doenças pericárdicas ela se mostra frequente, representando 90% (LEITE, 2008). Essa afecção pode originar-se por hemorragia intrapericárdica associada a neoplasia, na maioria dos casos, ou de maneira idiopática, e em poucos casos pode iniciar-se por traumas ou por ruptura cardíaca (MILLER, 2002), além disso, existem etiologias infecciosas, metabólicas e tóxicas (SOUZA, 2018). As neoplasias mais comuns são quimodectoma, hemangiossarcoma, mesotelioma, linfosarcoma e outros sarcomas (LEITE, 2008; SOUZA, 2012). Os casos classificados como idiopáticos são feitos após descarte de outras razões, como neoplasia ou doença cardíaca, e é comum a presença de uma inflamação discreta (SOUZA, 2012; NELSON E COUTO, 2015).

Os sinais clínicos dos pacientes portadores de efusão pericárdica se dão pelo tamponamento cardíaco agudo, sendo justificado pela insuficiência cardíaca direita e pelo baixo débito cardíaco (LEITE, 2008), então estarão presentes sinais de fraqueza, dispneia, intolerância ao exercício, distensão abdominal, letargia, colapso, taquipneia, tosse e síncope (LEITE, 2008; RABELO, 2012; LUCINA, 2016). Os achados no exame físico são sons cardíacos abafados, pulso paradoxal e distensão jugular, ainda

podendo apresentar sinais de insuficiência cardíaca congestiva direita, hepatomegalia e ascite (RABELO, 2012). Os exames hematológicos de triagem tendem a não estarem alterados ou podem indicar alterações ligadas à causa base da efusão (RABELO, 2012).

Podem ser utilizados como exames diagnósticos a radiografia, a eletrocardiografia e a ecocardiografia (LEITE, 2008; RABELO, 2012). A radiografia é pouco sensível em casos de efusão pericárdica, mas com a cronicidade da afecção, pode ser possível visualizar a silhueta cardíaca globosa, distensão da veia cava caudal, elevação dorsal da traqueia, hepatomegalia e ascite (LEITE, 2008; RABELO, 2012; NELSON E COUTO, 2015). Na eletrocardiografia pode aparecer sinais sugestivos de derrame pericárdico, como diminuição dos complexos QRS, alternância elétrica e elevação do segmento ST. O complexo QRS de baixa amplitude é o achado mais confiável (RABELO, 2012; LEITE, 2008; NELSON E COUTO, 2015). O exame padrão para diagnóstico de efusão pericárdica e tamponamento cardíaco é a ecocardiografia, que é o mais sensível e permite visualização de pequenas quantidades de líquido na cavidade pericárdica, massas e avaliar se há colapso das câmaras direitas (RABELO, 2012; NELSON E COUTO, 2015), sem contar que o uso da ecocardiografia bidimensional e o modo M facilitam bastante o diagnóstico (LEITE, 2008).

Após a confirmação da efusão deve-se realizar a pericardiocentese, pois é a forma de estabilização mais rápida já que o alívio da pressão intrapericárdica é imediato (SOUZA, 2012). O paciente deve ser posicionado em decúbito lateral direito ou esternal, com anestesia local a partir da lidocaína 2% nos músculos adjacentes e na pleura (LEITE, 2008; SOUZA, 2012). A tricotomia deve ser no lado direito e ampla, envolvendo o espaço entre a 3ª e 8ª costela (RABELO, 2012). Realizar o procedimento no lado direito evita trauma pulmonar e os grandes vasos (SOUZA, 2012; RABELO, 2012). O local correto para a punção é entre o 4º e 6º espaço intercostal, não sendo obrigatório o uso do ultrassom, apenas em casos de pouca quantidade de líquido e o tamanho da agulha ou do cateter varia de acordo com o tamanho do paciente. O líquido deve ser enviado para análise do hematócrito e avaliação citológica, se for caso infeccioso, será necessária a realização do antibiograma e da cultura bacteriana (LEITE, 2008; RABELO, 2012). O segundo passo no tratamento do paciente vai depender do quadro dele, podendo ser útil o uso de corticóides, diuréticos, vasodilatadores e antibióticos.

Independentemente da causa base, se o paciente vir a apresentar efusão pericárdica novamente e a pericardiocentese juntamente do protocolo antiinflamatório não obtiver mais resultados, é recomendado a pericardiectomia subtotal (LEITE, 2008; NELSON E COUTO, 2015; SOUZA, 2018). Existem dois acessos para realizar o procedimento cirúrgico, sendo a toracotomia intercostal direita ou a esternotomia mediana. Na primeira opção tem a vantagem de ter o acesso ao átrio direito e redução do tempo cirúrgico, porém não tem a visualização do lado esquerdo do coração nem da cavidade abdominal. Já na esternotomia existe a vantagem de analisar também o lado esquerdo do coração e a cavidade abdominal, mas o tempo cirúrgico é muito elevado devido ao uso de instrumentos cirúrgicos específicos (LEITE, 2008; SOUZA, 2018). A remoção cirúrgica do pericárdio ou a ausência congênita não atrapalham a função cardíaca (REECE, ERICKSON, GOFF et al, 2017).

## **RELATO DE CASO**

Foi atendido um cão, Daschund, de doze anos, apresentando histórico de trauma por queda da cama. O paciente apresentava-se em decúbito lateral, inclusive ocorrendo micção durante a consulta sem mudança de posição. Tutor relatou síncope e êmese. No exame clínico foi percebido que as mucosas estavam hipocoradas e a auscultação abafada. O paciente era nefropata diagnosticado e a principal suspeita foi agravamento da doença renal, sendo encaminhado para realização de exames complementares. O hemograma mostrou hematócrito baixo (19%), característico de anemia não regenerativa e o exame bioquímico, alterações de uréia (176 mg/dL) e creatinina (7 mg/dL). Na ultrassonografia foi vista a presença de líquido cavitário e enviado para análise, sendo classificado como exsudato hemorrágico. Por fim, a ecocardiografia apontou efusão pericárdica com presença de tamponamento e um processo neoplásico no coração, localizada externamente a parede atrial direita com tamanho de 3,5 x 2,6cm. Foi realizada a pericardiocentese e a paracentese, deixando o animal estável e com qualidade de vida, já que a cirurgia de retirada da neoplasia não foi uma opção pelo alto risco de vida ao paciente.

**Figura 1:** Ecocardiograma do paciente mostrando, consecutivamente, a efusão pericárdica (A) e a neoplasia cardíaca (B).



## DISCUSSÃO

O excesso de fluido intrapericárdico pode produzir tamponamento cardíaco, limitando o enchimento sanguíneo das câmaras cardíacas. Dessa forma, há redução do débito cardíaco associado à menor perfusão tecidual (LUCINA, 2016). Sinais como intolerância ao exercício, fraqueza, falta de apetite, emagrecimento, aumento de volume abdominal, desmaios, aumento da frequência cardíaca e respiratória costumam ser observados (LUCINA, 2016). O paciente fazia acompanhamento na clínica veterinária, mas não apresentou histórico de doença cardíaca. No exame clínico, o paciente apresentou auscultação abafada e mucosas hipocoradas, sinais associados a distúrbios cardíacos. Os efeitos sistêmicos e hemodinâmicos que ocorrerem no paciente com efusão pericárdica dependem do acúmulo de fluido e distensibilidade do pericárdio (RABELO, 2012). Segundo Leite (2008), a força sistólica e a contratilidade ventricular permanecem inalteradas, porém, indiretamente, a função sistólica e diastólica pode sofrer prejuízos em consequência da diminuição da perfusão coronária pela compressão feita pelo líquido. À medida que a pressão intrapericárdica continua a aumentar, o aumento subsequente na pressão venosa resulta em congestão sistêmica, edema (ascite e efusão pleural), e o volume sistólico diminui, resultando em fadiga, fraqueza, azotemia, e pulso arterial diminuído (LEITE, 2008). No caso apresentado, o paciente, já nefropata, teve azotemia mais agressiva que o comum, prejudicando a funcionalidade dos rins e levando-o a anemia não regenerativa, mas comumente, os achados laboratoriais são inespecíficos (RABELO, 2012). Na ecocardiografia, exame de eleição para diagnóstico da efusão pericárdica (LEITE, 2008; RABELO, 2012; NELSON E COUTO, 2015), foi evidenciado a neoplasia

com dimensões de 3,5 cm x 2,6 cm presente da efusão pericárdica e do tamponamento cardíaco. Devido a essa situação, que gera insuficiência cardíaca direita, o paciente apresentou também ascite com conteúdo exsudativo hemorrágico.

O tratamento continuou sendo apenas paliativo, realizando mais três vezes a pericardiocentese e também foi feito o acompanhamento da nefropatia e da anemia não regenerativa. Após 4 meses, ele veio a falecer.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A efusão pericárdica é uma afecção cardíaca que pode estar associada a doenças do miocárdio ou a formações neoplásicas. Os sinais clínicos mimetizam a doença cardíaca em cães, sendo o diagnóstico por achado em avaliação ecocardiográfica. A pericardiocentese é eficiente no controle da disfunção cardíaca, mas caso não seja tratada a causa base a efusão pode ocorrer novamente.

O tratamento da efusão pericárdica secundária a neoplasia de base cardíaca foi eficaz no caso apresentado, sendo a conduta terapêutica capaz de estabilizar a função cardíaca do paciente.

### REFERÊNCIAS

- FOSSUM, T. W. Small animal surgery. 5 ed. Philadelphia: Elsevier, 2019.
- LEITE, J. P. S. Efusão Pericárdica em Canídeos. 2008. 92f. Dissertação (Mestrado em Medicina Veterinária) - Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2008.
- LUCINA, S. B. "O que é tamponamento cardíaco?". Laboratório de Cardiologia Comparada da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, PR: LUCINA, c2016. Disponível em: <<http://www.cardiovet.ufpr.br/tamponamento.html>>. Acesso em: 18 mar. 2020.
- KONIG, H. E. Anatomia dos animais domésticos: texto e atlas colorido. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.
- MADRON, E.; CHETBOUL, V.; BUSSADORI, C. Clinical Echocardiography of the dog and cat. 1. ed. St. Louis: Elsevier, 2015.
- MILLER, M. W. Doença pericárdica. In: TILLEY, L. P.; GOODWIN, J. K. Manual de Cardiologia para Cães e Gatos. 3. ed. São Paulo: Roca, 2002. cap. 12. p. 239-252.
- NELSON, R. W.; COUTO, C. G. Medicina interna de pequenos animais. 5 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2015.

RABELO, R, C. Emergências de Pequenos Animais: condutas clínicas e cirúrgicas no paciente grave. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

REECE, W. O.; ERICKSON, H. H.; GOFF, J. P. et al. Dukes – Fisiologia dos animais domésticos. 13 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2017.

SOUZA, H. H. Efusão pericárdica em cães. 2012. 38f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso de Medicina Veterinária) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SOUZA, S. M. Efusão pericárdica em cães e gatos: revisão de literatura. 2018. 65f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

**Capítulo 8**

**EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO  
TECNOLÓGICA: UM ESTUDO NO CURSO  
SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM  
AGROECOLOGIA DO IFPA CAMPUS  
BRAGANÇA**

*Cleide Feitosa da Silva*

*Silvana Gomes dos Santos*

*Cleidiane Feitosa da Silva*

## **EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA: UM ESTUDO NO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM AGROECOLOGIA DO IFPA CAMPUS BRAGANÇA**

**Cleide Feitosa da Silva**

*Graduada em Tecnologia em Agroecologia, IFPA, cleidefeitosa@gmail*

**Silvana Gomes dos Santos**

*Professora no IFPA campus Bragança, Doutora em Agronomia (Ciências do solo)*

*UFRRJ, silvanagomess@yahoo.com.br*

**Cleidiane Feitosa da Silva**

*Pós-Graduanda em Educação e Novas Tecnologias, annefeitosa15@gmail.com*

**Resumo:** O estudo aborda a temática evasão escolar na educação superior, um agravante registrado em todo território nacional, nos mais diversos níveis e modalidade da educação brasileira. Esse é um tema objeto de estudo em diversos cursos superiores, com a finalidade de conhecer os motivos que levam os alunos a evadir. O objetivo do trabalho é sistematizar e apresentar dados sobre a evasão no curso e identificar alguns fatores externos e/ou internos relacionados a evasão. A pesquisa foi feita no IFPA Campus Bragança, com alunos do curso superior Tecnologia em Agroecologia, nas turmas dos anos 2012 a 2016. Após o levantamento do quantitativo dos discentes evadidos, a pesquisa contou com 52 alunos, dados da Secretaria Acadêmica do Campus e SIGAA, dentre esses, 20 responderam ao questionário. O *link* do questionário em formato eletrônico foi disponibilizado por meio da ferramenta formulários do *google drive* e enviado ao e-mail dos evadidos. Desta forma, adquirimos resultados que nos mostraram as possíveis causas da evasão no curso, e como fator preponderante, temos as questões de ordem pessoal, tais como: mudança de cidade, desmotivação por perda familiar e conciliar estudo, trabalho e família. De acordo com os dados encontrados, o curso apresentou mais evasão que permanência dos alunos entre as turmas estudadas, mais de 50% dos alunos ingressantes evadiram. Levando em consideração ao gênero, percebeu-se que o masculino evadiu mais que o feminino, variando entre 35,2% a 88,8% e 38,4% a 57,6%, respectivamente. Concluiu-se que, os fatores pessoais, justifica a elevada taxa de evasão no IFPA Campus Bragança, no curso superior em Agroecologia. Os dados apresentados nesse estudo confirmam a evasão no curso em questão.

**Palavras-chave:** Fator pessoal. Discentes evadidos. Mercado de trabalho.

**Abstract:** The study addresses the issue of school dropout in higher education, an aggravating factor registered throughout the national territory, at the most diverse levels and modality of Brazilian education. This is a subject of study in several higher education courses, with the purpose of knowing the reasons that lead students to evade. The objective of the work is to systematize and present data on dropout in the course and to identify some external and / or internal factors related to dropout. The research was carried out at IFPA Campus Bragança, with students from the Technology in Agroecology course, in the classes of the 2012 to 2016. After surveying the number of dropout students, the survey included 52 students, data from the Academic Secretariat of the Campus and SIGAA, among these, 20 answered the questionnaire. The questionnaire link in electronic format was made available through the google drive forms tool and sent to the evaded e-mail. In this way, we acquired results that showed us the possible causes of dropout in the course, and as a preponderant factor, we have the personal issues, such as: change of city, demotivation due to family loss and reconciling study, work and family. According to the data found, the course showed more dropout than the students' stay among the studied classes, more than 50% of the incoming students dropped out. Taking into account the genus, it was noticed that the male escaped more than the female, varying between 35.2% to 88.8% and 38.4% to 57.6%, respectively. It was concluded that, the personal factors, justifies the high dropout rate at the IFPA Campus Bragança, in the higher course in Agroecology. The data presented in this study confirm the dropout in the course in question.

**Keywords:** Personal factor. Evaded students. Labor market.

## INTRODUÇÃO

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) campus Bragança oferta o curso Tecnológico em Agroecologia, primeira turma ingressante em 2012. “O curso compreende tecnologias relacionadas à extração e produção animal, vegetal, mineral, aquícola e pesqueira com recursos naturais e utilização de tecnologias de máquinas e implementos.” (BRASIL, 2016).

Por meio da vivência no curso Tecnológico de Agroecologia IFPA campus Bragança, foi possível a percepção ao quantitativo dos discentes que chegam ao final do curso. O número de concluintes enfatiza o processo de evasão, e o anseio pelo conhecimento dos fatores relacionados a esse processo motivou o estudo. O que nos remete a problemática da pesquisa “Quais os possíveis fatores, apontados pelos discentes das turmas 2012 a 2016, que os levaram a evasão do Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia do IFPA Campus Bragança”.

Portanto, esse trabalho sobre a evasão no ensino superior do curso de Tecnologia em Agroecologia do IFPA Campus Bragança, irá somar com outras pesquisas da temática em estudo. E ainda somar com o próprio Campus, haja vista

que serão registrados os resultados da pesquisa. Além de suporte teórico para trabalhos posteriores sobre Evasão.

A pesquisa tem como objetivo geral, sistematizar e apresentar dados sobre a evasão no curso de Tecnologia em Agroecologia nas turmas de 2012 a 2016. E os objetivos específicos são: Apresentar o percentual dos alunos evadidos; identificar alguns fatores externos e/ou internos relacionados a evasão; apontar de acordo com a literatura algumas diretrizes para contribuir com a redução da evasão.

## **POR DENTRO DA LITERATURA**

Hoje no Brasil a educação superior é um direito de todos. Qualquer indivíduo, desde que tenha concluído o ensino médio, pode ingressar no ensino superior. A área de graduação ao qual essa pesquisa está inserida é a formação tecnológica – Tecnologia em Agroecologia – ofertada pelo Instituto Federal do Pará – campus Bragança. Uma instituição do setor público de educação. As Instituições de Ensino Superior (IES) podem ser tanto de cunho público como privado, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Art. 45, “a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização”.

O curso superior em Agroecologia é ofertado no Instituto Federal do Pará (IFPA) Campus Bragança desde 26 de março do ano de 2012. Anualmente são previstas 40 vagas por turma, a cada ano o horário do curso é alternado, entre os turnos matutino e vespertino, com modalidade presencial, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) (2017). No ano de 2015 o curso ficou com nota 3 na avaliação do MEC, já no ano de 2019 esse conceito subiu para 5.

A prática da Agroecologia exige profissionais comprometidos e disposto a vivenciar a ligação direta com a comunidade ao qual será atendida e orientada no uso do desenvolvimento rural sustentável.

Para uma formação que promova a valorização do ecossistema e do profundo conhecimento que está no sertanejo, o técnico precisa desenvolver a habilidade de compartilhar saberes, humildemente realizando um diálogo com sujeitos — e não de estabelecer domínios hierárquicos —, pedagogicamente instruindo e sendo instruído pelas populações tradicionais. (DALMORA; NASCIMENTO, 2016, p.6)

Outrora, a problemática era garantir vagas nas instituições de ensino superior. Hoje, as vagas são ofertadas e preenchidas, no entanto, lidamos com uma nova problemática – manter o discente no ensino superior, ou seja, combater a evasão. A evasão nesse estudo se baseia no conceito de Dos Santos *et al.* (2017), o termo evasão é definido nas Instituições de Ensino Superior por abandono ou fuga dos estudos de alunos devidamente matriculados no curso de graduação, antes de se alcançar a titulação. Afetando todos os sujeitos envolvidos, com diferentes causas e consequências.

A evasão se caracteriza como um dos maiores problemas dentro de qualquer nível de ensino na educação brasileira, acarretando perdas a todos os envolvidos, o aluno, o professor, a instituição de ensino, o sistema educacional, bem como a sociedade, tanto no setor público como privado. A não finalização dos estudos por esses alunos compromete alcançar seus objetivos pessoais e além de diminuir o número de pessoas com formação completa (LOBO, 2012).

(...) é importante que se diga que o fenômeno “evasão” é único em todo o país, em todas as instâncias, mas suas causas nem sempre. A diversidade também se faz aí presente. (...), cada região merece atenção especial, por meio de olhar atento, pois o mesmo tema apresenta faces diferentes em cada contexto, exigindo medidas diferentes, portanto. (FREDENHAGEM, 2014, p.22)

Segundo uma pesquisa feita por Dos Santos *et al.* (2017) sobre os motivos que levam os alunos a evadirem, esta constata três principais questões apontadas pelos discentes sujeitos da pesquisa, relacionados ao fator pessoal (dificuldades financeiras, identificação com o curso, maturidade, cansaço), à universidade (envolveu fatores que constituem a base estrutural, organizacional e funcional da instituição) e às questões profissionais (conciliar com a atividade atualmente exercida).

## **METODOLOGIA**

Após levantamento bibliográfico, a Secretaria acadêmica do IFPA Campus Bragança e a Coordenação do Curso de Agroecologia foram consultadas, e dispuseram o levantamento da situação acadêmica dos discentes, extraído do sistema de gerenciamento das atividades acadêmicas (SIGAA), com dados relativos a quantidade de discentes ingressantes, ativos, formados, diplomados, cancelados,

concluídos, e evadidos, do curso Superior de Tecnologia em Agroecologia, das turmas de 2012 a 2016. Após o levantamento, os discentes evadidos foram contatados via e-mail. A listagem fornecida pela secretaria do Campus apresentou 102 (cento e dois) alunos evadidos, no entanto, nem todos tinham meios de contatação. Sendo assim, o público alvo para o estudo, foram 52 discentes.

O percentual de evasão nas turmas foi calculado por uma regra de três simples, entre o total de alunos ingressante e os alunos evadidos e cancelados de cada turma.

$$\begin{array}{l} \text{Total de alunos ingressantes na turma} \quad \text{—————} \quad 100\% \\ \text{Evadidos e cancelados} \quad \text{—————} \quad X \end{array}$$

Para conhecer os motivos que levaram a evasão desses discentes, foi adaptado um questionário utilizado por De Oliveira *et al* (2019), com 18 questões, sentenças fechadas como: o curso que estava cursando não era o curso almejado; os professores não me agradaram; a infraestrutura da universidade não me agradou; sofri de alterações na saúde mental (ansiedade, depressão, etc.) e não tinha condições financeiras para continuar no meu curso, além de uma questão aberta sobre outros possíveis motivos para evadir.

O *link* do questionário em formato eletrônico foi disponibilizado por meio da ferramenta formulários do *google drive* e enviado ao e-mail dos evadidos cadastrados no SIGAA, com período de 30 dias, inicialmente, e depois foi enviado um novo e-mail lembrando os discentes da pesquisa e foram acrescentados mais 30 dias para o retorno das respostas. Organizando-as em forma de gráficos, utilizando a literatura para compreensão e discursão desses resultados.

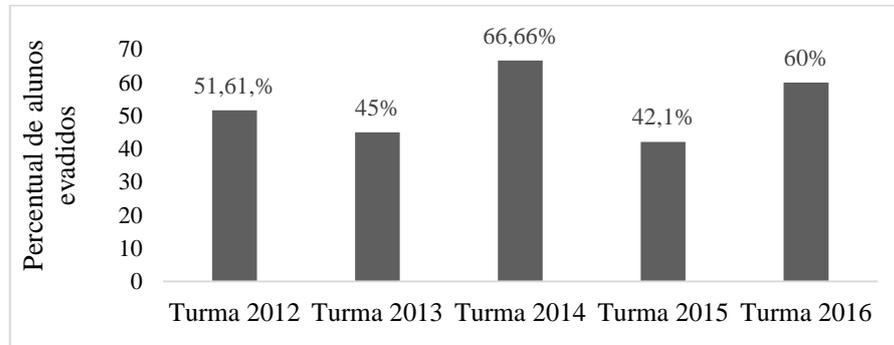
## RESULTADOS/DISCURSÕES

Dos 52 (cinquenta e dois) discentes contatados, 20 (vinte) deles responderam o questionário. Das 18 questões, apenas duas apresentaram fatores ligados a evasão, e todos os participantes da pesquisa responderam à questão aberta, listando os motivos que os levaram a abandonar o curso antes de concluir.

De acordo com o gráfico 1, o percentual de evasão das turmas variou entre 42,1% e 66,66%. As turmas de 2013 e 2015 apresentaram os menores percentuais de evasão, 45% e 42,1%, respectivamente. E com 66,66%, a turma 2014 apresentou

o maior percentual dos alunos que abandonaram o curso. A turma 2012, 51,61% e a turma 2016, 60%.

Gráfico 1. Percentual de alunos evadidos nas turmas de 2012 a 2016 do Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia do IFPA Campus Bragança.

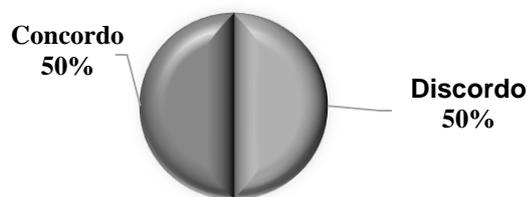


Fonte: Secretaria acadêmica do IFPA Campus Bragança, 2020

O curso apresentou mais evasão que permanência dos alunos entre as turmas estudadas, mais de 50% dos alunos ingressantes evadiram. Ambiel (2015) diz que, parte das pessoas que ingressam no ensino superior não conclui, realidade tanto nas instituições de ensino público como no privado, caracterizando a evasão no ensino superior.

O gráfico 2 registra que 50% dos alunos que responderam o questionário, concordaram que escolha do curso teve uma relação direta com a evasão, por não ser o curso desejado.

Gráfico 2. O curso que eu estava cursando não era meu curso almejado

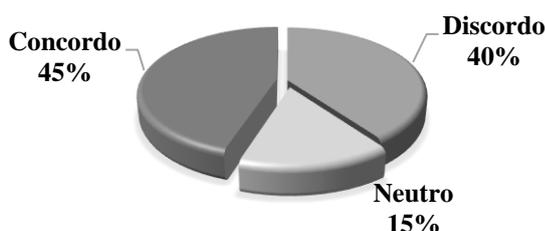


A respeito da escolha de curso superior, muitos ingressantes ainda não decidiram sobre a carreira profissional a ser seguida ou até opta em fazer um curso de segunda opção, como afirma uma das respostas da pesquisa “o curso era um dos que eu queria, mas não era o principal, passei para o principal e segui para ele”, outro discente respondeu “Fui aprovado em um curso que era em uma área que despertava meu interesse”. Alves *et al.* (2017) fala que esses fatores “pode se tornar

um motivo para a evasão de alunos, devido ao desejo de seguir outra área de atuação, ou até mesmo ocasionar uma falta identificação com o programa acadêmica do curso”.

Outra sentença foi referente ao mercado de trabalho, se classificou como um fator a evasão, mesmo com uma diferença mínima entre os que concordaram (45%), discordaram (40%) e neutros (15%) (gráfico 3).

Gráfico 3. Percebi que seria muito difícil obter trabalho com essa graduação.



Sobre essa questão que levou alguns a abandonar o curso, um aluno disse “disponibilidade de emprego na área em questão na região bragantina, olha que essa cidade tem potencial enorme de agregar o curso.” Outro ainda afirma “principalmente a oportunidade de trabalho em nosso Estado. O município em si não oferece muitas oportunidades e concurso público na área também é difícil, as vagas são poucas. E quase não ofertam o cargo em concursos. Essa é uma grande dificuldade.”

Na questão 18 (Quais os outros fatores que você pode apontar que contribuíram para a evasão do curso de Agroecologia?), surgiram outros fatores relevantes para evasão do curso de Agroecologia, na maioria de cunho pessoal, tais como: conciliar trabalho, estudo e família, mudança de cidade e desmotivação por perda familiar, “Tive depressão após a morte da minha mãe, ela adoeceu durante o penúltimo semestre, vindo a morrer no último semestre”.

Questões pessoais têm influenciado grande número de alunos tanto a permanecer quanto abandonar as graduações nas IES (Instituição de Educação Superior). Foi o que a pesquisa de Dos Santos *et al.* (2017) registrou,

(...) o abandono ou a intenção de abandono de uma graduação já iniciada esteve ligado primeiro às questões pessoais, depois à universidade e, por último, às questões profissionais. Já para os estudantes que nunca desistiram de uma graduação, as questões pessoais também foram as que mais contaram para a permanência, seguidas das profissionais e, por último, está a universidade. (p. 13)

Outro fator pessoal mencionado foi conciliar trabalho, estudo e família como declara um dos entrevistados “A falta de tempo em relação ao trabalho e os estudos ao mesmo tempo. ”. Brasil (2015) aponta este como um fator influenciador na aprendizagem e permanência do estudante do curso superior, pois o aluno chega cansado, fadigado e não consegue interagir com o ambiente escolar.

Mediante as muitas e distintas causas da evasão escolar, procura-se soluções que diminuam os efeitos negativos aos envolvidos nessa problemática. Alguns estudos já feitos, apontam possíveis soluções.

A evasão em cursos é um fenômeno relevante dentro da universidade, embora prejudicial à Sociedade, pode ser reduzida: com um trabalho docente ligado à abordagem dos aspectos específicos de conteúdo, às questões de escolha profissional adequada dos estudantes e à adoção de medidas, para minimizar as dificuldades dos discentes de baixa renda familiar. Assim além de uma quantificação da evasão, para o conhecimento da real situação dos cursos, se faz necessário uma análise qualitativa dos motivos que levam à deserção dos alunos. (BRASIL, 2015, p. 37)

Lobo (2012) traz sete exemplos bem sucedidos internacionalmente no combate a evasão. Entre eles podemos citar: a) criar condições que atendam aos objetivos que atraíram os alunos; b) criar programa de aconselhamento e orientação dos alunos; c) estimular a visão da IES centrada no aluno. Além de estudos específicos no campo da evasão. Tudo isso precisa ser estudado e colocado em prática permanentemente para obter resultados. A autora ainda diz “Não se pode ensinar ao aluno a ser um profissional e um cidadão comprometido quando uma IES demonstra amadorismo em seus processos e descuidos em relação ao seu maior compromisso: o aluno, que é a razão de ser de uma IES!” (LOBO, 2012, p. 21).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Na busca de identificar os fatores que levaram esses alunos a evadirem, o estudo se deparou com respostas atípicas as demais pesquisas que a literatura já registrou, no que se refere aos fatores internos e externos a instituição e ao curso. Fatores como aceitação de professores, infraestrutura do Campus, turno do curso, disciplinas, não contempla a realidade dos alunos sujeitos da pesquisa, como fatores preponderantes na evasão do curso. Os fatores apontados estão diretamente ligados a questões pessoais.

Mediante aos dados da pesquisa, só se confirma o que a literatura já vem trazendo como informação sobre os motivos da evasão. Que cada indivíduo dentro da sua realidade estudantil apresenta fatores ímpares que os levam a evadir. Mesmo dentro das divisões entre fatores internos, externos, pessoais e até profissional. Segundo o Portal do Ministério da Educação registrou-se no último Censo da Educação Superior (2018), que dos alunos ingressantes no ano de 2010, 56,8% desistiram do curso e somente 37,9% concluíram os estudos. Outros 5,3% continuavam na graduação após 6 anos.

Os dados apresentados nesse estudo confirmam a evasão no curso em questão. Essa é uma problemática real, portanto, a importância deste trabalho, registrar o cenário da evasão no curso e contribuir de maneira significativa para trabalhos posteriores, assim como, dentro da própria secretaria acadêmica do Campus. Os fatores apontados estão diretamente ligados ao curso como segunda opção para metade dos estudantes, a escassez de vagas na área no mercado de trabalho e questões pessoais. Concluiu-se que, esses fatores, justificam a elevada taxa de evasão no IFPA Campus Bragança, no curso superior em Agroecologia. No entanto, a evasão é uma temática com muitas incógnitas e desafios que precisam ser estudadas e analisadas.

## REFERÊNCIAS

ALVES, M. C. M. et al. Causas para evasão no primeiro período dos cursos das engenharias agrárias. **CAMINE: Caminhos da Educação= Camine: Ways of Education**, v. 9, n. 2, p. 52-77, 2017.

AMBIEL, R. AM. Construção da escala de motivos para evasão do ensino superior. **Avaliação Psicológica**, v. 14, n. 1, p. 41-52, 2015.

BRASIL, Constituição; BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, v. 134, n. 248, 1996. – 14. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017. – (Série legislação; n. 263 PDF)

BRASIL, R. F. **Avaliação da evasão em uma instituição de ensino superior do Rio Grande do Norte**. Mossoró, 2015.

BRASIL. **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia**. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Ministério da Educação. 3ª edição. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação – Disponível em: <  
<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32044-censo-da-educacao-superior>>  
acesso em 11 nov. 2020.

DALMORA, E.; NASCIMENTO, I. R. do. **Bases metodológicas para a formação de profissionais em Agroecologia no contexto do Instituto Federal de Sergipe.** 2016.

DE OLIVEIRA, C. H. M. et al. Busca dos fatores associados à evasão. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 5, p. e019006-e019006, 2019.

DOS SANTOS, B. S. et al. Educação superior: processos motivacionais estudantis para a evasão e a permanência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 33, n. 1, p. 73-94, 2017.

FREDENHAGEM, S. V. Evasão escolar no âmbito do Instituto Federal de Brasília. **Revista Eixo**, v. 3, n. 2, 2014.

LOBO, M. B. C. M. Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. **Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior.** Cadernos, v. 25, 2012.

**Projeto Pedagógico Do Curso (PPC) Superior De Tecnologia Em Agroecologia.** Bragança – Pará, 2017.

**Capítulo 9**

**O ENSINO REMOTO NA COMUNICAÇÃO  
SOCIAL DA UNIVERSIDADE FRANCISCANA**

*Carlos Henrique da Costa Barreto*

*Graziela Frainer Knoll*

*Taís Steffenello Ghisleni*

## O ENSINO REMOTO NA COMUNICAÇÃO SOCIAL DA UNIVERSIDADE FRANCISCANA

**Carlos Henrique da Costa Barreto**

*Pesquisador Bacharel em Publicidade e Propaganda e Mestrando em Ensino de Humanidades e Linguagens na Universidade Franciscana*

**Graziela Frainer Knoll**

*Doutora em Estudos Linguísticos, Professora no Curso de Publicidade e Propaganda e no Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Franciscana*

**Taís Steffenello Ghisleni**

*Doutora em Comunicação, Professora no Curso de Publicidade e Propaganda e no Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Franciscana*

**Resumo:** Neste trabalho relatamos uma série de 4 estudos desenvolvidos na Comunicação Social da Universidade Franciscana (UFN), nos cursos de Publicidade e Propaganda e de Jornalismo, sob a temática de ensino remoto emergencial (ERE), na pandemia. Os estudos dividiram-se em dois projetos de pesquisa para compreender processos de aprendizagem nesse cenário sob visões específicas: 1º) a dos professores, 2º) a dos alunos. A pesquisa tem natureza qualitativa, exploratória e explicativa. 3 dos estudos já foram concluídos, o segundo projeto (com o 4º estudo) ainda está em andamento. Como resultados, já foi possível se perceber uma dualidade: assim como o novo contexto trouxe desafios de adaptação tecnológica ou emocionais, a experiência no ERE também lançou oportunidades de crescimento em novas tecnologias, formas de aprendizado, metodologias e também ferramentas para inovar até o ensino pós-pandemia.

**Palavras-chave:** Pandemia. Educação. Tecnologia. Adaptação.

**Abstract:** In this work we report a series of 4 studies developed in the Social Communication of the Franciscan University (UFN), in the Publicity and Propaganda and Journalism courses, under the theme of emergency remote teaching (ERE), in the pandemic. The studies were divided into two research projects to understand learning processes in this scenario from specific perspectives: 1st) that of the teachers, 2nd) that of the students. The research has a qualitative, exploratory and explanatory nature. 3 of the studies have already been completed, the second project (with the 4th study) is still ongoing. As a result, it was already possible to perceive a duality: just as the new context brought challenges of technological or emotional adaptation, the

experience at ERE also launched opportunities for growth in new technologies, ways of learning, methodologies and also tools to innovate until teaching post-pandemic.

**Keywords:** Pandemic. Education. Technology. Adaptation.

## INTRODUÇÃO

Após o Brasil registrar a primeira contaminação pela COVID-19, em março de 2020, presenciamos a rapidez com que a pandemia se alastrou pelo país afetando e modificando de maneira sem precedentes o nosso modo de vida, mesmo em comparação a pandemias passadas como a Gripe Espanhola ou, mais recente, a H1N1 (GONZATTO et al 2020). Como observam Almeida e Arruda (2020, p. 1) “todos os setores da sociedade tiveram algum tipo de perda com a COVID-19, mas ao mesmo tempo, está sendo uma oportunidade de adaptação e surgimento de novas habilidades e competências”. Vimos, após as normativas sanitárias de distanciamento social, nos depararmos com o desafio de adaptação à uma realidade onde o “remoto” e o “a distância” se tornaram a nossa mais nova forma de interação com o mundo.

No cenário educacional – o olhar deste estudo – os efeitos da pandemia também foram extensos. Em estudo anterior, desenvolvido por Barreto, Becker e Ghisleni (2020, p. 299), foi possível perceber que as principais mudanças sentidas pelos atores acadêmicos surgiram a partir da “suspensão do predominante ensino presencial para diferentes modelos mediados pelo digital [...] onde se destacam o conhecido Ensino a Distância (EAD) e o recente Ensino Remoto Emergencial (ERE)”. O Ensino Remoto foi adotado por diversas instituições de ensino que optaram por manter a educação com respeito às normas de segurança e aos atores acadêmicos “migrando” a rotina escolar para dentro do meio domiciliar através do intermédio digital. Desse modo, tornou-se uma pauta bastante conhecida no dia a dia de alunos e professores.

Contudo, para esta pesquisa levantamos uma problemática para questionamento: como se dão os processos de ensino-aprendizagem de alunos e professores já naturalizados com um ensino tradicional-presencial que subitamente sofreu a necessidade de mudança para o meio remoto? Concordamos com Oliveira et al (2020, p. 52865) quando dizem que “o retorno para a sala de aula ocorrerá de um modo completamente distinto e é utopia pensar que o processo de ensino-aprendizagem será retomado no ponto em que foi deixado quando as atividades

escolares foram interrompidas”. Os autores perceberam que o contato de professores e alunos com as dinâmicas do ERE resultaram em muitos improvisos, erros e acertos na tentativa de implementar um nível satisfatório de aprendizagem remota (OLIVEIRA et al 2020).

Por conseguinte, percebemos que o nosso cenário de atuação, a Comunicação Social da Universidade Franciscana (UFN) de Santa Maria (RS), cursos de Publicidade e Propaganda e de Jornalismo, não ficou alheio desta realidade. Então, para responder a problemática levantada, em acordo às falas dos autores destacados, uma série de estudos foram desenvolvidos entre esses cursos na instituição com o intuito de compreender o processo de aprendizagem a partir das duas visões acadêmicas atuantes: a dos professores e a dos alunos. Os estudos fizeram parte de dois projetos de pesquisa compreendidos entre o segundo semestre de 2020 e o primeiro semestre de 2022. Assim, o presente trabalho tem por objetivo apresentar esses estudos – e seus aspectos metodológicos, respectivos projetos, execuções, resultados e demais considerações serão relatados nos tópicos a seguir

## **ASPECTOS METODOLÓGICOS**

Esta pesquisa buscou “verificar e explicar [...] fatos ou fenômenos da vida real com precisão possível, observando e fazendo relações, conexões, à luz da influência que o ambiente exerce sobre eles” conforme Michel (2009, p. 44), sendo, por isso, de natureza qualitativa: consideremos como fatos/fenômenos as novas questões tecnológicas, emocionais, vivenciais ou etc no processo de aprendizagem dos atores acadêmicos que tem sido diretamente influenciado pelo ambiente do contexto educacional afetado pela pandemia da Covid-19. Também, 1) pelas investigações iniciais realizadas em paralelo à pandemia sobre a sociedade e seus impactos no meio educacional familiarizando o tema com levantamentos e buscas em outras bibliografias atuais, e 2) pelo intuito de se identificar os principais fatores advindos da pandemia que impactaram o processo de aprendizagem acadêmico, esta pesquisa também possui caráter exploratório e explicativo, respectivamente, como descreve Gil (2008).

Como dito, a pesquisa foi composta de quatro estudos principais<sup>12</sup> e está dividida em dois projetos de pesquisa desenvolvidos e elaborados na Universidade Franciscana entre a Comunicação Social, cursos de Publicidade e Propaganda e de Jornalismo, na temática de ensino em tempos de pandemia.

O primeiro projeto foi intitulado “Os multiformatos de mídias e linguagens da comunicação no ensino em tempos de pandemia”, com objetivo geral de refletir sobre o emprego dos diferentes formatos de mídias e linguagens comunicacionais atreladas às tecnologias da Era Digital e sua influência no ensino em ambientes formais, não formais e informais, durante períodos de adversidades como o da pandemia do Covid 2019. Teve início em agosto de 2020 e foi concluído em julho de 2021. Trabalhou a perspectiva docente (a dos professores) do processo de aprendizagem no ERE.

Já o segundo projeto foi intitulado “Os multiprocessos de ensino-aprendizagem discente na Comunicação Social pelo Ensino Remoto em tempos de pandemia”, com objetivo geral de refletir sobre os diferentes processos de ensino-aprendizagem percorridos na Comunicação Social da UFN em relação às tecnologias contemporâneas da Era Digital, da Informação e da Comunicação durante o período de adversidades com a pandemia da Covid-2019. Iniciou em agosto de 2021, imediatamente após concluído o anterior, mas continua em andamento; tem previsão de término para julho de 2022. Trabalha, agora, a perspectiva discente (dos alunos) acerca dessas questões no ERE.

Os projetos foram estruturados da seguinte maneira: um estudo teórico + um estudo de caso (com seu respectivo público), sendo assim dois em cada, totalizando os quatro estudos. Para os estudos teóricos, foram utilizadas apenas investigações qualitativas em cima de bibliografias atuais que embasam o tema de ensino em tempos de pandemia; já para os estudos de caso, um questionário foi adaptado a partir dos trabalhos de Petermann et al (2020) e de Moreira, Henriques e Barros (2020) e foi aplicado no estudo docente com os 20 professores lotados nos cursos de Publicidade e Jornalismo da UFN, e depois no estudo discente com os 129 alunos dos cursos (94 da Publicidade, 35 do Jornalismo).

---

<sup>12</sup> Também rendeu vários estudos menores, ramificações e resumos enviados para simpósios da instituição, externas, seminários e outros eventos.

Percebemos, o estudo de caso seria a melhor alternativa para coletar diretamente suas visões, por sua estrutura de investigação empírica, lógica de planejamento e análise de dados (YIN, 2001). Ademais, para o trabalho de resultados em todos os estudos seguimos basicamente a metodologia de Análise de Conteúdo por ser a melhor alternativa em transformação de dados numa “representação de conteúdo, ou de sua expressão” (BARDIN, 2006, p.103) para formular nossas hipóteses e teorias.

Por fim, vale dizer: devido ao trabalho com seres humanos nos estudos de caso, foi necessária a submissão e avaliação dos projetos pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFN, conforme prevê a Resolução CNS/MS 510/2016. Ambos os projetos – “docentes” e “discentes” – foram aprovados pelos pareceres de Nº 4.647.089 e Nº 5.063.750, respectivamente, e liberados para execução na universidade. Nos próximos tópicos, segue a discussão sobre cada estudo por ordem cronológica de projeto/produção.

## **PROJETO 1 – “Os multiformatos de mídias e linguagens da comunicação no ensino em tempos de pandemia”**

### **1º Estudo: base teórica sobre ensino no formato não presencial**

Logo ao início de agosto de 2020, a Universidade Franciscana iniciava seu segundo semestre letivo – pela primeira vez de maneira totalmente remota. Nesse período, iniciamos o primeiro projeto de pesquisa com um estudo introduzindo a temática de ensino em tempos de pandemia. Na leitura de autores como Arruda (2020), Leal (2020) e Alves (2020) – que também trabalharam o tema – constatamos uma unanimidade: a educação em formato não presencial se tornou o ponto central em grande parte das instituições de ensino brasileiras. Não obstante, também que “a migração metodológica não dispôs de um tempo hábil suficiente para um planejamento de implementação plenamente eficaz e abrangente” (BARRETO; BECKER; GHISLENI, 2020, p. 298).

Desse modo, foi partindo dessa premissa que desenvolvemos o estudo: a migração do ensino para o formato não presencial como um cenário de desafios e possibilidades. Isso porque, como observado na leitura do site Fala Universidades

(2020), o Brasil possui ainda um número significativamente maior de alunos “naturalizados” no ensino presencial do que alunos “à distância”. Por conseguinte, foi esperado que tal mudança metodológica traria amplos desafios de adaptação tecnológica, tal como possibilidades de crescimento nesse cenário para as instituições de ensino que os adotaram.

Prosseguindo, observamos que dois modelos do formato não presencial ganharam destaque pelo ensino na pandemia: o modelo de Ensino Remoto Emergencial (ERE) e o modelo de Educação à Distância (EAD) – e que comumente, devido às suas semelhanças, causaram confusão entre o público. Assim, antes de dar continuidade ao desenvolvimento, tratamos de diferenciar os modelos a partir das falas de Rodrigues (2020) e Rabello (2020): esta conceitua o ERE como uma “sala de aula remota”, a migração de todas as dinâmicas, horários e atividades do ensino tradicional para dentro do intermédio digital; aquela conceitua o EAD como um formato bem mais livre, o aluno acessa a plataforma e desenvolve as atividades através de módulos individuais conforme seu tempo e disponibilidade.

Feitas as considerações iniciais, demos desenvolvimento ao estudo. Começando pela problematização do ERE acerca de seus desafios ao público docente na pandemia,

retomamos o estudo de caso feito por Bittencourt e Mercado (2012) sobre as dificuldades mais recorrentes a se tratar nas formas não presenciais de ensino e estabelecemos uma relação para o EAD e para o ERE: a evasão dos alunos às aulas, ou sua possível desmotivação perante essas dinâmicas [...] (BARRETO; BECKER; GHISLENI, 2020, p. 303).

Conforme os autores, no início dos anos 2000 – com a popularização da internet e da Era Digital em nossa realidade – o EAD enfrentou diversas barreiras de aceitação tanto por alunos quanto professores, o público naturalizado presencial. Desse modo, percebemos a problemática acima apontada e estabelecemos a relação de que os mesmos desafios sentidos pelos gestores do EAD em sua construção estão sendo sentidos agora pelos professores no ERE: o modelo apresenta altas taxas de evasão por parte dos alunos porque esses, por vezes, não o compreendem como uma estrutura de mesmo peso ou construção profissional que teria um curso presencial – quando na verdade ambos os formatos são igualmente válidos e funcionais à formação do profissional pela trajetória acadêmica.

Seguindo, contrapomos o exposto com a fala de Gabriel (2018, p. 7), teórica na Comunicação Social, de que “tecnologia e humanidade andam de mãos dadas desde o início da nossa história. O ser humano é uma tecnoespécie: criamos tecnologias e somos transformados por elas [...]” – e apresentamos as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) como um caminho assertivo no ERE para o crescimento profissional. Conforme o ERE nos trouxe uma gama de plataformas digitais, recursos da web, apps, etc, as TIC agora mais do que nunca ganharam destaque como alternativa de adaptação docente possibilitando a dinamização do ensino remoto para contornar os obstáculos impostos da pandemia.

Concluindo o estudo, lançamos o panorama “desafios e possibilidades” em relação ao ensino não presencial pela visão docente: os professores não apenas enfrentaram o desafio de lidar com as altas taxas de evasão e rejeição dos alunos ao novo formato, como também tiveram eles mesmos de se familiarizar (ou se readequar) com a tecnologia e a linguagem digital no ERE; já as possibilidades estão exatamente nessa oportunidade em que o docente tem para se reinventar durante a pandemia através de tecnologias para solucionar problemas e que permanecerão como aprendizados mesmo para a prática letiva pós-pandemia.

O estudo foi finalizado e nomeado “Educação em tempos de pandemia: a migração do ensino para o formato não presencial como um cenário de desafios e possibilidades”, e foi publicado<sup>13</sup> na revista da própria Universidade Franciscana, a *Disciplinarum Scientia*.

## **2º Estudo: estudo de caso sobre Ensino Remoto na visão docente**

Feita a abertura da temática com a primeira publicação, traçamos um panorama do ERE ao público docente. Dando continuidade, o segundo estudo foi desenvolvido entre o corpo docente da Comunicação Social na UFN – Publicidade e Jornalismo – propriamente para compreendermos se esse mesmo panorama se passa com os professores do nosso cenário. E para coletarmos diretamente as suas visões, um estudo de caso foi desenvolvido com esse grupo a através da aplicação de um questionário previamente adaptado de outros autores – conforme descrito na

---

<sup>13</sup> Estudo disponível em <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/disciplinarumCH/article/view/3562>

metodologia; o questionário foi dividido em 3 sessões com questões de múltipla escolha e discursivas, da seguinte maneira:

- a) **Seção I** – questões sobre o planejamento das aulas no ERE;
- b) **Seção II** – questões sobre as tecnologias e recursos empregados;
- c) **Seção III** – questões autoavaliativas sobre o processo de ensino no ERE;

Pela leitura de Valente et al (2020, p. 2) percebemos que a pandemia deu protagonismo ao ERE nesse momento “colocando todo o corpo social da universidade frente a desafios de construção de novas formas de ensino-aprendizagem, ressignificando as práticas pedagógicas”; então, com os resultados desse estudo, pudemos confirmamos isso. Logo na primeira seção constamos uma quase unanimidade entre os docentes de que o ERE modificou completamente seu processo de ensino com desafios às metodologias de aula. Nos cursos de Publicidade e de Jornalismo da UFN, 65% das disciplinas são divididas entre caráter prático, disciplinas que demandam dos alunos o trabalho com tecnologias específicas, execução de produtos, peças, campanhas e etc; e caráter teórico, que demandam mais a leitura de materiais bibliográficos, textos, análises fílmicas, jornalísticas, etc.

Por essa razão, na segunda seção constamos que o desafio estava em adaptar as tecnologias necessárias às aulas práticas e à captação da atenção do aluno nas aulas mais teóricas – uma concordância direta ao estudo anterior. Os docentes tiveram de trabalhar com alunos diversos recursos gratuitos da web ou ferramentas que já dispunham em casa para substituir aquelas tecnologias que eram disponibilizadas pela universidade, e que não eram mais acessíveis no ERE. Em aulas de fotografias e gravações houve a substituição da máquina pelo celular; em aulas com vídeo e trabalho de imagens houve a substituição do photoshop e softwares do laboratório por apps gratuitos; e nas disciplinas de planejamento de campanhas, peças jornalísticas ou teóricas, o intermédio digital e o domínio da linguagem das plataformas de vídeo se fez totalmente necessário.

No entanto, o dado que mais chamou atenção sobre os usos tecnológicos foi quando observamos que apesar das considerações anteriores, “houve entre a maioria uma concordância: não se tratando do formato em si, mas uma preferência por qualquer meio capaz de promover o debate, a integração e a interação entre os

alunos” (BARRETO; BECKER; GHISLENI, 2021, p. 109). Em outras palavras, os professores concordavam que não havia um modelo tecnológico, aplicativo, recurso ou mesmo formato de ensino que configurasse uma solução definitiva para mediar as aulas na pandemia, mas que qualquer estratégia que seja capaz de instigar o debate e a participação dos alunos – tal e qual numa sala de aula normal – já é o suficiente.

Quanto às dificuldades encontradas, os principais problemas se dividam entre questões de organização como lidar com a rotina doméstica (família, filhos, vizinhos, animais, etc), interferências externas, ruídos e poluição sonora; questões da tecnologia como por exemplo as oscilações da internet, máquinas e notebooks com processamento insuficiente, lidar com as plataformas digitais ou apps desconhecidos; e ainda, as questões emocionais – estas que conforme os docentes, foram as que mais pesaram. Pelo estudo, percebemos que “a tarefa de adaptar todas as suas aulas para um formato até então desconhecido somado às preocupações pessoais quanto ao ambiente vivenciado de incertezas e medo da pandemia” (BARRETO; BECKER; GHISLENI, 2021, p. 108) trouxe uma grande sobrecarga emocional aos professores.

Mas apesar disso, a terceira seção nos trouxe uma perspectiva otimista. Após trabalhados todos esses pontos, as questões guiavam o docente numa autoavaliação de como ele considerava sua trajetória no ERE e seu processo de ensino. Deles, 75% concordaram que suas disciplinas eram perfeitamente adaptáveis (em análise individual, constamos sendo aqueles com disciplinas práticas e teóricas juntas), e somente o restante considerou esse um processo complexo. Com relação ao processo de ensino, outra maioria (85%) se considerou perfeitamente adaptado ao ERE em relação às tecnologias alternativas, organização às aulas, metodologias de trabalho, atividades, debates e interações com alunos.

Finalizando o estudo, o último questionamento era com o docente se sentia diante à possibilidade de futuras situações adversas com necessidade de atuar novamente no ERE: 80% se declarou confiante e sem problemas quanto à possibilidade, o que resume o cenário da Comunicação Social na UFN como um grupo de professores bem adaptados, inteirados da linguagem digital e das Tecnologias da Informação e da Comunicação e, ainda, com segurança para trabalhar no Ensino

Remoto Emergencial mesmo apesar dos desafios impostos. O estudo foi finalizado e publicado pela Revista Travessias<sup>14</sup>.

## **PROJETO 2 – “Os multiprocessos de ensino-aprendizagem discente na Comunicação Social pelo Ensino Remoto em tempos de pandemia”**

### **3º Estudo: olhar sobre a aprendizagem discente no Ensino Remoto**

Feitas as produções anteriores, demos início no segundo projeto de pesquisa – agora para contemplar a perspectiva dos alunos acerca do ensino em tempos de pandemia. Dando abertura ao projeto com o terceiro estudo da série, este teve por objetivo construir um olhar sobre do processo de aprendizagem discente acerca das aulas no Ensino Remoto a partir de mesmos pontos estudados anteriormente com os professores, para construirmos relações entre os estudos e entre as duas visões. A problematização foi iniciada pela tese de Lima et al (2020, p. 615) de que o ERE representou para muitos alunos uma série de desafios à serem superados por serem uma grande “considerados imigrantes digitais” – ou seja, que até e então tinham pouca ou nenhuma familiaridade com metodologias de ensino totalmente guiadas pelo meio remoto.

Como resultados, de primeiro já nos foi possível relacionar os desafios do ERE para com o EAD (conforme o primeiro estudo), e ficou claro pela leitura de autores como Gottardi (2015) e Artigas (2017) que alunos em ambos os modelos possuem uma mesma dificuldade: a organização para frequentar as aulas e a disciplina em cumprir os horários e as atividades. A comodidade de um quarto, sala de estar ou escrivaninha pode gerar o efeito oposto, sendo necessária bastante “automotivação e disciplina, além de incentivo e investimento” (GOTTARDI, 2015, p. 110) por parte do aluno. Esse, portanto, é o principal desafio de organização ao processo de ensino discente no ERE.

O outro desafio encontrado diz respeito à tecnologia necessária para frequentar as aulas, fazer as atividades e cumprir os cronogramas letivos. Isso pois o ERE, além de uma série de soluções criativas e adaptáveis para manter as aulas durante a pandemia, traz consigo a obrigatoriedade de um acesso à internet e do uso de pelo

---

<sup>14</sup> Estudo disponível em <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/27833>.

menos um aparelho, seja ele desktop, notebook ou celular. Contudo, como verificamos do trabalho de Lima et al (2020), esses são recursos que não estão disponíveis para mais da metade dos domicílios brasileiros – o que representa um grande obstáculo para essa parcela de estudantes quanto à frequência nas aulas.

Ainda, o outro fator de impacto – e possivelmente o que mais influencia no processo de aprendizagem discente pelo ERE – são as questões do ambiente vivenciado. Rocha et al (2021) descrevem a pandemia como um agente causador de medo, ansiedades e angústia de maneira generalizada entre a população. Esse peso é sentido consideravelmente pelo público estudantil e, somado às mudanças vivenciadas por eles no seu sistema de ensino tradicional acabam por afetar – e as vezes até comprometer por completo – o processo de aprendizagem. É assim que a leitura de Souza e Moura (2021, p. 2) nos alerta sobre a necessidade da escola adotar medidas que abordem o lúdico “para destravar os medos e as incertezas [...] facilitando sua compreensão” no meio remoto.

Por outro lado, a aprendizagem discente na pandemia também foi marcada por vários pontos positivos onde a criatividade ganhou um novo significado. As Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), para uns uma linguagem de domínio, para outros nem tanto, permitiu os alunos um leque de possibilidades para explorar e incrementar às suas tarefas diárias – semelhante às adaptações docentes que comentamos. Moran (2018) já comentava que a inserção de tecnologias digitais no ensino configuraria, no futuro, soluções dinâmicas para o aprendizado protagonizando o papel do aluno, e a pandemia confirmou este debate.

Percebemos nas leituras de Santos (2020), Carvalho et al (2021) e Costa et al (2021) efetivações da Educação 3.0 (educação da Era Digital), de práticas de Gamificação (inserção de dinâmicas de jogos no ensino), empregos de redes e mídias sociais como ferramentas educacionais, recursos da web, aplicativos de celular, multiformatos de conteúdos conforme a preferência do estudante (vídeos, textos, imagens, etc) e mais uma série de outras alternativas que os auxiliaram e ressignificaram seu processo de aprendizagem durante a pandemia.

Estabelecendo um diálogo com o trabalho entre os docentes, concluímos neste um processo igualmente marcado por desafios de adaptação aos estudantes que puderam ser superados ou contornados graças às tecnologias contemporâneas e ao

empenho pessoal. O estudo também foi concluído, apresentado no XXV Simpósio de Ensino, Pesquisa e Extensão (SEPE) da UFN e publicado<sup>15</sup> nos anais do evento.

#### **4º Estudo: estudo de caso sobre Ensino Remoto na visão discente**

Ainda em desenvolvimento, este é o estudo (de caso) atual – o que se inicia logo após a coleta anterior de uma perspectiva discente a partir de outras bibliografias para cruzarmos com os dados aqui levantados e também com a visão docente do outro estudo de caso feito. Começamos este estudo à partir da perspectiva de Castioni et al (2021, p. 405) de que as instituições de ensino – e sobretudo seus alunos – “viram a demanda pelo uso e pelo suporte da Educação Não Presencial aumentar de forma para a qual não estavam preparadas”. Feita pesquisa bibliográfica anterior em perspectiva discente geral, este estudo de caso tem por objetivo coletar tal visão especificamente à partir dos alunos da Comunicação Social na UFN, cursos de Publicidade e Jornalismo. Os dados anteriores ainda não foram trabalhados com os alunos para evitar “vícios” ou influências nas respostas.

Por conseguinte, a mesma estrutura de questionário foi utilizada com os alunos, mas com suas adaptações: Seção I sobre organização, agora para saber como os discentes planejam seu tempo e espaço para se dedicar ao Ensino Remoto; Seção II sobre tecnologia, para compreender as principais adaptações/aprendizados em relação ao que se tinha/era ofertado pela universidade; Seção III com a autoavaliação questionando ao discente se o ERE beneficiou ou prejudicou seu processo de aprendizagem, e se sente confiança para trabalhar novas vezes nesse formato.

Até fevereiro de 2022, 32 respostas já foram coletadas das 129 pontuadas na metodologia. O questionário será enviado novamente para a coleta de um número mais expressivo, que possibilite um recorte mais amplo da realidade. Os dados serão interpretados, escritos e seguirão o padrão de análise do estudo de caso anterior. Esperamos, com esse estudo, compreender a visão de nossos alunos na Comunicação Social e compreender como as TIC atuam nesse meio como agente facilitador do ensino em tempos de pandemia, bem como quais outros recursos são

---

<sup>15</sup> Disponível no site do evento <https://www.ufn.edu.br/eventos/maiseventos/Anais.aspx?id=4AnWlXmkbCE=>, procurar por nome do autor.

familiares à linguagem dos alunos cujo uso poderá até compor novas práticas letivas para o ensino pós-pandemia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o trabalho nesses estudos, concordamos com Oliveira et al (2020, p. 6) quando dizem que “a educação não será mais a mesma. [...] Tudo mudou na dinâmica e rotina de maneira inopinada diante da pandemia ocasionada pela Covid-19 [...] levando a um novo modo de ‘fazer educação’”. Pelos expostos, pudemos perceber que tudo começa pela migração abrupta da educação ao formato não presencial que leva toda a sociedade acadêmica – alunos e professores – à um cenário de desafios e de adaptações ao contexto.

Com a resolução do primeiro estudo, compreendemos uma perspectiva geral do Ensino Remoto Emergencial e da migração da sala de aula à rotina domiciliar: tratou-se da alternativa mais viável a se manter a educação, mesmo com todos os desafios que inicialmente sobrecarregaram a comunidade docente na obrigação de se reinventar dentro de plataformas digitais, linguagens tecnológicas e recursos improvisados que pudessem (re)estabelecer seu processo de ensino com os estudantes nos períodos mais iniciais da pandemia – quando nem as escolas e nem o governo dispunham de uma organização hábil e estruturada para guiar essa transição. Percebemos a resistência à participação sentida no modelo como o principal fator de impacto ao docente, e cujas TIC apresentaram soluções criativas para contornar essas adversidades e propriamente resgatar o processo de ensino.

Confirmamos, no segundo estudo, esses expostos como também parte da nossa realidade, a Comunicação Social da UFN. Pudemos compreender a fundo as estratégias de organização e adaptação ao ERE. Destacamos as mudanças sentidas pelos docentes em relação ao planejamento das aulas – tanto práticas quanto teóricas – que tiveram todas de serem repensadas ao meio remoto; Observamos as substituições de tecnologias específicas ofertadas pela universidade por recursos gratuitos disponíveis na WEB para que o processo de ensino do docente dialogasse com as disponibilidades domésticas do aluno; Ainda, concluímos o quanto a Comunicação Social da UFN considera-se em maioria adaptada aos desafios desse

cenário e inclusive com segurança para lecionar no ERE diante de futuras necessidades.

Chegando à perspectiva discente, com o terceiro estudo constatamos que semelhantes desafios se espelham também aos alunos. Conforme o ERE impõe uma necessidade por tecnologia com acesso à internet (desktop, notebook, aparelho mobile, etc) e pela disciplina regular de frequentar todas as aulas e atividades igualmente ao ensino tradicional, os dados comentados de que 1) metade dos domicílios brasileiros não dispõem de tais recursos, e 2) o “excesso” de conforto no ambiente domiciliar prejudica o processo de aprendizado do aluno podem sugerir um porquê às resistências, infrequências e altas taxas de evasão dos alunos ao ERE observadas pelos docentes. Não obstante, percebemos que a carga emocional discente também é influenciada pelo medo e incertezas vivenciadas da pandemia, mas que eles também encontraram nas TIC maneiras criativas de contornar os problemas e abraçar a familiaridade com linguagens tecnológicas.

Com previsão de conclusão do quarto estudo ainda para o primeiro semestre de 2022, esperamos compreender a realidade dos nossos alunos da Comunicação Social, seus desafios, sua maneira de organização às aulas, suas preferências dentro do ERE, se sentem-se confiantes diante de futuras adversidades e, ainda, se de fato as TIC apresentam-se como soluções para o ensino em tempos de pandemia, e também como ensinamentos para o pós-pandemia impulsionando, por exemplo, práticas de Hibridização – como sugerimos de Moran (2018) – cujo debate inclusive pode abrir espaço para novos estudos e novas perspectivas ao fazer educação.

## REFERÊNCIAS

ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede-Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

ARTIGAS, N. A. S. Análise documental das dificuldades apresentadas no ensino de educação à distância. EDUCERE - XIV Congresso Nacional de Educação, 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70, 2006. (Obra original publicada em 1977).

BARRETO, C. H. da C.; BECKER, E. L. S.; GHISLENI, T. S. Educação em tempos de pandemia: ensino remoto pela visão docente nos cursos de publicidade e propaganda e de jornalismo na universidade franciscana. **Travessias**, Cascavel, v. 15, n. 3, p. 99-117, set./dez. 2021.

BITTENCOURT, I. M.; MERCADO, L. P. L. Evasão nos cursos na modalidade de educação a distância: estudo de caso do Curso Piloto de Administração da UFAL/UAB. **Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação**, v. 22, n. 83, p. 465-504, 2014.

CARVALHO, L. dos S.; FONSECA, A. V.; COSTA, F. W. de L.; MELO, M. de S. **Ensino remoto emergencial**: proposições e tutoriais para o uso de recursos digitais em aulas remotas. 1 ed. Natal: EDUFRN, 2021.

COSTA, T. G. et al. O uso das tecnologias de informação e comunicação como facilitadoras do ensino remoto emergencial no contexto epidêmico da covid-19. **Holos**, v. 3, p. 1-24, 2021.

DE ALMEIDA, Elza Almeida Waquim Nunes; DE ARRUDA, Elda Waquim Bucar. Efeitos do COVID-19 na Sociedade e na Cultura. **REVISTA DA FAESF**, v. 4, 2020.

FALAUNIVERSIDADES. **Universidades**: em 2023, Brasil terá mais alunos de EAD do que em cursos presenciais. Disponível em: <https://bit.ly/2N7j4i7>. Acesso em 03 maio 2020.

GHISLENI, T. S.; BARRETO, C. H. da C.; BECKER, E. L. S. Educação em tempos de pandemia: a migração do ensino para o formato não presencial como um cenário de desafios e possibilidades. **Disciplinarum Scientia| Ciências Humanas**, v. 21, n. 2, p. 297-311, 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONZATTO, M. et al. **Mudanças de comportamento, na economia e no trabalho: como as pandemias transformam o mundo**. GaúchaZH, Porto Alegre, p. 01-04, 20/mar./2020.

GOTTARDI, M. de L. A autonomia na aprendizagem em educação a distância: competência a ser desenvolvida pelo aluno. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 14, 2015.

LEAL, B. **Pedagoga explica diferença entre ensino remoto e EAD**. Uninassau, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/39uVgfH>. Acesso em 26/08/2020

LIMA, A. C.; FREITA, J. O. PEREIRA, L. de A. S. R.; SILVA, V. G.; COELHO, M. M. P.; PEIXOTO, T. M. P.; ANDRADE, J. N. A.; MUSSE, J. de O. Desafios da

aprendizagem remota por estudantes universitários no contexto da Covid-19. **Revista de Divulgação Científica Sena Aires**, v. 9, p. 610-617, 2020.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Editora Atlas, 2. Ed., 2009.

MOREIRA, J. A.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. M. V. Transitando de um Ensino Remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**. n. 34, p. 351-364, 2020.

OLIVEIRA, E. de. S. et al. A educação a distância (EaD) e os novos caminhos da educação após a pandemia ocasionada pela Covid-19. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 7, p. 52860-52867, 2020.

PETERMANN et al. **Ensino Remoto de publicidade e propaganda em tempos de pandemia**. Relatório produzido pelo Grupo IEP – Inovação no Ensino de Publicidade, 2020. Disponível em [https://a3206998-0117-4487-bafc-c62fc921a86a.filesusr.com/ugd/bb9c7e\\_99434b4c2cfd4ca0a05b8b92e3fa59d9.pdf](https://a3206998-0117-4487-bafc-c62fc921a86a.filesusr.com/ugd/bb9c7e_99434b4c2cfd4ca0a05b8b92e3fa59d9.pdf). Acesso em 03/04/2020.

RABELLO, M. E. **Lições do coronavírus: ensino remoto emergencial não é EAD**. Desafios da Educação, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3ss0eSP>. Acesso em 06/10/2020, as 16:00

ROCHA, M. S. et al. Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários durante a pandemia do COVID-19. Anxiety, depression and stress in university students during the COVID-19 pandemic. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 8, p. 80959-80970, 2021.

RODRIGUES, E. **Ensino remoto na Educação Superior: desafio e conquistas em tempos de pandemia**. Disponível em: <https://bit.ly/3ssGwqñ>. Acesso em 06/10/2020, às 15:50.

SANTOS, V. A dos. et al. O uso das ferramentas digitais no ensino remoto acadêmico: Desafios e oportunidades na perspectiva docente. In: Proceedings of the VII Congresso Nacional, de Educacao, Conedu, Edição Online. 2020. p. 15-17.

SOUSA, F. V. P. de; MOURA, A. S. B. O lúdico como instrumento metodológico no ensino remoto. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 4, p. 1-10, 2021.

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2a ed. Porto Alegre: Bookman; 2001.

**Capítulo 10**

**OLHAR A PAISAGEM: OS MORROS DA  
GRANDE VITÓRIA (ES)**

*Maicon Lemos Sathler*

*Elvis Reis de Oliveira*

## OLHAR A PAISAGEM: OS MORROS DA GRANDE VITÓRIA (ES)

**Maicon Lemos Sathler**

*Professor do Instituto Federal do Amapá, mestre em Geografia no PPGG/UFES  
(Programa de Pós-Graduação em Geografia /Universidade Federal do Espírito  
Santo, Vitória (ES). E-mail: maicon.sathler@ifap.edu.br*

**Elvis Reis de Oliveira**

*Professor da Rede Municipal de Vitória-ES, mestre em Geografia no PPGG/UFES  
(Programa de Pós-Graduação em Geografia /Universidade Federal do Espírito  
Santo, Vitória (ES). E-mail: elvisgeoufes@gmail.com*

### RESUMO

Essa pesquisa apresenta a relevância dos mirantes da cidade para a observação da paisagem urbana e a viabilidade de interação entre os diversos olhares sobre o espaço geográfico, nas bases da coexistência entre homem e o meio. Não menos importante é entender como a motivação deste olhar possibilita o observador ver-se inscrito na paisagem, compreendendo esta transcendência do olhar na perspectiva da Geografia Humanista. E, assim, valer-se deste olhar como uma ferramenta para propor a transformação do espaço, uma contribuição para esboçar novas maneiras de pensar a cidade e planejar o espaço urbano, partindo do princípio de que qualificar o olhar é uma possibilidade variável para examinar os elementos que compõem a paisagem de maneira ativa.

**Palavras-chave:** Mirantes. paisagem e percepção. geografia humanista.

### ABSTRACT

This research presents the relevance of the city's viewpoints for the observation of the urban landscape and the feasibility of interaction between the different views on the geographical space, on the basis of the coexistence between man and the environment. No less important is to understand how the motivation of this look allows the observer to see himself inscribed in the landscape, understanding this transcendence of the look in the perspective of Humanist Geography. And, thus, using this look as a tool to propose the transformation of space, a contribution to sketch new ways of thinking about the city and to plan the urban space, assuming that qualifying the look is a variable possibility to examine the elements that make up the landscape in an active way.

**Key-Words:** viewpoints. landscape and perception. humanistic geography.

## INTRODUÇÃO

A paisagem revela-se em sua pluralidade, significações e compreensões como objetos no âmbito da Geografia (e de outras ciências). Torna-se relevante nesse trabalho valer-se do olhar para com a paisagem, como uma ferramenta para pensar a transformação do espaço, no sentido de contribuir para esboçar novas maneiras de pensar a cidade, partindo do princípio de que qualificar o olhar é uma possibilidade variável de examinar os elementos que compõe a paisagem de maneira ativa. É como se distinguíssemos categorias para cada olhar, ou os interesses que os conduz.

O ato da subida ao monte para praticar a hierofania consiste em autêntica vontade do sujeito de buscar, como sugere Jean-marc Besse (2014), em “Ver a terra – Seis ensaios sobre a paisagem e a Geografia”, uma relação dialética e adquirir um significado, principalmente estético, semelhante às vivências de Petrarca ao também subir o Monte Ventoux, entre o espaço da paisagem, sensível e espetacular e o seu próprio eu.

Certamente que a qualidade deste olhar direto e vivido pode examinar e pensar este espaço no sentido de propor uma lógica onde o humano estará inserido, seja articulando propostas para a sua valorização e visando à realização de determinado projeto ou planificação, seja concebendo seus problemas e contradições. O que merece ser visto e como deve ser visto se modifica muito na história, pois variam os valores que são associados aos diferentes elementos que se oferecem ao olhar no universo urbano. Elementos que não eram bem vistos ou estimados numa certa época, em outro momento, podem passar a ser bem aceitos, associações antes indesejáveis podem se tornar o centro de apreciações positivas em um outro momento ou contexto histórico (GOMES, 2015).

Assim sendo, a contemplação a partir do cume teria relação com as tensões espirituais deste observador. Sugere também uma relação dialética entre o espaço da paisagem, sensível e espetacular e o seu próprio eu, atravessado pela noção de tempo, negando o espaço por haver se tornado já parte dele Besse (2014).

Destaca-se então que a Geografia humanista tem em suas bases teóricas definição nas quais são ressaltados e valorizados elementos subjetivos, tais como as experiências, os sentimentos, a intuição, a intersubjetividade e a compreensão das pessoas sobre o meio ambiente que habitam, buscando valorizar e compreender suas nuances. Logo, a Geografia humanista procura um entendimento do mundo humano através do estudo das relações das pessoas com a natureza, do seu comportamento

geográfico, bem como dos seus sentimentos e ideias a respeito do espaço e do lugar (TUAN, 1982).

Sob esse prisma de estudo da Geografia, parte-se da premissa de que cada indivíduo possui uma percepção do mundo e que essa se expressa diretamente por meio de valores e atitudes para com o meio ambiente, a saber, que:

1. [...] os geógrafos humanistas argumentam que sua abordagem merece o rótulo de “Humanista”, pois estudam os aspectos do homem que são mais distintamente humanos: significações, valores, metas e propósitos. [...]. Da valorização da percepção e das atitudes decorre a preocupação de verificar os gostos, as preferências, as características e as particularidades dos lugares. Valoriza-se também o contexto ambiental e os aspectos que redundam no encanto e na magia dos lugares, na sua personalidade e distinção. Há o entrelaçamento entre o grupo e o lugar. (ENTRIKIN, 1980, p.16)

Mediante suas representações simbólicas, e a partir da visão dos horizontes, a capacidade criativa humana se expande em suas dimensões, mediante esta reflexão, é percebida a importância dos morros e mirantes<sup>16</sup> da cidade para a observação da paisagem urbana e a possibilidade de interação entre os diversos olhares sobre o espaço geográfico, nas bases da coexistência entre homem e o meio, sobre isso Leite (1994) expõe que:

2. “A paisagem, reflexo da relação circunstancial entre o homem e a natureza, pode ser vista como a tentativa de ordenar o entorno com base em uma imagem ideal. A forma pela qual a imagem é projetada e constituída reflete uma elaboração filosófica e cultural que resulta tanto da observação objetiva do ambiente, quanto da experiência individual ou coletiva com relação a ele.” (LEITE, 1994, p.2).

Assim, é preciso entender como a motivação deste olhar possibilita o observador ver-se inscrito na paisagem, compreendendo esta transcendência do olhar

---

16 Mirantes são lugares altos e com regular frequência pública, conjugando o amplo acesso a atração de observar a paisagem a partir daquele ponto.

a partir da perspectiva da Geografia humanista, para tanto, a cidade de Vitória situa-se em uma ilha de relativamente limitado território e possui uma quantidade considerável de morros e mirantes, no entanto, em comparação com outros estados, a exemplo da cidade do Rio de Janeiro, no que concernem as morfologias e categorias supracitadas encontradas no território capixaba, não se apresentam com elevadas altitudes e imponência.

Entretanto, não sem menos importância quando o assunto é o jogo visual, ou a produção de imagens que identificam a cidade, é inegável a relevância desses espaços em prestar uma contribuição, em permitir interpretar a paisagem e entender as transformações que ocorrem no espaço urbano. A princípio, as paisagens, os lugares, tanto podem agradar pela beleza, por relações de identidade, ou por emanarem emoções que cativam e trazem segurança, como também podem ser repulsivos (CLAVAL, 2010).

Assim, seja esquadrinhando seus detalhes, a fim de quantificar e ordenar demandas econômicas, seja materializando imagens criadas, ou obtidas a partir daquilo que move intencionalmente olhares diretos e sem intermediações em suas escolhas tais pontos se apresentam como singularidades da cidade, com espaços-tempos próprios.

No caso da Cidade de Vitória (ES), pode-se dizer que ela está rodeada por alguns destes pontos, alguns deles de grande interesse por parte do poder público, outros se destacam pela importância para grupos locais que se locomovem para atividades que vão desde o simples lazer até práticas de cultos, e ainda existem aqueles pontos que são utilizados para habitação. Tais usos conferem a esses espaços participação na noção geográfica da cidade, sempre dependendo primeiramente, de especificidades materializadas em si ou condições físicas dos mesmos, dentre as especificidades destes, Gomes (2015) afirma que:

3. Mirantes, belvederes, miradouros, pontos de vista, entre outras denominações, designam uma situação do olhar sobre um espaço. De alguma maneira, eles estabilizam as imagens que oferecem. Nesse sentido, mirantes são criadores, ou, pelo menos, reveladores de paisagens. A materialização das imagens espaciais é obtida a partir das condições de visibilidade dadas por essa posição, ou seja, enquadramentos, ângulos,

distâncias e posições, são consubstanciados pela própria situação do mirante (GOMES, 2015 p.11).

## A PAISAGEM E OS MORROS

Existe uma combinação no entorno da cidade de Vitória de elementos que fazem parte desta abordagem, e referindo-as brevemente temos como primeiro exemplo o majestoso Morro do Mestre Álvaro, no município da Serra. Sua origem vulcânica revela um maciço granítico que, devido a sua altitude e visibilidade, sempre teve grande importância desde a colonização, sendo esta, uma das maiores formações do litoral brasileiro, e de importância muito grande para os navegantes daquela época, ou seja, compondo a paisagem e dando-lhe uma dimensão de uso e significado que foi se construindo ao longo do tempo.

O Morro Mestre Álvaro também se apresenta como uma das últimas áreas com formações de Mata Atlântica de altitude na Região Metropolitana da Grande Vitória. De acordo com alguns moradores mais antigos do município de Serra, este topônimo refere-se a um antigo mestre de carpintaria de nome Álvaro que residia nessa localidade, geralmente quando as pessoas necessitavam de seus serviços de carpinteiro elas diziam “vou no morro do Mestre Álvaro”.

O Monte Mochuara/ Moxuara por sua vez, localizado no município de Cariacica, é também um dos mais elevados da Grande Vitória, com pouco mais de 700 metros de altitude, e de onde oportuniza termos uma visão do horizonte de maneira espetacular, não apenas da cidade de Vitória, mas de toda a região metropolitana. O monte é símbolo da cidade de Cariacica, estando presente inclusive na bandeira oficial do município. Apresenta uma fauna bem diversa composta por pica-paus, beija-flores, lagartos dentre outros animais, sua flora se revela também muito variada, contendo inclusive, espécies consideradas em risco de extinção, tais como, araçá-do-mato, pau d’alho, cobi-da-terra, o jequitibá e o jeriquitim. Há duas versões para a toponímia do rochedo, a primeira versão indica que tem origem em língua indígena, o nome Mochuara quer dizer pedra irmã, a outra interpretação indicada por relatos históricos aponta que deve-se aos corsários franceses que ao avistarem a costa capixaba, vislumbraram o outeiro encoberto por neblina e o apelidaram de “muchúa” que em francês significa lenço. No passado, o maciço granítico serviu de refúgio aos indígenas e povos negros de origem africana, metamorfoseado como esconderijo aos

primeiros que foram derrotados pelos colonizadores europeus no litoral, e guarida para os povos escravizados que resistiam contra as mazelas das fazendas e engenhos de cana-de-açúcar.

Bem próximo do centro da cidade de Vitória, e nos seus limites com o Município de Vila Velha, temos o Morro do Penedo de Vitória, trata-se de um maciço granítico localizado na Baía de Vitória, este elemento natural proporciona uma vista da área central possibilitando observarmos uma dinâmica de contrastes da história da urbanização, especialmente influenciada pelo porto de Vitória e suas atividades definidoras desde o seu desenvolvimento, contudo, apresenta-se como parcial e restrita a estas áreas.

Em Vila Velha localiza-se o Morro do Moreno, ponto reconhecidamente significativo por sua localização e orientação de seu mirante, procurado especialmente por sua visão privilegiada de ângulos voltados tanto para Vitória quanto para Vila Velha. Possui elementos da cidade que parecem não afetar a representação da imagem do mirante, como as torres de transmissão e as construções que as abrigam, tal estabilidade deriva de sua função urbana, indispensáveis para o funcionamento da cidade, de forma que, apesar da descontinuidade que tem, é como se fizessem parte dele.

O batismo toponímico concedido ao morro remete ao período da colonização no século XVI. Vasco Fernandes Coutinho, o primeiro donatário do Espírito Santo, transfere a responsabilidade a um colono chamado João Moreno, que também chegara de Portugal. O colono tinha a responsabilidade de proteger e realizar os cuidados necessários à área, visto que, o outeiro era considerado um posto estratégico de observação da costa contra a invasão de possíveis corsários. No momento presente, a área do Moreno é frequentada por aventureiros que idealizam a prática das atividades esportivas e conexão com o meio natural.

No que concerne à observação dos morros da capital, é possível encontrar paisagens em processo de degradação visual, como nos casos do Morro do Cruzeiro e do Morro do Itapenambi, localizados próximo ao Morro da Gamela - Monte Horebe, também inseridos no cenário urbano, esses dois morros têm sofrido ao longo dos anos com a especulação imobiliária.

Tal impacto gerado pela construção civil em áreas dos bairros Praia do Suá e Praia do Canto através da edificação de prédios em seu entorno, destituem os transeuntes, bem como os próprios moradores de visualizarem e de possuírem

nesses espaços públicos a possibilidade de um mirante natural ou a implementação de mirante artificial, impossibilitando os mesmos de observar o monumento natural, bem como de ter seu olhar lançado sobre a cidade.

No que diz respeito ao Morro do Convento da Penha, também em Vila Velha, este se apresenta como magnífico e emblemático por sua história, por seu significado simbólico e religioso, tanto para o estado, como para o país, tendo a construção de suas estruturas iniciada no século XVII. Procurado por turistas e fiéis religiosos, o Morro do Convento da Penha conta com uma rede de serviços mais voltada ao comércio, neste local é possível perceber características comuns a um ponto turístico tradicional, possui comércio variado, transporte pago para sua subida e uma infraestrutura que faz da edificação em si o próprio objetivo da subida. A perspectiva panorâmica do lugar apresenta-se como um grande atrativo, do alto do morro é possível avistar vários pontos da cidade de Vitória possibilitando, dentre outras coisas, pensar inúmeras questões relativas à paisagem, à urbanização e até possibilidades de planejamento futuro dos espaços urbanos da cidade de Vitória. Logo, o Morro do Convento da Penha oferece a possibilidade de uma visão panorâmica e do mosaico desenhado de Vitória pelo lado da baía, contudo, distante, a ponto de não permitir ao observador reconhecer os detalhes para uma leitura potencializadora de seus espaços. Além de podermos dizer que a escolha que incide sobre a composição mais conhecida da paisagem, característico do que ocorre quando a vista passa a ser também o próprio monumento (GOMES, 2015). Pausamos aqui para ressaltar que o que buscamos será a interpretação dos critérios que levam ao olhar a cidade, observar suas paisagens, de forma que isto possibilite pensá-la em suas multiplicidades e variações. A combinação destes elementos viabiliza acessarmos um discurso iconográfico (GOMES, 2017), combinações que compõem os “clichês” representativos da cidade, produzem variadas vistas, reproduzindo a busca característica que ocorre em cidades como o Rio de Janeiro, ou imagens estabilizadoras que participam de um discurso visual da cidade, lembrando que nenhum destes se encontra dentro dos limites do município de Vitória, mas nas proximidades.

Uma tendência em repetir cenários numa observação complexa e muito variada permite observar como a cidade cresceu e seus elementos múltiplos definidores de sua urbanização, como características que fazem desta região, como no Rio de Janeiro em especial no sentido de reunir formações e elementos variados, não

frequentemente reunidos em uma mesma cidade, como florestas, encostas, mangues, enseadas, restingas, baías e maciços.

É necessário reconhecer, que além destes elementos não pertencerem ao município de Vitória, e das múltiplas possibilidades que encontramos neles para realizarmos uma codificação, descrição e possivelmente indagarmos as possibilidades de transformação tanto de seus próprios espaços como do espaço a que dão vistas, temos que estas vistas, em si, representam, muitas vezes, os próprios monumentos.

Apreciados como mirantes<sup>17</sup> urbanos, fazem parte de um cenário que funcionam como estabilizadores de uma imagem construída da cidade, marcas de sua narrativa visual, permeiam o imaginário como trata Gomes (2015, p.10), ao comentar a história dos mirantes neste ato de se situar em determinado ponto com o objetivo de se observar a cidade, tem-se o importante papel de outras formas de mirantes a exemplo disso, na Avenida Nossa Senhora da Penha, encontra-se o mirante artificial erguido sobre edifício da Federação das Indústrias do Espírito Santo (FINDES) com objetivo voltado à culinária. O projeto sofreu alterações transformando-se em um laboratório de inovação da indústria. Gomes (2015, p.10) a esse respeito diz que “Esses artefatos, torres e terraços panorâmicos de altas edificações são criadores ou dão acesso à criação de imagens bastante estabilizadas de uma cidade. Ao mesmo tempo, eles se transformam também em elementos notáveis da paisagem urbana”. A esse respeito, tais construções tornam-se símbolos e referências proporcionando elementos singulares que identificam o território, o lugar, deixam de ser conhecidos por sua função primária, como torre de comunicação, edifícios de escritórios, hotéis etc. e passam a ser percebidos como ponto de referência de uma cidade, além de pontos de vista sobre ela, como mirante que podem ser (GOMES, 2015).

Passemos do entorno agora para o interior da ilha, podemos dizer que o município de Vitória é um prolongamento do continente, de formação granítica com afloramentos importantes, no maciço central da ilha de Vitória localiza-se, o seu destacado e, possivelmente, o mais conhecido mirante, o Morro da Fonte Grande; A

---

17 Um mirante é, antes de tudo, um lugar de acesso público. Evidentemente, isso não quer dizer que a propriedade e a exploração sejam públicas, quer dizer apenas que o acesso é feito sem discriminação do estatuto dos frequentadores e que, embora possa ser uma propriedade privada ou uma concessão, são locais acessíveis ao público (GOMES, 2015 p.13).

Pedra dos Dois Olhos, com 296 metros e de acesso bem mais restrito, tanto por conta de sua dificuldade de escalada, como pela falta de equipamentos e estrutura para o acesso seguro de seu mirante e o Morro de São Benedito bastante urbanizado, com 194 metros.

Pontos privilegiados para a observação da cidade, proporcionando amplos panoramas que permitem ao observador avistar tanto áreas do município, como de cidades vizinhas como Serra e Vila Velha desde o litoral, com destaque para o Morro da Fonte Grande, de 308 metros, onde se encontra o mirante do Sumaré, voltado para o lado oeste, e que permite avistar o centro de Vitória, além dos bairros da região de Santo Antônio, e até mesmo Cariacica e quase toda cidade de Vila Velha, do bairro Barra do Jucu até a Segunda Ponte.

Por toda essa abrangência e amplitude, de escalas variadas e possíveis, não podemos deixar de qualificar estes mirantes como potenciais de intervenção e direcionamento para transformações do espaço para além da contemplação desinteressada ou estabilizadora do espaço urbano através de imagens iconográficas obtidas na construção do cenário das cidades.

No território do município de Vitória temos, no entanto, uma série de morros; parece tratar-se de algumas dezenas deles, alguns de suave elevação, mas oferecendo a possibilidade de se enquadrarem como importantes mirantes Gomes (2015) clarifica que:

4. "Mirantes são lugares de frequência pública, pois aliam a possibilidade ampla de acesso à atração daqueles que se interessam em gozar do prazer da contemplação obtida a partir daquele ponto de vista. Assim sendo, mirantes não são algo dado para todo o sempre. Sua implementação diz respeito à certa demanda e das condições, da vontade e da importância de supri-la." (GOMES, 2015 p.13).

Logo, a cidade de vitória em seu domínio territorial, está servida de uma quantidade de morros que abrangem perto de quarenta por cento do território da cidade. Permite-nos indagar dentre, outras questões e outros contextos, as dificuldades, ou o desafio, de propor um desenho urbano, de planejar um desenvolvimento mais equânime, ou uma "gestão mais democrática" da cidade como trata o plano de desenvolvimento urbano, dada a intermitência da ocupação e o que

este fato proporciona, pois esta descontinuidade territorial de ocupações leva a uma valoração do espaço, sensivelmente percebida e vivida a partir destes pontos de observação.

Selecionamos um deles em especial que pensamos satisfazer ao propósito de indagarmos sobre a atitude de pensar e observar a paisagem, de forma a compreender o processo de percepção no fato de que a paisagem é marcada e representa processos de transformação cultural, o que implica dizer que ela é uma representação da relação homem/natureza em termos do estudo geográfico da paisagem; que representam os laços afetivos dos seres humanos com o meio ambiente imbuídos de sentimentos e identidades Tuan (1982).

Caminhamos então para encontrar o ponto que destacaremos dentro deste território, um mirante de múltiplas variabilidades, que a nosso entendimento, tenciona a compreensão dos modos pelos quais os cidadãos compartilham o que sentem e se relacionam com essa paisagem e suas possibilidades de intervenção para além do sagrado, haja vista que no conjunto de visitantes que usufruem desse espaço existem aqueles que praticam atividade esportiva tais como, escalada e trilha, aqueles que sobem o morro apenas para contemplar a paisagem e aqueles que enxergam o lugar como sagrado.

O Monte Horebe, espaço sagrado<sup>18</sup> onde ocorre a hierofania Eliade (2013) e Rosendahl (1996), onde o território torna-se espaço sagrado, e que se alicerça sobre uma formação rochosa de vegetação rupestre, que se eleva numa porção entre duas das vias centrais de grande fluxo e dinâmica econômica de Vitória, entre as Avenidas Nossa Senhora da Penha e Leitão da Silva, sendo um dos ambientes que compõem o Parque Municipal do Morro da Gamela para outros usos definidos pelo poder público.

O Monte Horebe então se apresenta, procurado e vivenciado por pessoas que buscam ali laços afetivos com a paisagem imbuída de sentimentos de acolhimento, e mais do que buscar composições de imagens, objetivam um olhar ativo sobre si e sobre a cidade. Como um caso e exemplo desta nova análise, sem se opor ao planejamento mais voltado ao pensamento matemático e tradicional da modernidade,

---

18 “um campo de forças e de valores que eleva o homem a si mesmo, transpondo-o para um meio distinto daquele no qual transcorre seu cotidiano.” (ROSENDAHL, 2008, p. 7).

mas numa possibilidade de nova narrativa, e assim contribuir concomitantemente com as mais variadas disciplinas que se debruçam sobre o assunto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entender de que forma tais olhares transcendem a descrição e utilização dos distanciamentos característicos das análises mais tradicionais, científicas para conhecer a cidade que se vislumbra na utopia destes observadores, a fim de reconhecer a cidade como parte de um ideário coletivo assentado em preceitos e concepções do sagrado e conseguir representá-la, são passos importantes para sua valorização, e conseqüentemente desenvolver planos urbanos.

Já que são concebidos primeiramente por sua função social, de direitos e equidade, como de sustentabilidade, conceitos que muitas vezes se apresentam abstratos quando observados a partir dos dados, obtidos apenas em modelos de representação do espaço, como mapas e bases na produção de imagens, que descrevem a cidade. Assim, poder conhecê-la em suas singularidades, interpretar seus arranjos e problemáticas possibilita, além de compreender o seu desenho, pensar a relevância e as ambivalências de seu desenvolvimento.

E num momento seguinte, possibilitar organização do urbano, num desenho aflorado na percepção da paisagem, através de um olhar mais direto. Ou a capacidade de registrarmos os elementos da organização dos espaços nas paisagens e seus arranjos, através de nossa própria observação, vivida em experiências diretas Gomes (2015).

Certamente que a importância dos mirantes naturais e artificiais, bem como o cuidado com os mesmos, incide na possibilidade de qualificação do olhar que direto e vivido podem examinar e pensar os espaços urbanos no sentido de propor uma lógica, onde o fator humano estará inserido, seja articulando propostas para a sua valorização e visando à realização de determinado projeto ou planificação, ou concebendo seus problemas no bojo das contradições espaciais, translúcidas através do olhar proporcionado pela paisagem através dos mirantes, nesse sentido, os Parques são espaços concebidos através desse olhar transformador para os que o visitam.

\*Os morros citados encontram-se no quadro de imagens.

QUADRO DE IMAGENS



Em seqüência vista dos morros: Moreno, Cruzeiro e Itapenambi. Fonte: Maicon Lemos Sathler.



Em seqüência: Morro do Convento da Penha, Parque Estadual da Fonte Grande e Pedra dos Dois olhos. Fonte: Maicon Lemos Sathler.



Na imagem: Orla de Camburí e Morro de São Benedito em Vitória-ES. Fonte: Maicon Lemos Sathler.

## BIBLIOGRAFIA

BESSE, Jean Marc. **Ver a Terra**: seis ensaios sobre a paisagem e a Geografia. São Paulo: Perspectiva.2006.

CLAVAL, P. **Terra dos homens**: a geografia. Tradução de Domitila Madureira. São Paulo: Contexto, 2010.

ELIADE, M. **O sagrado e o Profano**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

ENTRIKIN, J. N.O Humanismo Contemporâneo em Geografia. **Boletim Geografia Teorética**, Rio Claro, v. 10, n. 19 p. 5-30, 1980.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. Rio de Janeiro, *A Cidade dos Múltiplos Mirantes*. Revista Espaço Aberto. Programa de Pós Graduação em Geografia. Rio de Janeiro, RJ. Vol.7. n°2, 2015 p. 9-26, Disponível em HTTP: <http://revistas.ufrj.br/index.php/EspacoAberto/index>. Acesso em 05 de Maio.2021.

LEITE, M. A. F. P. Construção ou desconstrução? São Paulo: Hucitec, 1994.

ROSENDAHL, Z. **Hierópolis**: O Sagrado e o Urbano. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1996.

TUAN, Yi-Fu. Geografia Humanística. In: CHRISTOFOLETTI, Antônio (Org). **Perspectivas da Geografia**. São Paulo: Difel, 1982, p. 218.

**Capítulo 11**

**SITUAÇÕES-LIMITES EM UMA AÇÃO  
SUPERVISORA: ESTRATÉGIAS E SAÍDAS  
POSSÍVEIS**

*Enéas Machado*

## SITUAÇÕES-LIMITES EM UMA AÇÃO SUPERVISORA: ESTRATÉGIAS E SAÍDAS POSSÍVEIS

**Enéas Machado**

*Universidade Católica de Santos (UNISANTOS)*

*Grupo de Pesquisa Instituições de Ensino: Políticas e Práticas Pedagógicas*

### **Resumo**

A ação supervisora nos Sistemas de Ensino está entretecida, segundo Machado (2021), nas dimensões *instrumentalizadora, humanizadora ou emancipatória*. Com base nessa visão, percebe-se que estas dimensões não se polarizam, mas coexistem, no cumprimento do propósito profissional. Assim sendo, as tensões presentes na ação supervisora são divergentes e complementares; burocráticas (em um viés instrumentalizador), e, ao mesmo tempo, emancipatórias e humanizadoras. As tensões experienciadas pelos agentes da supervisão de ensino são traduzidas em situações-limites (FREIRE, 2018; STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2018) que implicam em estratégias (BOURDIEU, 1972, 1983, 1987, 1994, 1996) para resolver, pela ação com reflexão, os obstáculos, a fim de transpor as fronteiras entre as utopias (sonhos) e as realizações. Portanto, a supervisão de ensino indispensável, enfrenta as tensões entre a instrumentalização e a humanização, superando as contradições, assumindo desse modo, relações mais horizontalizadas, nos níveis decisórios, em uma visão de conjunto: agregadora e includente. Pela pesquisa qualitativa (ALVES; SILVA, 1992; GODOY, 1995) foi possível adentrar no contexto sociocultural dos informantes para conhecer seus valores, comportamentos, crenças e visões de mundo (MOSCOVICI, 2005, 2011, 2012). A supervisão de ensino contribui, assim, na conquista da produção de ensino de qualidade competente a favor do público. Nesse sentido, as experiências (LARROSA BONDÍA, 2002) promovem a reflexão sobre a ação e a reflexão na ação, engendrando modos de ser e estar (ABDALLA, 2006, 2017) na profissão. Os agentes que atuam como supervisores de ensino das Secretarias de Educação (SEDUCs) da Região Metropolitana da Baixada Santista (RMBS), depreendem, no campo das representações sociais (MOSCOVICI, 2005, 2011, 2012) e profissionais (BLIN, 1997), um profissional dotado de competência técnica, pelo conhecimento legal e pela habilidade em lidar com as situações adversas, por conta da experiência.

**Palavras-chave:** Ação supervisora, situações-limites, estratégias, experiências e saídas possíveis.

### **Introdução**

As interações sociais são movimentadas pelas representações sociais (MOSCOVICI, 2005, 2011, 2012), sendo, o escopo destas, o poder das ideias, declarado nas relações grupais e intergrupais.

Esta pesquisa tem por objetivo analisar as representações sociais e profissionais dos supervisores de ensino, pelas breves narrativas e inferências desses agentes da Região Metropolitana da Baixada Santista (RMBS) (MACHADO, 2021) sobre a ação supervisora, além de perscrutar as situações-limites (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2018) decorrentes das tensões nos processos de instrumentalização e humanização.

A referida análise foi conduzida a reboque dos constructos de Moscovici (2005, 2011, 2012), Bourdieu (1972, 1983, 1987, 1994, 1996), Dubar (1997, 2003), Blin (1997), e Abdalla (2006, 2017) e entrançada em uma pesquisa qualitativa documental (GODOY, 1995) e da análise das lacônicas narrativas e representações dos profissionais em tela (ALVES; SILVA, 1992).

Perpassa, inicialmente, as dicotomias entre a instrumentalização e a humanização, que impactam, tensionam e desencadeiam as situações-limites (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2018) rompendo essas barreiras, por intermédio de estratégias (BOURDIEU, 1972, 1987) aportadas na ação com reflexão, transpondo a fronteira entre o ser e o ser mais (FREIRE, 2018).

Tais vertentes possibilitam adentrar no contexto sociocultural dos informantes, pelas marcas profissionais, para conhecer seus valores, comportamentos, crenças e visões de mundo, reconfigurando a ação supervisora para potencializar a competência cognitiva e profissional dos trabalhadores da educação, viabilizando mudanças nas práticas profissionais, partindo da reflexão na ação, em que os processos de formação promovem uma aprendizagem que modifica o sujeito e o torna construtor de seu próprio conhecimento.

## **Dos Referenciais Teóricos**

A Supervisão de Ensino traz, historicamente, enquanto marca identitária (DUBAR, 1997, 2003), uma ação estruturada na inspeção instrumentalizada por auditorias e por fazer cumprir prescrições legais.

Há, no âmbito da supervisão, desse modo, uma tensão entre a instrumentalização e a humanização (MACHADO, 2021), perscrutando as políticas e os processos de formação (ABDALLA, 2006, 2017), que impactam, tensionam e desencadeiam os processos de profissionalização dos trabalhadores da educação, a

reboque de uma *abordagem relacional* (BOURDIEU, 1972, 1983, 1987, 1994, 1996) e *dimensional* (MOSCOVICI, 2005, 2011, 2012).

Bourdieu (1972, 1983, 1987, 1994, 1996) postula campo como um espaço social com agentes individuais e coletivos que ocupam postos e *status* diversos.

Dessa maneira, as ações são apreendidas a partir das posições ocupadas pelos sujeitos nos diferentes espaços sociais. É preciso conhecer as posições para entender as disposições, ou seja, as regras do jogo e as estratégias (BOURDIEU, 1972, 1983, 1987, 1994, 1996), ações planejadas, para lidar com os movimentos de conservação e transformação (pela sobrevivência) na apreensão de novas atitudes - *habitus*.

Nessa esteira, o *habitus profissional* (ABDALLA, 2017) diz respeito a atitude profissional, assumida pelos agentes da supervisão de ensino no exercício de uma ação supervisora reflexiva e que se volta aos sujeitos coletivos (MACHADO, 2021) com vistas à educação de qualidade social.

O campo da supervisão de ensino lida estrategicamente com as dimensões *instrumentalizadora, humanizadora ou emancipatória* (MACHADO, 2021).

Dimensões estas que não estão polarizadas, mas coexistem, no cumprimento do propósito profissional desses agentes. Assim sendo, as tensões presentes na ação supervisora são divergentes e complementares; burocráticas (em um viés instrumentalizador), e, ao mesmo tempo, emancipatórias e humanizadoras. Tensões estas decorrentes das chamadas *situações-limites* (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2018).

As *situações-limites* (FREIRE, 2018) são situações verossimilhantes aos labirintos sem saída, mas que, ao mesmo tempo, contêm em si possibilidade de serem superadas. São dimensões concretas e históricas de uma dada realidade, uma vez que são engendradas pelos próprios homens, devendo ser vencidas ou superadas, frente ao mundo. À vista disso:

A luta pela superação das situações-limites em que nos encontramos envolvidos em nosso mundo histórico-cultural é a razão de ser da nossa existência e o impulso prático que nos humanizamos como seres capazes de conquistar mais liberdade (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2018, p. 50).

Larrosa Bondía (2002), propõe uma “reflexão crítica” e “emancipadora” sobre a “prática”. Para esse autor, as palavras engendram “sentido, criam realidades e às vezes funcionam como potentes mecanismos de subjetivação” (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 20-21). Bondía (2002), postula incursões acerca da experiência, importante elemento no entretecimento da profissionalidade. Experiência é o que nos passa, o que nos acontece e o que nos toca (LARROSA BONDÍA, 2002). Por isso, a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são inimigas mortais da experiência.

Nessa esteira, as experiências vivificam as memórias desses agentes, os supervisores de ensino, principalmente quando estas estão presentes no pensado, no dito e no escrito.

## **Dos Objetivos**

A presente incursão, situações-limites em uma ação supervisora: estratégias e saídas possíveis, objetiva:

1. analisar as representações sociais e profissionais dos supervisores de ensino, pelas breves narrativas e inferências desses agentes da Região Metropolitana da Baixada Santista (RMBS) (MACHADO, 2021) sobre a ação supervisora, cotejando as situações-limites (FREIRE, 2018; STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2018) decorrentes das tensões nos processos de instrumentalização e humanização;
2. identificar nas narrativas, os sujeitos que vivenciam situações-limites, que precisam ser refletidas e superadas;
3. desvelar os processos de aprendizagem profissional apresentados diante das situações-limites;
4. desanovar as situações-limites expressas nas narrativas dos sujeitos arguidos.

## **Dos itinerários metodológicos**

Assumimos uma abordagem metodológica qualitativa (GODOY, 1995) em que o fenômeno pode ser apreendido no contexto em que ocorre e se insere, sendo analisado de forma integrada.

Optamos pela revisão bibliográfica (GODOY, 1995) que traz contribuições no campo da supervisão de ensino no entretencimento da abordagem dimensional (valores, costumes e crenças) pelas representações sociais de Moscovici (2005, 2011, 2012); das marcas identitárias profissionais (DUBAR, 1997, 2013); das representações profissionais (BLIN, 1997); da abordagem relacional presente nos jogos de poder e nas estratégias de ação (BOURDIEU, 1972, 1983, 1987, 1994, 1996); do *habitus* profissional (ABDALLA, 2016, 2017); dos ditos e escritos à guisa das *histórias de vida*, pelas narrativas desses agentes; das tensões decorrentes das situações-limites (FREIRE, 2018; STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2018) e das possibilidades decorrentes, na perspectiva das saídas possíveis.

O adensamento das narrativas das *histórias de vida* foi realizado, por meio de entrevistas narrativas (MACHADO, 2021), com quatro agentes das Secretarias de Educação (SEDUCs) da Região Metropolitana da Baixada Santista (RMBS).

Assim, as entrevistas, conforme explicitam Alves e Silva (1992), aportaram a compreensão das ideias pensadas e comunicadas pela supervisão de ensino a respeito das tensões vivenciadas em suas diferentes ações.

Portanto a investigação de cunho qualitativo subsidia a percepção dos fenômenos que circundam a ação supervisora, na perspectiva dos arguidos, situando a interpretação destes fenômenos.

## **Desenvolvimento**

As memórias a partir das *histórias de vida* (MACHADO, 2021) assinalam no seu teor: escolhas, posicionamentos, experiências significativas e relatos sobre as práticas e os percursos ao longo da vida.

O registro da experiência traduz as trajetórias, na captura das memórias, dando liga ao que faz sentido no percurso e nas vivências: relacionando, produzindo singularidades e identificando as experiências. Expressá-las, pelas narrativas, é o mesmo que dar sentido às experiências vividas projetando-as.

As *histórias de vida* promovem a identificação daquilo que move as predileções dos informantes. Desse modo, as narrativas retratam a construção das experiências e memórias.

As narrativas expressam a construção das experiências e das memórias, bem como da estruturação e (re) configuração dos processos experienciados. As experiências, expressas nas *histórias de vida* (MACHADO, 2021) dão sentido e significado ao mundo, (re) configurando a existência humana.

Os sujeitos do estudo assumiram os nomes de escritoras da literatura intimista, a saber: Clarice Lispector, Cecília Meireles, Lygia Fagundes Telles e Lya Luft. À vista disso, a literatura intimista, assim como as narrativas pelas *histórias de vida*, trazem à tona as emoções, sentimentos e os aspectos humanos e psicológicos, desanovelando o lado íntimo desses arguidos.

Nessa esteira, foi envidado um *roteiro* com instruções objetivas a fim de coletar dos arguidos, conforme Josso (1999, 2004, 2007), suas marcas e representações sociais e profissionais sobre suas ações supervisoras. A fase incipiente do *roteiro* (MACHADO, 2021) permeou às “características sociodemográficas” dos sujeitos da pesquisa, esses discorreram em oito itens acerca de: formação, sexo, idade, estado civil, residência, prole, acúmulo de cargo e carga horária semanal de trabalho. Na sequência foi envidada a entrevista narrativa, com dez questões abertas sobre: significado da supervisão; perfil do supervisor necessário; expectativas em relação à ação supervisora; trajetória formativa; atuação do supervisor de ensino; motivação da atuação profissional; trabalho do supervisor frente à política educacional estabelecida; atuação da supervisão de ensino frente à política de bonificação e às práticas meritocráticas; permanência e/ou mudança da profissão a partir das experiências na carreira do magistério público e por fim, a escolha de uma “personagem” que melhor identificasse a sua ação supervisora.

A partir do solicitado, na *terceira* parte, os informantes produziram narrativas de suas *histórias de vida* no magistério público municipal. As narrativas produzidas perpassaram questões como: *O que é a ação supervisora? Por que escolhi ser supervisor de ensino? O que significa exercer a supervisão de ensino?*

As entrevistas com os 4 (quatro) agentes da RMBS foram transmutadas em narrativas sintetizadas no Quadro abaixo:

**Quadro 1:** Síntese das narrativas das *histórias de vida* dos supervisores de ensino da RMBS

REFLEXÕES	PROJETOS	SITUAÇÕES-LIMITES	DESEJOS E POSSIBILIDADES
<p>1. As experiências abrem caminhos, formam, mobilizam o aprender e produzem o crescimento profissional.</p> <p>2. Diante dos revezes os sujeitos se reinventam.</p> <p>3. A experiência prática contribui nos processos de autoformação.</p> <p>4. Os saberes da experiência possibilitam a ampliação da visão.</p> <p>5. O conhecimento profissional retroalimenta a experiência da prática (e vice versa).</p> <p>6. A ação supervisora se desenvolve na ação-reflexão-ação.</p>	<p>1. Ser um eterno aprendiz.</p> <p>2. Apoio à família.</p> <p>3. Autoformação.</p>	<p>1. Frustrações.</p> <p>2. Superficialidade.</p> <p>3. Trabalho minimizado por prescrições.</p> <p>4. Práticas meritocráticas.</p> <p>5. Desvalorização profissional (financeira/desprestígio).</p> <p>6. Isolamento profissional.</p> <p>7. Redução da ação crítica-reflexiva pela execução de tarefas (tarefeiro).</p>	<p>1. Reinventar-se.</p> <p>2. Ser o agente que está para servir (servidor).</p> <p>3. Fazer a diferença no desenvolvimento profissional de outros trabalhadores da educação e na vida dos alunos.</p> <p>4. Valorização e reconhecimento (financeira/respeito).</p> <p>5. Superar os maus hábitos que povoam (o consciente) as ações coletivas para uma intervenção pedagógica que alcance “de fato e de direito” os estudantes.</p> <p>6. Desenvolvimento da visão crítica.</p>

Fonte: Conforme dados da Pesquisa (MACHADO, 2021).

As memórias rememoradas pelos informantes compuseram as histórias de formação entrelaçando-as aos saberes construídos ao longo da vida, às práticas socializadas pela profissionalidade, redimensionando o *ser* e *estar* no mundo e na atividade profissional.

Interessante destacar que os sujeitos da pesquisa, nas evocações narrativas, estabeleceram reflexões acerca da ação supervisora, intrincando ação-reflexão. Informaram, nas *histórias de vida*, projetos e tensões vivenciadas em suas diferentes ações, pelas *situações-limites* entrançando essas *histórias de vida* à histórias da vida.

Considerando as temáticas desenvolvidas nas dez (10) questões abertas e que nortearam as entrevistas narrativas foi possível enredar as marcas e representações desses agentes sobre as ações supervisoras tendo em vista as atividades laborativas desenvolvidas repercutindo na *profissionalidade*, no *profissionalismo* e na *profissionalização*.

Lembrando, no movimento da pesquisa, que *profissionalidade* diz respeito ao conjunto de comportamentos, destrezas e valores que entretecem a atividade profissional; *profissionalização* refere-se ao aprimoramento e ao reconhecimento profissional; e, por fim, *profissionalismo* relaciona-se à natureza e à qualidade do trabalho, ao desempenho profissional competente e comprometido dos deveres e responsabilidades (ABDALLA, 2006, 2017; MACHADO, 2021). Isso posto, o Quadro 2 ancora os vieses teóricos e metodológicos em marcas e representações da ação supervisora na RMBS, vejamos:

**Quadro 2:** Marcas e representações da Ação Supervisora na RMBS (entrevistas narrativas)

PROFISSIONALIDADE	PROFISSIONALISMO	PROFISSIONALIZAÇÃO
(ATITUDES)	(COMPETÊNCIAS)	(RECONHECIMENTO)
Argumentativas	Catalisar e disseminar ideias	Formação sólida
Assessoramento e orientação	Gerenciar conflitos	Valorização e realização
Promoção das garantias de direitos	Conhecer as questões educacionais e os processos de autorização e funcionamento das escolas	Atualização e formação permanente
Convicção sustentada no conhecimento	Auxiliar na formulação do PPP	Autovalorização pelo resgate da confiança e credibilidade
Criticidade com conhecimento	Acompanhar, analisar e interpretar	Frustração e isolamento
Fiscalizatória	Normativa, formativa e pedagógica	Aprimoramento
Inconformação e inquietude	Visão ampliada e crítica	Autoformação

Fonte: Dados da Pesquisa (MACHADO, 2021).

Observamos nas narrativas dos sujeitos da pesquisa, marcas e representações que entretecem as atitudes – a *profissionalidade* – pelo *habitus* profissional; as competências necessárias para o exercício da ação supervisora no que tange ao

*profissionalismo* e por fim; a necessidade do reconhecimento – pela *profissionalização* – do trabalho desenvolvido por esses agentes.

As memórias expressas nas narrativas das *histórias de vida* indicam personagens que vivenciam as dicotomias que as situações-limites engendram, na senda da reflexão e superação. Assim, foi perguntado aos informantes: *Se pudesse escolher um (a) personagem para identificar a (sua) ação supervisora, qual seria? Por quê?* As manifestações expressas pelos respondentes foram apresentadas no Quadro 3. Nesse sentido:

**Quadro 3:** Identificações da Ação Supervisora (entrevistas narrativas)

SUJEITOS DA PESQUISA	PERSONAGEM DE IDENTIFICAÇÃO	JUSTIFICATIVAS
<b>Cecília Meireles</b>	Mulher Maravilha  Jeannie é um gênio...	Só tendo sensibilidade e intuição feminina, força e coragem, e um pouco de magia e criatividade para lidar com diferentes contextos, diferentes pessoas, diferentes situações e tendo sempre o plano B, se tudo der errado.
<b>Clarice Lispector</b>	Jesus Cristo	Por ser incansável Mestre.
<b>Lya Luft</b>	Jesus Cristo	Sua grandeza em amor, humildade, justiça, respeito e consideração são essenciais e fundamentais para a formação de cidadãos.
<b>Lygia Fagundes Telles</b>	Coruja	Esperta, atenta e com olhar ampliado, o que possibilita enxergar além.

Fonte: Dados da Pesquisa (MACHADO, 2021).

O encadeamento das ideias propagadas no Quadro 3 dá a dimensão de que nas situações-limites, os sujeitos da pesquisa, influenciados por algo ou alguém, cindem com as forças opressoras, pelas representações sociais e profissionais que indicam o movimento de transformação – as possibilidades.

### Da análise

Os sujeitos da pesquisa externaram, durante o cotejamento, a inquietação com os seus processos formativos a fim de melhorarem as suas práticas, pela reflexão na (da) ação.

A apuração é confirmada, pois além das licenciaturas, os arguidos fizeram especializações e/ou outros aprofundamentos em nível acadêmico, subsidiando os modos de ser e estar na profissão (ABDALLA, 2006). Verificamos que 75% dos participantes do estudo, atuam em regime de dedicação exclusiva na ação supervisora das SEDUCs na RMBS.

Quando os informantes discorrem sobre suas próprias *histórias de vida* nos remete a Josso (2004), quando retrata que, nas *histórias de vida*, dois eixos se complementam: a compreensão biográfica da *formação* e a *autoformação* pela *pesquisa-formação*; e os projetos profissionais (de inserção, formação, transformação das práticas e de vida) em consequência das *histórias biográficas*. É, nesse sentido, que as narrativas expressas pelos sujeitos, se imbricam (MACHADO, 2021).

As narrativas propõem uma reflexão crítica sobre a prática. Desse modo as palavras produzem sentido, geram realidades e às vezes funcionam como potentes mecanismos de subjetivação.

A socialização das experiências desses agentes sobre suas ações supervisoras, implica na *força da representação*, pelo *habitus profissional* (ABDALLA, 2006, 2017; MACHADO, 2021), que desnova as *atitudes*: argumentativas; de assessoramento e orientação; de promoção das garantias de direitos; de convicção e criticidade sustentadas no conhecimento; na fiscalização; “inconformação” e inquietude.

Ao revigorar as memórias dos pesquisados, observamos as *competências* da supervisão de ensino, presentes no *pensado*, no *dito* e na *escrita* (MACHADO, 2021): de catalisar e disseminar ideias; gerenciar conflitos; conhecer as questões educacionais e os processos de autorização e funcionamento das escolas; auxiliar na formulação do Projeto Político-Pedagógico (PPP); acompanhar, analisar e interpretar; normativa, formativa e pedagógica; e visão ampliada e crítica.

As experiências dos sujeitos da pesquisa (MACHADO, 2021) manifestam, no campo do *reconhecimento* profissional: a frustração e o isolamento; a autovalorização pelo resgate da confiança e credibilidade; a atualização e formação permanente; o aprimoramento; a autoformação; a valorização e realização; e a formação sólida.

Os arguidos externaram nas narrativas que as tensões provocadas pelas *situações-limites*, promovem rupturas com as forças opressoras pela *força transformadora – o inédito-viável* (FREIRE, 2018; STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2018), a saber: “intuição”, “coragem”, “criatividade”, “ser incansável” (dinâmico), “senso de

justiça”, “respeito”, “humildade”, “consideração”, “olhar atento”, “visão ampliada” e “magia” (encantamento e fascinação). Nesse sentido, as experiências (LARROSA BONDÍA, 2002; MACHADO, 2021) promovem “a reflexão sobre a ação e a reflexão na ação”, criando modos de *ser e estar* na ação supervisora.

### Considerações finais

O presente estudo, decorrente da pesquisa: “*A ação supervisora na Região Metropolitana da Baixada Santista: tensões entre a instrumentalização e a humanização*” (MACHADO, 2021), possibilitou uma análise amíúde das representações sociais e profissionais da ação supervisora na RMBS, além de intrincar essas marcas e representações à *profissionalidade* (atitudes), ao *profissionalismo* (competências) e à *profissionalização* (reconhecimento) desses agentes com vistas a superar as tensões, decorrentes das *situações-limites* (desvalorização, isolamento, redução da ação crítica, frustrações, superficialidade, prescrições e meritocracia).

Pelas narrativas das *histórias de vida* foi possível identificar as *situações-limites* promovendo, nesse movimento, a reflexão na (da) ação, viabilizando os processos de aprendizagem (*profissionalismo, profissionalidade e profissionalização*).

As *situações-limites* estabelecem demarcações entre o *ser* e o *ser mais*, desmembram o pessimismo gerando as fronteiras para as possibilidades – o *inédito viável*. À vista disso o *inédito-viável* é o campo dos *sonhos possíveis* ou ainda o *sonho possível realizando-se*.

A supervisão de ensino das SEDUCs da RMBS diante das tensões (instrumentalização e humanização) provocadas pelas *situações-limites* sente-se mobilizada a agir sobre o *inédito viável* cindindo, pela ruptura, essas barreiras, para equacionar, pela ação com reflexão, os obstáculos, sobrepujando os limites entre o *ser* e o *ser mais*. Nessa senda, o *inédito-viável* é uma palavra-ação, por isso práxis, com vistas à transformação do mundo.

As *situações-limites* em uma ação supervisora implicam em estratégias de lidar com as tensões na produção das saídas possíveis. Desse modo, o esperarçar empolga a participação coletiva dos supervisores de ensino das SEDUCs da RMBS na criação do *inédito-viável*.

Portanto o *inédito-viável* confronta a visão fatalista da realidade, no processo de conscientização e nesse esperar, esses agentes sobrepujam os sonhos, para transformá-los em realidade concreta.

## Referências

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

\_\_\_\_\_. Formação, profissionalidade e representações profissionais dos professores: concepções em jogo. **Rev. Educ.** PUC-Camp, Campinas, v.22, n. 2, p.171-190, maio/ago., 2017.

ALVES, Zélia Maria Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena Galvão Frem Dias da. **Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta**. *Paidéia*, Ribeirão Preto, n. 2, p. 61-69, fev./jul. 1992.

BLIN, Jean François. **Représentations, pratiques et identités professionnelles**. Paris: L'Harmattan, 1997.

BOURDIEU, Pierre, "Les stratégies matrimoniales dans le système de reproduction". **Annales. Économie, Sociétés, Civilisations. Année**, 27, número 4-5, 1972. Paris, p. 1105-1127. Disponível em: <http://www.persee.fr>. Acesso em: 05 set, 2010.

\_\_\_\_\_. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

\_\_\_\_\_. **Choses dites**. Paris, Les Editions de Minuit, 1987.

\_\_\_\_\_. Esboço de uma Teoria da Prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**, São Paulo: Editora Ática, 1994, n. 39, p. 46-86. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

\_\_\_\_\_. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 1997.

\_\_\_\_\_. Formação, trabalho e identidades profissionais. In: CANÁRIO, R. **Formação e Situações de Trabalho**. Porto: Porto Editora, 2003, p. 43-52.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GODOY, Arilda Schmid. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

JOSSO, Marie-Christine. História de Vida e Projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 25, n. 11-23, jul./dez.1999.

\_\_\_\_\_. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**. Porto Alegre, ano XXX, v. 3, n. 63, p. 413-438, set./dez., 2007.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

MACHADO, Enéas. A ação supervisora na Região Metropolitana da Baixada Santista: tensões entre a instrumentalização e a humanização. **Tese (doutorado)**. Universidade Católica de Santos. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, 2021.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. **Psicologia das minorias ativas**. Petrópolis: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. **A Psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

# AUTORES

**Bianca de França Zasso**

Jornalista, Especialista em Cinema e Mestranda em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Franciscana.

**Carlos Henrique da Costa Barreto**

Mestrando em Ensino de Humanidades e Linguagens; Bacharel em Publicidade e Propaganda. Pesquisa sobre os processos de ensino e aprendizagem contemporâneos da Era Digital, educação e inovação, educação e tecnologia e, principalmente, sobre o impacto das tecnologias e linguagens digitais no ensino com foco na influência exercida pelos fenômenos e contextos da atualidade.

**Carolina de Almeida Ribeiro**

Formada em Medicina Veterinária pela Universidade Tuiuti do Paraná, carol.ccd99@gmail.com

**Cleide Feitosa da Silva**

Graduada em Tecnologia em Agroecologia, IFPA.

**Cleidiane Feitosa da Silva**

Pós-Graduada em Educação e Novas Tecnologias.

**Diogo da Motta Ferreira**

Mestre em Clínica Cirúrgica pela Universidade Federal do Paraná, diogo734@gmail.com

**Eliane Maria Fogliarini Moura**

Mestra em Educação pela UFFS. Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Erechim-RS.

**Elvis Reis de Oliveira**

Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Espírito Santo (2019). Pós-Graduado em Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Escola pela Universidade Federal do Espírito Santo (2016) e Metodologia do Ensino de Geografia pela Faculdade Vale do Cricaré (2014). Licenciado em Geografia pela Universidade

Federal do Espírito Santo (2013). Atua como professor da Educação Básica, ministrando aulas para alunos do Ensino Fundamental II. Seu interesse de pesquisa é na educação popular na formação docente e as novas perspectivas do ensino de Geografia.

### **Enéas Machado**

Doutor em Educação: Políticas e Processos de Formação e de Profissionalização Docente, pela Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), Santos (SP). Mestre em Educação: Ensino Fundamental, pelo Centro Universitário Monte Serrat (UNIMONTE), Santos (SP). Integrante do Grupo de Pesquisa da Universidade Católica de Santos/CNPq - Instituições de Ensino: Políticas e Práticas Pedagógicas. Professor de Ensino Fundamental I - Magistério (SEDUC Cubatão). Supervisor de Ensino (SEDUC Santos).

### **Graziela Frainer Knoll**

Doutora. Professora do curso de Publicidade e Propaganda da Universidade Franciscana. Contato: grazifk@yahoo.com.br

### **Jovino Pizzi**

Professor do Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas - UFPel, Coordenador do Observatório de Patologias Sociais CAPES/PRINT-UFPel. Graduação em Filosofia e em Comunicação Social – Jornalismo. Mestre em Filosofia (PUCRGS, 1992) e Doutor em Ética y Democracia pela UJI (Espanha, 2002).

### **Juliana Nascimento Alves da Silva**

Publicitária pela UNICAP (2014) e Especialista em Marketing pela USP/ESALQ (2018).

### **Keliane da Silva Maia**

Possui graduação em Tecnologia de Alimentos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (2010), Mestrado em Tecnologia Agroalimentar pela Universidade Federal da Paraíba (2014) e Doutorado em Ciência animal pela Universidade Federal Rural do Semi-árido (2020). Atuou como técnica de laboratório

em análise sensorial na Universidade Federal da Paraíba (2011 - 2014) e atualmente é técnica de laboratório/área alimentos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - Campus Apodi.

**Laércio Sponchiado**

Mestre em Educação pela UFFS. Professor de História, Sociologia e Filosofia na Rede Estadual de Educação-Erechim-RS.

**Maicon Lemos Sathler**

Licenciado (2010) e Mestre (2020) em Geografia, na linha de pesquisa Espaço, Cultura e Linguagens, pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Especialista em Gestão Educacional Integrada: Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção, pelo Centro de Estudos Avançados em Pós-Graduação e Pesquisa, Cesap, 2014. Professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá - IFAP - Campus Laranjal do Jari.

**Marilane Maria Wolff Paim**

Doutora em Educação. Diretora de pesquisa, pós-graduação e inovação IFC-SC.

**Nathália Saidelles Cunha**

Aluna do curso de Publicidade e Propaganda da Universidade Franciscana. Bolsista Probic, UFN. Contato: nathaliasaidellescunha@yahoo.com.br

**Richéle Timm dos Passos da Silva**

Professora do Departamento de Fundamentos da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas - FaE/UFPel. Graduação em Pedagogia pela UFPel. Especialização em Psicopedagogia pela FASIPE. Mestre em Educação pela UFRGS (2013) e Doutoranda em Educação, PPGE-UFPel.

**Silvana Gomes dos Santos**

Professora no IFPA campus Bragança, Doutora em Agronomia (Ciências do solo) UFRRJ.

**Taís Steffenello Ghisleni**

Doutora. Professora do curso de Publicidade e Propaganda da Universidade Franciscana. Contato: [taisghisleni@yahoo.com.br](mailto:taisghisleni@yahoo.com.br)

uniatual  
EDITORA

ISBN 978-658601313-9



9 786586 013139