

**Universidade Federal Fluminense  
Faculdade de Educação**

**Revista Querubim  
Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais**

**Ano 16**

**Número 42**

**Volume 9**

**Administração – Ciências Contábeis – Resenhas**

**ISSN –1809-3264**

**Aroldo Magno de Oliveira  
(Org./Ed.)**

**Niterói - RJ**

**Ano  
2020**

Revista Querubim 2020 – Ano 16 nº42 – vol.9. – Administração – C. Contábeis – Resenhas  
77p. (outubro – 2020)

Rio de Janeiro: Querubim, 2020 – 1. Linguagem 2. Ciências Humanas 3. Ciências Sociais  
Periódicos. I - Título: Revista Querubim Digital

### **Conselho Científico**

Alessio Surian (Universidade de Padova - Itália)

Darcília Simoes (UERJ – Brasil)

Evarina Deulofeu (Universidade de Havana – Cuba)

Madalena Mendes (Universidade de Lisboa - Portugal)

Vicente Manzano (Universidade de Sevilla – Espanha)

Virginia Fontes (UFF – Brasil)

### **Conselho Editorial**

#### **Presidente e Editor**

Aroldo Magno de Oliveira

#### **Consultores**

Alice Akemi Yamasaki

Andre Silva Martins

Elanir França Carvalho

Enéas Farias Tavares

Guilherme Wyllie

Hugo Carvalho Sobrinho

Hugo Norberto Krug

Janete Silva dos Santos

João Carlos de Carvalho

José Carlos de Freitas

Jussara Bittencourt de Sá

Luiza Helena Oliveira da Silva

Marcos Pinheiro Barreto

Mayara Ferreira de Farias

Paolo Vittoria

Pedro Alberice da Rocha

Ruth Luz dos Santos Silva

Shirley Gomes de Souza Carreira

Vânia do Carmo Nóbile

Venício da Cunha Fernandes

## SUMÁRIO

01	<b>Daniella Sousa Alves e Rosimeire Cristina Andreotti</b> – O direito à acessibilidade e o desenho universal	04
02	<b>Ismael de Mendonça Azevedo</b> – Uberização do trabalho: travestida de oportunidade há precarização	09
03	<b>Leonardo dos Santos Bandeira et al</b> – (Re)pensando o processo avaliativo em Ciências Contábeis: contribuição do <i>Socrative</i> para a aprendizagem ativa	15
04	<b>Leonardo Firmiano da Silva et al</b> – Métodos Ativos de Ensino nos Cursos de Ciências Contábeis nas Instituições Públicas no Pará	28
05	<b>Renata Salgado Leme et al</b> – Convenção da ONU sobre os direitos da pessoa com deficiência e sua recepção no direito brasileiro	37
06	<b>Thamiris Cristina Madalena Marques Nogueira e Ayrton Alves Brauna</b> – A percepção dos acadêmicos da FAIARA sobre os processos de ensino e aprendizagem do curso de Administração	45
07	<b>RESENHA</b> – Adson de Lima Claudino e Noemy Luíza Silva Dantas	53
08	<b>RESENHA</b> – Cláudia Suely Ferreira Gomes e Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra	55
09	<b>RESENHA</b> – Milena Batista Bráz e Eliane Debus	61
10	<b>RESENHA</b> – Nilciane Pinto Ribeiro de Sousa et al	63
11	<b>RESENHA</b> – Noemy Luíza Silva Dantas e Adson de Lima Claudino	66
12	<b>RESENHA</b> – Patrícia Berlini Alves Ferreira da Costa e Fabiana Holler Baptista	68
13	<b>RESENHA</b> – Rodrigo da Costa Araujo	71
14	<b>RESENHA</b> – Sandra Pottmeier e Marta Helena Cúrio de Caetano	74

## O DIREITO À ACESSIBILIDADE E O DESENHO UNIVERSAL

Daniella Sousa Alves<sup>1</sup>  
Rosimeire Cristina Andreotti<sup>2</sup>

### Resumo

Este estudo pretende abordar, rapidamente, como o direito à acessibilidade foi introduzido no arcabouço legislativo brasileiro, alçando ao *status* de direito humano e de que forma o desenho universal coopera para sua efetivação. Para tanto, operacionalizou-se, por meio de uma pesquisa básica, exploratória e qualitativa, uma investigação alicerçada na análise dos diplomas legislativos dedicados a proteção do público acometido com algum tipo de deficiência, de modo a desvelar que o direito humano a acessibilidade, que perpassa pela adequação de locais que lhes possibilite a locomoção, possui, como propósito maior, assegurar-lhe a dignidade de pessoa humana.

**Palavras-chave:** Acessibilidade. Desenho universal.

### Abstract

This study aims to address, quickly, how the right to accessibility was introduced in the Brazilian legislative framework, raising the status of human right and how universal design cooperates for its effectiveness. To this end, it was made operational, through a basic, exploratory and qualitative research, an investigation based on the analysis of the legislative diplomas dedicated to the protection of the public affected with some type of disability, in order to reveal that the human right to accessibility, which it permeates the adequacy of places that enable them to get around, its main purpose is to ensure the dignity of a human person.

**Key words:** Accessibility. Universal design.

### Introdução

Etimologicamente derivada do latim *accessus*, a palavra “acesso”, tal como nos revela Rezende (2014, p. 25), designa chegada, aproximação. Contudo, “acessibilidade”, que é sua derivada, passou a designar muito mais do que isso, ao se tornar um termo presente tanto em documentos internacionais, quanto internos, que visam garantir a efetivação de direitos humanos. Isso porque, a questão da mobilidade em ambientes urbanos, notadamente, apresenta-se penosa para aqueles que possuem alguma dificuldade de locomoção. Por isso, a acessibilidade tornou-se um ponto de grande preocupação, quando o que se pretende é garantir a efetivação de direitos.

Levantada a importância do assunto, calha a necessidade da apresentação de dados estatísticos. Nesse sentido, o site da ONU, oportunamente, disponibilizou que a Organização Mundial da Saúde em 2011, detectou cerca de 1 (um) bilhão de pessoas no mundo vivendo com a deficiência, e mais, declarado o alarmante, a ONU aponta que “80% das pessoas com deficiência residem nos países em desenvolvimento” (ONU BRASIL, 2020. p.1).

---

<sup>1</sup> Graduanda do 9º semestre do Curso de Direito do Centro Universitário Unicathedral e Pesquisadora do Programa de Iniciação Científica do Centro Universitário UniCathedral.

<sup>2</sup> Professora do Curso de Direito e Orientadora do Programa de Iniciação Científica do Centro Universitário UniCathedral.

No Brasil, o Censo 2010 determinou que pelo menos 24% da população, ou seja, 46 milhões de brasileiros apresenta “grau de dificuldade em pelo menos uma das habilidades investigadas (enxergar, ouvir, caminhar, ou subir degraus), ou possui deficiência mental/intelectual” (IBGE, 2020, p.1). Nesse sentido, considerando o grau de dificuldade entre os que possuem deficiência visual, auditiva ou física, tem-se mais de “12,5 milhões de brasileiros com deficiência, o que corresponde a 6,7% da população” (IBGE, 2020, p.1).

Diante disso, e dada a urgência do tema, essa pesquisa tem como objetivo maior averiguar, mesmo que em breves linhas, qual foi a trajetória legislativa nacional rumo a garantir a acessibilidade à essa parcela da população acometida por algum tipo de deficiência, bem como esclarecer de que maneira o desenho universal também contribuiu para isso.

Metodologicamente, é uma pesquisa básica e forma de abordagem qualitativa. Além disso, será o estudo das legislações que tratam do tema em ambiente nacional, assim como bibliografia dedicada ao assunto que permitirá que, por meio do método dedutivo seja possível compreender como, em território nacional, o direito à acessibilidade passou a integrar o rol de direitos humanos.

Cabe destacar que, dentre as fontes bibliográficas utilizadas, como autores fundamentais, merece especial ênfase, Mazzuoli (2019) e Madruga (2016), dada inquestionável autoridade que possuem sobre o assunto ora tratado.

Estruturalmente, essa pesquisa apresentará como se deu a inserção do termo acessibilidade no arcabouço legislativo pátrio, principalmente considerando a influência de documentos internacionais voltados à proteção dos Direitos Humanos, para na sequência, abordar a relevância do desenho universal, em cumprir com o propósito de garantir, efetivamente a acessibilidade, principalmente àquela cuja deficiência lhes impeça o deslocamento.

Ademais, insta esclarecer que a investigação ora proposta visa, essencialmente, contribuir com os demais estudos dedicados ao tema.

### **O Direito à Acessibilidade no Brasil**

Notadamente, o germinar do direito à “acessibilidade” no arcabouço jurídico brasileiro se deu no governo do presidente José Sarney, em 1989, ano posterior à promulgação da atual Constituição da República Federativa do Brasil, momento histórico em que o país teria sua primeira eleição por meio do voto direto.

Tratava-se da Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989, que primariamente, trouxe a preocupação para a responsabilidade do Estado com as pessoas deficientes. Isso porque, segundo essa normativa, passaria a ser considerado crime, o preconceito direcionado às pessoas com deficiência, cabendo ao Ministério Público, resguardar-lhes igualdade de tratamento.

Porém, a terminologia “acessibilidade” ou seus derivados demorariam a tomar o cenário legislativo. Foram exatos onze anos, pois foi somente com o advento da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que, apesar de trazer apenas normas gerais, tratou da “acessibilidade” às pessoas “portadoras” de deficiência a edifícios, tanto públicos, quanto privados, em veículos de transporte coletivo, bem como em sistemas de comunicação e sinalização.

Mas, mesmo diante desses grandiosos avanços, a referida norma ainda apresentava termos inapropriados, tais como a expressão “pessoas portadoras de deficiência”. Expressão também presente no texto constitucional e na Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, também conhecida como Convenção da Guatemala, de 1999, e internalizada pelo Brasil por meio do Decreto nº 198, de 13 de junho de 2001.

A conscientização da inapropriação do termo se deu graças ao tratamento dispensado pelo regramento internacional à pessoa que agora era considerada “com”, e não “portadora” de deficiência.

A esse respeito, Valério de Oliveira Mazzuoli, um dos maiores expoentes literários acerca do tema, esclareceu que

[...] não se deve utilizar é a expressão “portadora de deficiência” (o que se usa é “pessoa com deficiência”), eis que a condição de ter uma deficiência faz parte da pessoa e esta pessoa não porta sua deficiência (ela tem uma deficiência). Tanto o verbo “portar” como o substantivo ou o adjetivo “portadora” não se aplicam a uma condição inata ou adquirida que faz parte da pessoa, porque não se pode “abandonar” ou “deixar de lado” uma deficiência. (MAZZUOLI, 2019, p. 359).

Superada a modificação, a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, também chamada Convenção de Nova Iorque, de 30 de março de 2007, e internalizada por meio do Decreto nº 6.949/2009, elegeu a acessibilidade a categoria de princípio. A esse respeito, conforme aludido por Sidney Madruga, a acessibilidade é considerada “[...]como pré condição ao pleno gozo dos direitos humanos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência [...]” (MADRUGA, 2016, p. 199).

Ademais, merece destaque o fato de que, diferentemente de todos os regimentos internacionais anteriores a tratar de qualquer tema relacionado à Direitos Humanos, essa Convenção, ao ser internalizada, alçou ao *status* de emenda constitucional, já que foi o primeiro tratado internacional submetido ao rito especial, previsto pelo parágrafo 3º do art. 5º da Constituição Federal do 1988. Graças à isso, posteriormente, surge no cenário legislativo brasileiro a Lei nº 13.146/2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Primariamente, a acessibilidade, substituindo a expressão “acesso” é tratada de forma objetiva no art. 1º da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, comprometendo-se a suprimir as barreiras e os obstáculos "nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação" (BRASIL, 2000, p. 1).

Mas, foi por meio da Lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que a expressão “acessibilidade” foi explorada com singularidade, considerando-se a como a

Possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida; (BRASIL, 2015, p. 1).

Dada a exploração, parte-se para a próxima análise. A antiga redação do art. 2º, III da Lei nº 10.098/2000 versava em um mesmo tópico, o conceito de "Pessoas Portadoras de Deficiência" e as pessoas com "Mobilidade Reduzida".

Nesse aspecto, apontando reformação, discorre-se o conceito de Pessoa com Deficiência e Mobilidade Reduzida nos arts. 2º e 3º, inciso IX da Lei nº 13.146/2015, como sendo:

Art. 2º - pessoa com deficiência: aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas;

Art. 3º. [...] IX- pessoa com mobilidade reduzida: aquela que tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentação, permanente ou temporária, gerando redução efetiva da mobilidade, da flexibilidade, da coordenação motora ou da percepção, incluindo idoso, gestante, lactante, pessoa com criança de colo e obeso. (BRASIL, 2015, p. 1).

Não obstante, em compatibilidade com a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, o Estatuto da Pessoa com Deficiência realizou a exteriorizada segmentação, com a pretensão de atender as peculiaridades de cada um.

### **O desenho universal e a efetivação do direito à acessibilidade**

Uma possível forma de efetivar significativamente o direito humano à acessibilidade é por meio da instrumentalização do desenho universal, com previsão na Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, Estatuto da Pessoa com Deficiência e a ABNT/NBR 9050. O termo foi utilizado pela primeira vez no ano de 1985 pelo arquiteto Ron Mace, que o desenvolveu com base em reivindicações de duas classes: as pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida e os profissionais (engenheiros, arquitetos e urbanistas) que desejavam a universalização da utilidade de seus projetos, de forma a garantir o acesso a todas as pessoas.

Por conseguinte, o desenho universal é consagrado a partir de 7 (sete) princípios: uso equitativo; uso flexível; uso simples e intuitivo; informação de fácil percepção; tolerância ao erro; esforço mínimo; e o dimensionamento de espaços para acesso e uso abrangente.

Assim, o seu conceito, é “a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, na maior medida possível, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico.” (BRASIL, 2009, p. 1)

### **Conclusão**

Notadamente, o Direito é uma ferramenta que operacionaliza a realidade social de sua época. Nessa vereda, as legislações dedicadas a proteção das pessoas acometidas por algum tipo de deficiência, passaram por adequações voltadas a abranger o direito à “acessibilidade”.

Assim, o direito à acessibilidade foi introduzido, na legislação pátria, de forma gradativa, haja vista que, se em 1989, o direito do público acometido com algum tipo de deficiência já era devidamente resguardado, somente nos anos 2000, é que houve a devida inserção da terminologia “acessibilidade” no bojo legal, com o advento da Lei nº 10.098/2000.

Contudo, mesmo apresentando tal ganho, esse mesmo diploma normativo expunha inapropriações reprováveis, tal como a expressão “pessoa portadora de deficiência”. Expressão equivocada, mas que já havia sido reproduzida em outras legislações, tanto nacionais quanto internacionais.

Mas, do cenário internacional vieram muito mais ganhos e contribuições em favor do público acometido por deficiências. Prova disso foi a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, e internalizada por meio do Decreto nº 6.949/2009. Tendo sido submetida ao rito especial, previsto pelo parágrafo 3º do art. 5º da Constituição Federal do 1988, alçou ao *status* de emenda constitucional, o que deu origem, posteriormente, à Lei nº 13.146/2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Ademais, também foi graças à referida convenção que o desenho universal passou a ser considerado como forma de garantir a efetivação do tão aclamado direito à acessibilidade. Isso porque, a proposta do desenho universal é, indubitavelmente, um desafio para uma frágil sociedade com raízes preconceituosas, no entanto, o método acertável para a inclusão, é a consolidação do desenho universal com a intenção de incluir a maior parte possível de pessoas, e não para atender uma pequena parcela.

Assim, dada a relevância que a pessoa humana tem por ser o principal destinatário da norma e motivo pelo qual é criada, a pessoa humana deficiente é carente de atenção especial do legislador, o que é solidificado por esse estudo, e da sociedade, para ter os seus direitos fundamentais observados e, portanto, apurado nas relações pessoais e interpessoais das pessoas com deficiência, de modo a garantir-lhe dignidade.

#### Referências

Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)>. Acesso em 31 de março de 2020.

Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Normas gerais e critérios básicos para a Promoção da Acessibilidade das Pessoas Portadoras de Deficiência ou com Mobilidade Reduzida,** e dá outras providências. Brasília, DF, dezembro de 2000. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/110098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm)>. Acesso em 31 de março de 2020.

Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm)>. Acesso em 12 de agosto de 2019.

MADRUGA, Sidney. **Pessoas com deficiência e direitos humanos: ótica da diferença e ações afirmativas,** 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

MAZZUOLI, Valerio de Oliveira. **Curso de direitos humanos.** 6. ed. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: MÉTODO, 2019.

REZENDE, Antônio Martinez de. **Dicionário do latim essencial.** 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. (Coleção Clássica)

Enviado em 31/08/2020

Avaliado em 15/10/2020

## UBERIZAÇÃO DO TRABALHO: TRAVESTIDA DE OPORTUNIDADE HÁ PRECARIZAÇÃO<sup>3</sup>

Ismael de Mendonça Azevedo<sup>4</sup>

### Resumo

O mundo do trabalho vem se tornando cada dia mais hostil para os trabalhadores. O desemprego estrutural e o desenvolvimento tecnológico fazem surgir – cada dia mais – uma nova ordem de organizações que atuam no recrutamento de trabalhadores informais. Conhecidas pela uberização em massa, as novas organizações dominam o cenário econômico mundial. Por outro lado, essas organizações não geram empregos em massa, mas submetem os trabalhadores a condições de trabalho no limite da dignidade humana. Em função da recente atuação dessas organizações no cenário do trabalho, ainda não é possível esgotar as discussões quanto ao atual contexto, portanto, o objetivo desse trabalho é lançar discussões acerca do novo contexto de trabalho e suas nuances. Como resultado do atual processo, a única certeza no mundo do trabalho parece ser a precarização travestida de oportunidade, empreendedorismo e liberdade. Diante dessa, a uberização tem com única certeza a incerteza dos riscos e o aprofundamento da precarização do trabalho para o trabalhador.

**Palavras-chave:** Precarização. Trabalho. Uberização.

### Abstract

The world of work is becoming increasingly hostile to workers. Structural unemployment and technological development gives rise - more and more - to a new order of organizations that work to recruit informal workers. Known for their massive uberization, the new organizations dominate the world economic scenario. On the other hand, these organizations do not generate mass jobs, but subject workers to working conditions that limit human dignity. Due to the recent performance of these organizations in the work scenario, it is not yet possible to exhaust the discussions regarding the current context, therefore, the objective of this work is to launch discussions about the new work context and its nuances. As a result of the current process, the only certainty in the world of work seems to be precariousness disguised as opportunity, entrepreneurship and freedom. In view of this, uberization has with only certainty the uncertainty of risks and the deepening of precarious work for workers.

**Keywords:** Precariousness. Job. Uberization.

### Introdução

A máxima do capitalismo é criar novos empreendimentos que geram novas fontes de produção em massa, riqueza e acumulação de capital. Essa perspectiva, ou *modus operandi*, fez com que, na atualidade, o *benchmarking*, a criatividade, o empreendedorismo e a inovação, se tornassem atividades intensivas na estrutura de ampliação do capital. Exigidas em demasia, essas atividades se agregam como disciplinas estruturantes para que novas formas de organizações empresariais sejam desenvolvidas.

---

<sup>3</sup> Este trabalho, foi divulgado apenas como *preprint* na rede social *Researchgate*.

<sup>4</sup> Doutorando em Administração pela Universidade Potiguar; Mestre em Administração pela Universidade Potiguar; MBA em Gestão de Pessoas pela Universidade Potiguar; Bacharel em Administração pela Universidade Estadual da Paraíba. Docente DNS-I da Escola de Negócios da Universidade Potiguar.

Dentro deste contexto de mercado, o advento das tecnologias digitais fez surgir novas formas de organizações – como as *startups*, que fazem surgir novas formas de trabalho – mas não de emprego. Não obstante, essa revolução traz para o cenário do trabalho novas relações trabalhistas. As novas organizações passam a revolucionar o meio do trabalho exigindo novas discussões e reflexões. Pois, na medida em que novas formas de trabalho se desenvolvem e se tornam cada vez mais presentes na vida das pessoas, os indivíduos precisam compreender de que forma devem se apropriar do novo contexto.

Para Silva e Cecato (2017) os novos modelos de atividade produtiva subvertem de forma sistêmica os requisitos que caracterizam o vínculo empregatício, o que, por vezes, causa dúvida no contexto socioeconômico. Esta dúvida é o novo paradigma social no contexto capitalista, pois a subversão abre lacunas na percepção dos trabalhadores, que mesmo sem vínculos, podem desenvolver o sentimento de pertencimento – o que vincula seu capital psicológico.

Vista por uns como oportunidade, o fato é que essas novas relações causam incertezas quanto à perspectiva da empregabilidade – já que, sem vínculo empregatício, não há geração de postos de trabalho, não há segurança no exercício da profissão e, muito menos, a garantia de ocupação em longo prazo, dentre outros fatores.

Em determinados lugares, como no Brasil, há um agravante que em paralelo ao surgimento dessas novas tecnologias digitais e suas formas de trabalho, para Ferrer e Oliveira (2018), o desemprego estrutural vem se destacando nos primeiros anos do novo século, o que favorece ao crescimento do mercado de trabalho informal. Esse contexto faz surgir discussões que, em grande parte, situam a problemática desse trabalho: **as novas relações trabalhistas massificadas pelas empresas de aplicativos digitais são oportunidades, empreendedorismo ou precarização?**

A partir desse final de década, o capital parece querer evidenciar de vez essas novas modalidades laborais que – sob medida – vieram para causar ruptura com a sistemática anterior, tida como a era do trabalho que gerava empregabilidade, segurança e longevidade, na relação empregado-organização.

Este trabalho não pretende esgotar a temática, porém tem como objetivo lançar discussões acerca do novo contexto de trabalho e suas nuances. Influenciada pelo mote do modelo de funcionamento da empresa Uber, portanto – chamada pelo nome da Uberização, a nova sistemática do trabalho está tomando forma nunca antes vista e, com isso, está atuando diretamente na condição de vida das pessoas, quer seja no cotidiano do trabalho, da vida social ou da sua vida privada.

Este trabalho se propõe a responder a problemática com base na visão crítica do autor sobre a realidade atual, norteadas por um levantamento bibliográfico realizado a partir de artigos científicos e livros. Posterior à introdução, segue o arcabouço referencial para apresentação das reflexões do autor e materiais encontrados sobre a temática. Ao final, serão apresentadas – por via de uma apreciação crítica do autor, as considerações finais.

### **A farsa do empreendedorismo e a morte do emprego**

O cenário econômico mundial sofre mutações a cada nova geração. Neste momento, o mundo das organizações vem chamando atenção pela grande onda de *startups*, sobretudo, na área de tecnologia digital para a prestação de serviços. A atenção se volta tanto por sua inovação, quanto

pela capacidade de escala e flexibilidade de atuação. Estas organizações já atuam em quase todas as regiões do planeta, e são as maiores influenciadoras para o que parece ser o desafio do novo trabalho-emprego.

Essa revolução acentuada no setor de tecnologia digital passou a desenvolver um movimento do capital que empreende recursos no desenvolvimento de condições ideais para o consumo do trabalho sem a necessidade da construção de vínculo empregatício. Para Oliveira (2011), essa revolução “molecular-digital” combinada com a mundialização do capital e da produtividade do trabalho direciona ao que parece ser a plenitude do trabalho abstrato.

São empresas digitais – como a Uber – as maiores expoentes da nova tendência. Elas passaram a organizar e remunerar a força de trabalho em espaços supranacionais graças à generalização das novas tecnologias de informação e comunicação; além do enorme excedente de mão de obra disponível (POCHMANN, 2016). Em função da maneira e da agilidade com a qual a Uber atingiu grande escala, e levou ao mundo todo o seu *modus operandi* no processo de disposição da mão de obra, o mundo do trabalho desenvolveu o que se convencionou chamar de: Uberização do Trabalho.

Se no mundo da tecnologia o empreendedorismo, a inovação e o desenvolvimento de novas formas de capital são recorrentes, no mundo do emprego falta essa mesma agilidade e recorrência para o seu pleno desenvolvimento. Dessa forma, o mundo do capitalismo digital entendeu qual a fórmula a ser adotada no atual cenário; onde há falta de emprego, a acumulação de capital se faz com empreendimentos que sejam eficientes, flexíveis e gerem trabalho sem vínculo; é a subsunção do emprego sob o mote do empreendedorismo.

A ausência de emprego faz sobrar mão de obra, que, por sua vez, faz homens e mulheres saírem em busca de ocupação para garantir a sua sobrevivência; se submetem a qualquer ocupação, sobretudo virtual. Para Antunes (2011), a era da acumulação digital é caracterizada pela ampliação dos terceirizados, dos subcontratados e flexibilizados; são trabalhadores que se apresentam para o trabalho em tempo parcial. Esse processo vem acarretando na destruição dos direitos do trabalho em virtude da piora das condições e relações de trabalho. Este é o retrato do novo cenário.

Na atualidade, o contexto de trabalho é caracterizado pelo trabalho ‘uberizado’, cujo vínculo entre o empresário detentor do capital e o trabalhador é virtual. Pois, não é mais o emprego formal que cria um vínculo empregatício, seguro, com direitos e deveres, mas a presença de um aplicativo no *smartphone* que conecta ambos - somente. Ou seja, o capital que molda o mercado desenvolveu empresas voltadas para o recrutamento em massa – intermediação – de trabalhadores. A função dessas empresas é, apenas, desenvolver soluções que visam disponibilizar pessoas para atuarem em trabalhos nas atividades-meio; que são atividades necessárias a determinados empreendimentos.

Essa constante faz desaparecer das organizações o trabalhador formal da atividade-meio – a quem denominamos de ‘empregado-meio’, ao tempo que faz surgir o ‘trabalhador-fim’ em seu lugar – que é o profissional uberizado – pois, este último está assumindo a função do anterior. O novo trabalhador-fim está na reserva, disponível no aplicativo, esperando uma oportunidade; sem garantias, direitos e assumindo todos os riscos do trabalho, ele será remunerado pelo tempo que efetivamente atuar, e jamais receberá valores pelo período que passar na espera de um chamado ao trabalho. Por assumir todos os riscos e empreender seu tempo, o capitalismo digital o denominou de empreendedor, ou, como prefere Abílio (2017), eles são os nanoempresários-de-si.

Com a demissão do empregado-meio o trabalhador-fim passa a atuar em seu lugar, assume todas as demandas, porém como um trabalhador sem vínculo formal no espaço da organização – ele assume todos os riscos pelo seu trabalho, sem direitos trabalhistas garantidos, sem ocupação contínua. O empregado-meio sofre a pressão da existência do trabalhador-fim; aos poucos o primeiro é trocado pelo segundo.

### **Trabalho *on demand***

A presença dessas empresas intermediadoras de prestação de serviço tem tornado o mercado cada dia mais hostil para o empregado - que vê o emprego em risco. Neste momento, sai de cena o empregado e vem à tona o trabalhador, que se torna um produto aos motes do *on demand*, pois, a partir da sua vinculação à intermediária, ele se torna mais um na prateleira de potenciais prestadores de serviços. A sistemática dessas organizações é propor que os profissionais, muitas vezes sem vínculo no mercado, entreguem suas habilidades - para atividades específicas - às *startups* sob o discurso de que haverá oportunidades. Por sua vez, as *startups* tornam os trabalhadores meros produtos em suas prateleiras virtuais.

A partir desse momento as gôndolas virtuais elaboradas pelas empresas do mundo molecular-digital ficam à disposição do empreendimento solicitante, e o trabalhador será vendido a cada nova solicitação, em sistema de rodízio, pois o mercado necessita dele. Para Oliveira (2011) o conjunto dos trabalhadores se transforma, na prática, em uma soma indeterminada de pessoas que estão na ativa e na reserva, diariamente. Um verdadeiro exército de trabalhadores-fim para substituir à mão de obra do empregado-meio.

Esse *modus operandi* faz a atuação das intermediadoras se fortalecer na medida em que o seu serviço se desenvolve em soluções eficientes e eficazes para as empresas parceiras. Sua atuação tem como foco a atividade de substituição do empregado-meio pelo trabalhador-fim, o que gera o fortalecimento de conexões, de parcerias entre as empresas detentoras do capital – e, se gerar emprego, a opção que resta ao mercado é oferecer oportunidade para mais trabalhadores uberizados. No fim de tudo isso, sobre desemprego, enfraquecimento das relações trabalhistas, precarização do trabalho, perda de rendimentos do trabalhador, dentre outros.

O ambiente do novo mercado é formado de um lado pelos empreendimentos de produção e serviço; os detentores da produção do capital, no meio estão as *startups*; que funcionam como intermediárias gerenciadoras das conexões geradoras de mais-valia para os detentores do capital, e do outro lado os trabalhadores, o mais fraco dos vínculos, os novos produtos desse mercado.

### **A estrutura precarizadora eficaz**

Com a intermediação das conexões entre empresa e trabalhador, as *startups* – como a Uber, o Ifood, o Rappi, o Indrive, para citar apenas esses – criam, no imaginário da mão de obra ociosa no mercado, o estigma da constante oportunidade de trabalho. Essa estrutura é validada, não obstante, pela realidade de alto desemprego em nosso país que, aliada a percepção das pessoas pela necessidade vital de subsistência, torna todo o processo um imperativo urgente; ao tempo que as empresas usam da mídia para criar um ideal de liberdade (FONTES, 2017).

O desemprego aliado à ideia de liberdade faz com que todo o processo seja visto pelos trabalhadores – que estão cadastrados no aplicativo – como uma possibilidade de trabalho constante. Essa ideologia desenvolvida pelo capital faz a pessoa não se dar conta que toda a

estrutura está camufla. É um trabalho que existe no transitório, que dura o tempo de um serviço prestado e finalizado, contado em minutos ou quilômetros, por vezes – que só retorna ao tempo do trabalho após uma nova solicitação de prestação do serviço.

O trabalho só existe a cada nova demanda proveniente dos provedores do capital. É um trabalho que ocupa um espaço-tempo tão breve quanto à necessidade pelo trabalhador-produto. A pessoa cadastrada assente estar sob a influência de um contrato de trabalho cujo vínculo tem elaboração frágil do ponto de vista jurídico-trabalhista, pois foi redigido por uma empresa que não apresentou interesse em empregá-lo como funcionário, mas como autônomo, liberal, microempresário de si mesmo. Em suma, o prestador de serviço ocupa o espaço que seria do empregado.

A partir dessas mutações do mercado de trabalho é preciso reconhecer que essas organizações digitais estão alterando as relações entre trabalho e sociedade, quer seja no registro do trabalho – que se desdobra nas variadas formas de trabalho precário, intermitente, descontínuo – ou na percepção de expediente do trabalho, o que torna difícil distinguir entre emprego e desemprego, entre trabalho e não-trabalho (TELLES, 2006). A consequência da modificação é a ruptura do padrão trabalho-emprego para o desenvolvimento do padrão trabalho-desemprego. Pois, no primeiro, há a necessidade de formalização dos vínculos e a assunção, por parte da empresa e do empregado, de tudo o que as diretrizes legais trabalhistas impõem; suas regras e normas – o que não ocorre necessariamente com a segunda estrutura.

Mais frágeis, quando comparados ao modelo de contrato por tempo indeterminado, estes vínculos de contratos atípicos têm como características observadas: pouco tempo de permanência, um rendimento menor do trabalho, piores remunerações, maior presença de jovens e pessoas com baixa escolaridade. Esse tipo de modalidade de trabalho apresenta ainda uma situação de trabalho pior se comparado com os trabalhadores que atuam sob as regras do trabalho por tempo indeterminado – uma nítida contribuição para a geração de ocupações mais inseguras e maior vulnerabilidade do trabalhador (KREIN *et al.*, 2018).

Esta prática de substituição de contratos indeterminados por contratos atípicos causa a precarização do trabalho, pois o trabalhador perde em direitos, em segurança, postos de trabalhos formais são fechados, além do que, há a desvalorização da força de trabalho em função daquilo que seria pago por seu tempo de serviço prestado, experiência e capital humano (MARTINS; MIRANDA, 2017). Na prática, o trabalhador ludibriado pelo ideal de oportunidade e toda a ação midiática de liberdade, autonomia ou empreendedorismo, permitiu que houvesse retrocessos no âmbito do trabalho.

A uberização do trabalho é o novo estágio da exploração do trabalho, sua atuação traz mudanças que consolidam a passagem do estatuto de trabalhador para o de um nanoempresário-de-si que está disponível de maneira permanente; retira-lhe as garantias inerentes aos empregados, ao tempo que mantém a subordinação (ABÍLIO, 2017). A precarização do trabalho se tornou estrutural.

### **Considerações finais**

No cenário atual o desemprego estrutural fez surgir uma massa de potenciais trabalhadores informais que, sem perspectivas de empregabilidade, passam a aceitar condições de trabalhos que não condizem com a evolução que as lutas de classe trouxeram no auge das últimas décadas. No

microcosmo do desenvolvimento tecnológico, as empresas digitais e – mais atualmente, a indústria de aplicativos vem modificando as relações de trabalho; sob a égide da apologia ao empreendedorismo, a precarização do trabalho surge de forma acentuada.

A realidade atual é de empresas que incentivam a liberdade do trabalho e do não-emprego, mas que não assumem os riscos provenientes da exposição do trabalhador a atividade que ela mesma oferece. A pessoa é convidada a atuar na prestação de serviços sem garantias. O tempo e o espaço do serviço, em essência, são as únicas métricas que darão direito à remuneração, que será paga em fração. Essas empresas que atuam intermediando a mão de obra no mundo digital não pagam pelo tempo do não-trabalho. Além do que, há ausência do descanso remunerado, hora-extra, periculosidade ou adicionais noturnos, por exemplo.

Esses novos meios de produção são oportunos para a acumulação do capital, contudo se tornam hostis para o trabalhador. Se por um lado o empresariado detentor do capital consegue eficiência e produtividade, por outro lado os trabalhadores abrem mão de sua dignidade como empregados, pois agora atuam apenas como trabalhadores em uma situação de total subserviência na ilusória perspectiva de garantir – apenas – frações de pagamentos. O sentimento de liberdade ocasionado pelo empreendedorismo-de-si pôs os trabalhadores em condição de subalternos no processo produtivo, sem direitos ou garantias.

Para entender essas novas relações de trabalho é necessário entender o contexto da conjuntura econômica do país, de modo que, a estrutura desenvolvida fez surgir as condições ideais para a massificação dessa modalidade de trabalho sob demanda, ou trabalho uberizado. O desemprego estrutural valida o modelo de provisão de trabalhadores que, diante das adversidades do mundo do trabalho, estão dispostos a enfrentar realidades inimaginadas por eles mesmos, pois – além de tudo – é necessário garantir sua sobrevivência. É a perspectiva de sobrevivência que faz o trabalhador ter interesse em garantir o mínimo de renda para a manutenção das suas vidas.

## Referências

- ABÍLIO, Ludmila Costhek. Uberização traz ao debate a relação entre precarização do trabalho e tecnologia. [Entrevista concedida a] Ricardo Machado. *Revista do Instituto Humanitas Unisinos*. São Leopoldo, n. 503, p. 20-27, 24 de abril, 2017.
- ANTUNES, Ricardo L. C. **O continente do labor**. São Paulo, Boitempo, 2011.
- FERRER, W. M. H.; OLIVEIRA, L. J. Uberização do trabalho sob a ótica do conceito de subordinação estrutural. *Revista DIREIRO UFMS*, v. 4, n. 1, p. 177-194, 2018.
- FONTES, V. Capitalismo em tempos de uberização: do emprego ao trabalho. *Marx e o Marxismo*, v. 5, n. 8, p.45-67, 2017.
- KREIN, J. D. *et al.* Flexibilização das relações de trabalho: insegurança para os trabalhadores. *Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 15ª Região*, n. 52, 2018.
- MARTINS, A. C. T.; MIRANDA, M. G. Capital social, precarização e uberização do Trabalho. *LexCult*, v. 1, n. 1, p 93-108, 2017.
- OLIVEIRA, Francisco. **Crítica à razão dualista: o ornitorrinco**. São Paulo, Boitempo, 2011.
- POCHMANN, M. A crise capitalista e os desafios dos trabalhadores. *Cadernos do CEAS*, n. 239, p. 698-712, 2016.
- SILVA, J. C. T.; CECATO, M. A. B. A uberização da relação individual de trabalho na era digital e o direito do trabalho brasileiro. *Cadernos de direito actual*, n. 7, extraordinario, p. 257-271, 2017.
- TELLES, V. S. Mutações do trabalho e experiência urbana. *Tempo social*, v. 18, n. 1, p. 173-195, 2006.
- Enviado em 31/08/2020  
Avaliado em 15/10/2020

## (RE)PENSANDO O PROCESSO AVALIATIVO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS: CONTRIBUIÇÃO DO SOCRATIVE PARA A APRENDIZAGEM ATIVA

Leonardo dos Santos Bandeira<sup>5</sup>

Bruno Gomes Pereira<sup>6</sup>

Lidiane dos Santos Silva<sup>7</sup>

### Resumo

O presente trabalho tem como objetivo apresentar e discutir o papel catalisador e a contribuição do Socrative no contexto de ensino e avaliação do curso de Ciências Contábeis. Nesse sentido, entende-se o Socrative como instrumento mediador do conhecimento, capaz de desenvolver propriedades cognitivas com maior relevância. O referido artigo está alojado no campo das Ciências da Educação, mais precisamente no que se refere às Metodologias Ativas, uma vez que estas são molas propulsoras para uma atuação docente mais satisfatória diante de métodos mais ativos e que valorizam o aluno na condição de protagonista do processo interativo. Do ponto de vista metodológico, tem-se um estudo de caso de abordagem quanti-qualitativa, considerando que a interpretação e geração dos dados dependem diretamente de seu viés numérico com um dos pontos basilares à discussão travada. Em síntese, os dados revelam que os alunos têm aceção favorável ao uso do Socrative, utilizando-o como ferramenta pertinente ao desenvolvimento de suas habilidades cognitivas. Isto, por sua vez, torna esta pesquisa convidativa para outras demais pesquisas vindouras.

**Palavras-chave:** Avaliação; Metodologias Ativas; Socrative; Ciências Contábeis.

### Abstract

The present work aims to present and discuss the catalyst role and contribution of Socrative in the context of teaching and evaluating the Accounting Sciences course. In this sense, Socrative is understood as a mediating instrument of knowledge, capable of developing cognitive properties with greater relevance. This article is housed in the field of Educational Sciences, more precisely with regard to Active Methodologies, since these are driving springs for a more satisfactory teaching performance in the face of more active methods and that value the student in the as protagonist of the interactive process. From the methodological point of view, there is a case study of a quanti-qualitative approach, considering that the interpretation and generation of the data depend directly on its numerical bias with one of the basic points to the discussion fought. In summary, the data reveal that students have favorable meaning to the use of Socrative, using it as a tool relevant to the development of their cognitive abilities. This, in turn, makes this research inviting to other research to come.

**Keywords:** Evaluation; Active Methodologies; Socrative; Accounting.

---

<sup>5</sup> Mestrando do Programa de Pós-graduação em Ciências Contábeis da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Professor da Faculdade Serra do Carmo (FASEC)

<sup>6</sup> Mestre e Doutor em Letras: Ensino de Língua e Literatura (com ênfase em Estudos Linguísticos) pela Universidade Federal do Tocantins (UFT).

<sup>7</sup> Graduada em Ciências Contábeis pela PUC -GO. Especialista em Gerência Contábil, Auditoria e Controladoria pela Faculdade Internacional de Curitiba - PR. Mestre em Ciências da Religião com estudos sobre a Contribuição da Igreja e do Frei Luca Pacioli na História e Evolução da Contabilidade pela FUV - ES. Professora no Centro Universitário Católica do Tocantins (UNICATÓLICA).

## Introdução

O mundo pós-moderno é marcado pela efemeridade das relações, bem como à liquidez das coisas e ações humanas. Em uma sociedade dita “líquida”, nos termos de Bauman (2004), educar se torna ainda mais difícil se levarmos em conta as especificidades dos dias atuais, as particularidades de um ser humano perpassado pela angústia dessa brevidade, bem como de perfil interdisciplinar em sua essência.

Nesse cenário, o processo educativo, que se encontra ante essas particularidades e especificidades, requer novos padrões e práticas de ensino de modo que estes estejam subsidiados por mecanismos que permitam estímulo, motivação, habilidades e capacidades que retratem uma aprendizagem significativa, baseada no questionamento e na experimentação relevantes (Sprague & Dahl, 2010; Nasu & Afonso, 2018; Moran, 2018).

A tecnologia desempenha forte papel no que tange às minimizações dessas necessidades de novos padrões e práticas em alguns contextos de ensino. Os novos padrões de ensinar e aprender requerem mecanismos, métodos e ferramentas que potencializem a construção autônoma do conhecimento por parte dos alunos, subsidiado pelo uso de tecnologias digitais e dispositivos que permitam maior interatividade e resultados mais satisfatórios (Kokina & Furas, 2017; Nasu & Afonso, 2018).

Particularmente nos cursos de Ciências Contábeis, nota-se a necessidade emergente de aulas que priorizem práticas ativas de aprendizagem e o uso de tecnologias de ensino, sobretudo pelo fato de os meios tradicionais, que ainda são uma realidade no ensino contábil, não conseguirem manter o aluno atento e envolvido, exigindo dinamismo transformador da aprendizagem (Gaviria, Arango & Valencia, 2015; Pincus *et al.*, 2017; Nasu & Afonso, 2018; Moran, 2018).

Identificamos o Socrative, um Sistema de Resposta ao Estudante (SER), como ferramenta que pode contribuir para essa minimização a que nos referimos, ou, ao menos, no estancamento de dificuldades plurais, já que a tecnologia se faz presente no dia-a-dia das pessoas de maneira cada vez mais provocante.

O Socrative é uma maneira de incentivar uma aprendizagem ativa, principalmente no que concerne à sua inerência no contexto tecnológico-educacional. Logo, a opção por metodologias ativas é uma postura condizente com uma sociedade inquieta, típica do século XXI, que demanda respostas cada vez mais rápidas e metodologias mais preparadas e maleáveis. E, quando aliadas à tecnologia, promovem uma “[...] aprendizagem colaborativa, entre colegas próximos e distantes.” (Moran, 2018, p.11)

A partir da intenção de discutirmos as práticas pedagógicas e as novas tendências inovadoras a partir do uso e experiência em aplicações de metodologias ativas, disseminando essa proposta inovadora a outros docentes e instituições de ensino, propomos a seguinte questão problema: **Qual a percepção dos estudantes de Ciências Contábeis acerca da utilização do Socrative no contexto de ensino e avaliação?**

Em suma, o objetivo desse artigo é discutir o papel catalisador do Socrative no contexto de ensino e avaliação do curso de Ciências Contábeis em um centro universitário privado, no interior do Tocantins. Assim, tentamos compreender quais impactos cognitivos e intelectuais que esta ferramenta conseguiu causar no contexto ora referido.

A relevância do tema se dá no contexto atual de inovação educacional em que os processos globalizados e tecnológicos vêm requerendo das instituições de ensino superior atitudes que atendam à necessidade do aluno em contextualizar a teoria da sala de aula com a prática profissional e social e em a própria universidade em mitigar os problemas observados a partir de procedimentos metodológicos tradicionais, onde a não democratização da sala de aula resultava em problemas de aprendizagem, mal desempenho acadêmico e por consequência a evasão escolar.

O artigo está estruturado em cinco partes, além desta seção introdutória. A segunda seção apresenta o referencial teórico, espaço em que são apresentadas as discussões a respeito do ensino e aprendizagem ativa, o uso de tecnologias digitais no ensino e avaliação e uma socialização de resultados de estudos anteriores que avaliaram a utilização do Socrative na aprendizagem em diversos contextos. A seção três aborda os procedimentos metodológico e na seção quatro apresentamos e analisamos os resultados. Por fim, na quinta seção são apresentadas as conclusões, as limitações da pesquisa e as sugestões aos trabalhos futuros.

## **Referencial Teórico**

### **Ensino e Aprendizagem Ativa**

O processo ensino-aprendizagem tem se mostrado cada vez mais desafiador no âmbito da educação superior. A necessidade de uma efetiva formação transformadora e humanizadora e a crescente “busca por metodologias inovadoras que possibilitem uma práxis pedagógica capaz de ultrapassar os limites do treinamento puramente técnico e tradicional [...]” (Gemignani, 2012, p. 1) tem sido o desafio de muitos docentes do presente século.

As instituições de ensino superior têm buscado nas metodologias ativas de aprendizagem técnicas de ensinar e avaliar que permitam ao aluno a superação de desafios, a prática com base na problematização e a construção autônoma de novos conhecimentos a partir de conhecimentos já formulados e experiências vividas.

“A utilização dessas metodologias pode favorecer a autonomia do educando, despertando a curiosidade, estimulando tomadas de decisões individuais e coletivas, advindo das atividades essenciais da prática social e em contextos do estudante” (Borges & Alencar, 2014, p. 120).

Bastos (2006) *apud* Berbel (2011) entende as Metodologias Ativas como um processo de interação de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais e coletivas com a finalidade de encontrar solução para um problema. Nesse cenário, o professor atua como um mediador ou facilitador para que o aluno, durante o processo de aprender, desenvolva competências e habilidades a partir de experiências reais ou simuladas.

A metodologia ativa é uma concepção educativa que estimula processos construtivos de ação-reflexão-ação (Freire, 2006; Gemignani, 2012), onde o aluno assume uma postura ativa em relação ao processo ensino-aprendizagem. O método tradicional pressupõe uma formação passiva, incapaz de favorecer a construção de novos conhecimentos por parte do aluno, sendo o professor o sujeito ativo do processo, como contribui Moran (2018, p.2):

As metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu desenvolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor; [...] são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. (Moran, 2018, p.2).

Moran (2018), ao definir metodologias ativas põe o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem, como autor e construtor do próprio conhecimento, numa contínua e colaborativa busca por saberes significativos.

O engajamento do aluno em relação às novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivência, preparando-se para o exercício profissional futuro. Para isso, deverá contar com uma postura pedagógica de seus professores com características diferenciadas daquelas de controle (Berbel, 2011).

A participação do aluno no processo de ensino e aprendizagem ativa precisa ser exercida numa perspectiva construtivista e autônoma, havendo necessidade de uma formação e atuação docente sob a ótica do ato de ensinar e não do ato de (re)produzir conhecimento. Em muitos casos existe uma dificuldade no aspecto metodológico, onde o professor tem domínio do conteúdo, mas enfrenta uma dificuldade em encontrar um método adequado que possibilite a aprendizagem (Debald, 2003).

Favorecer uma construção ativa do conhecimento ao processo ensino-aprendizagem, contribuindo com a promoção da autonomia do aluno, significa utilizar a problematização como metodologia didática, permitindo ao aluno “[...] desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos” (Berbel, 2011, p. 29).

Mais que possibilitar domínio e autoconstrução do conhecimento por parte do aluno, acredita-se ser primordial a necessidade de formar profissionais capazes de transformar a própria sociedade e desenvolver soluções inovadoras para problemas reais da comunidade em que vivem.

### **Tecnologias digitais e aprendizagem ativa: o Socrative como ferramenta avaliativa**

O espaço que as tecnologias têm ocupado no âmbito da educação superior ultrapassa a dimensão da sala de aula. Pensar um currículo disciplinar agregando tecnologias educacionais inovadoras ao processo de ensino, aprendizagem e avaliação é compreender que “a combinação de metodologias ativas com tecnologias digitais móveis é hoje estratégica para a inovação pedagógica” (Moran, 2018, p.11).

A perspectiva supracitada acopla elementos relacionados ao desempenho cognitivo, intelectual e humanizador dos estudantes envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, concordamos com Pereira, Silva e Monteiro (2017), quando propõem metodologias ativas para o ensino em diferentes áreas pois, assim, o aluno assume posto de protagonista do processo de ensino e aprendizagem e, com isso, o professor assume papel de medidor do conhecimento.

Avaliar por meio de tecnologias é permitir um avanço das tecnologias na ocupação de espaços cada vez mais amplos em sala de aula, permitindo novas maneiras de ensinar e avaliar. (Wang, 2015).

Falar de avaliação no contexto da aprendizagem ativa está diretamente associada à percepção processual da acepção do termo, sendo este um elemento basilar para sustentação de um currículo pouco tradicional. De acordo com Silva (2006), o currículo não deve ser visto como um emaranhado de disciplinas encaixadas em estratégia livre. Na visão do autor, as políticas são basilares para o desempenho das habilidades cognitivas, sendo, pois, um espaço de diálogos entre diferentes vozes<sup>8</sup> e, com isso, de construção de forças sociais díspares.

Nesse contexto, as políticas curriculares mostram-se interdisciplinares por excelência, partindo da premissa que são, genuinamente, articuladoras de diferentes saberes para uma visão mais catalisadora para o processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Silva e Pereira (2016), a base curricular é instrumento viabilizador de práticas de ensino ativo e interdisciplinar a partir do momento em que o professor compreende que os componentes curriculares não devem ser vistos como disciplinas, mas sim como instrumentos de catalisação do saber científico, o que, por si só, corroboram para um engajamento mais interdisciplinar.

Ainda sobre as políticas curriculares a respeito como condicionantes para um ensino mais problematizador, citamos os pressupostos de Arroyo (2013), ao passo que o referido pesquisador compreende as disciplinas de um currículo como estratégias movediças para construção do conhecimento. Para ele, os componentes curriculares não devem ser vistos como medidas intocáveis, mas sim como ferramentas maleáveis e que devem ser repensadas a partir da realidade em que operam, o que também retoma a concepção de ensino protagonizado pelos alunos e não como pontos positivistas<sup>9</sup>.

Com uma aprendizagem na perspectiva das metodologias ativas ampliam-se também os processos de avaliação, os quais devem ser concebidos como estratégias contínuas em que o fator mais relevante recai sob a própria prioridade de se ensinar algo, e não à reprovação de maneira incisiva e gratuita. Nesse sentido, elencamos as pesquisas de Both (2012), Liblik, Petraitis, Liblik (2011) e Nogueira, Leal (2013), como norteadoras sobre os procedimentos avaliativos à luz da aprendizagem e das metodologias ativas.

Para Both (2012), a avaliação é permitida, quando o aluno passa a ter consciência dos instrumentos cognitivos como ferramentas catalisadoras<sup>10</sup> de suas habilidades cognitivas. Logo, a avaliação deve ser pensada como algo inerente à aprendizagem, sendo considerados seus efeitos a partir da mediação docente.

Nesse sentido, “para que avaliação e aprendizagem possam atuar de maneira complementar é necessário um trabalho perene da desmistificação da sua função” (Both, 2012, p. 165). Assim, para que a avaliação seja condizente com o processo de ensino ativo, é necessário que toda uma política educacional seja repensada, de maneira a valorizar o conhecimento prévio desse aluno, bem como seu potencial ora desempenhado.

---

<sup>8</sup> A concepção de vozes sociais que acrescentamos aqui é condizente com a noção nos oferecida pela Socioprogramática Dinamarquesa (Mey, 2001), quando entende o termo “vozes” não como o som vocálico em si, mas como medidas ideológicas que se manifestam para o empoderamento de sujeitos ainda não favorecidos no contexto acadêmico-científico.

<sup>9</sup> O positivismo é uma percepção acadêmico-filosófica que se baseia na concepção certo *versus* errado, não abrindo espaço para diálogos ou relativização de quaisquer naturezas (Triviños, 1987).

<sup>10</sup> O termo “catalisador” aqui utilizado é condizente com as propostas de Pereira (2016), ao propor a teoria da catalisação por meio de vozes sociais.

Já para Liblik, Petraitis, Liblik (2011), o procedimento avaliativo ativo deve ser materializado de maneira integradora entre os diferentes saberes que constituem a teia interpessoal no ambiente escolar. Para as autoras, só é possível avaliar, em um contexto de metodologias ativas, quando tais metodologias são acopladas por um viés interdisciplinar que permita o aluno enxergar características além das já propostas por um único componente curricular de maneira isolada. Assim, é impossível supor a avaliação como mecanismo fora das propostas de integração de saberes humanos em suas vertentes plurais, o que resgata a verdadeira proposta das metodologias ativas.

Nogueira e Leal (2013) acrescentam que a avaliação, no contexto de metodologias ativas, deve obedecer ao tripé “filosofia, pedagogia e psicologia”, entendendo que a integração de saberes depende, *a priori*, de um arcabouço prévio condizente com essas três vertentes. Para as autoras, a avaliação ativa, se assim podemos chamá-la, demanda concepções filosóficas e de mundo do aluno e do professor mediador, para que as atividades preparadas (o viés pedagógico) possa ser vislumbrado e executado com vistas a favorecer o desenvolvimento cognitivo, intelectual e de mundo dos atores sociais<sup>11</sup> envolvidos (psicologia).

Em síntese, o processo de avaliação no contexto de metodologias ativas, em especial mediado pelo Socrative, conforme propomos nessa abordagem, visa a análise do desenvolvimento e desempenho das habilidades cognitivas do aluno, sendo valorizada sua evolução por meio de um processo comparativo durante a execução das aulas. Assim, a aprendizagem ativa deve ser medida a partir do desempenho e fortalecimento catalisador do aluno, não por um único instrumento avaliativo.

O Socrative é um *software*, gratuito, disponível na web e em lojas virtuais para dispositivos móveis que permite o desenvolvimento e aplicação de atividades em forma de quizzes. O aplicativo permite a conexão instantânea entre alunos e professores, por meios de seus respectivos módulos (*app student* e *app teacher*); os resultados das atividades desenvolvidas são obtidos de forma imediata após a conclusão por parte dos alunos. A utilização do Socrative como ferramenta avaliativa pode possibilitar um divertido envolvimento entre a classe e professor, permitindo ainda uma avaliação imediata da aprendizagem.

### **Estudos anteriores que avaliaram o uso do Socrative**

Nesta seção socializamos alguns resultados de estudos anteriores que buscaram avaliar a utilização do Socrative no processo de ensino-aprendizagem-avaliação em diversos contextos.

Mohamed *et al.* (2014) investigaram o efeito do Socrative com a combinação do uso de *smartphones* no desempenho e aprendizagem do aluno e observaram os benefícios da interatividade entre professor e alunos, entendendo que isso influencia positivamente na aprendizagem colaborativa e no envolvimento da turma. Essas relações foram testadas em uma classe de faculdade comunitária, a partir dos dados de uma pesquisa respondida por estudantes de graduação em tecnologia da informação. O estudo revela que com o uso do Socrative o aprendizado colaborativo e o envolvimento da classe melhoram o desempenho do aprendizado e recomendam a ferramenta em ambientes educacionais como apoio ao processo de aprendizado.

---

<sup>11</sup> Entendemos por atores sociais os mais diversos sujeitos que vivem em uma determinada esfera pragmática e, a partir disso, se significam e fazem se significar ao concebermos em uma dimensão de intercomunicação, como se fosse uma espécie de teia (Latour, 2012).

Frías, Arce e Morales (2016) mostram um caso de ensino de inovação para calouros do curso de Química usando a plataforma Socrative. A partir dos procedimentos metodológicos adotado, os resultados mostram que os alunos se adaptam facilmente a esse tipo de plataforma e que ficam mais propensos a responder às perguntas por meio de seus telefones celulares ou tablets; os alunos reconhecem que a plataforma os ajudou a serem aprovados e entendem que pode ser aplicado e ampliado a outros assuntos.

Lagunas *et al.* (2017) relatam a experiência com o uso do aplicativo Socrative na disciplina de Fisiologia Humana da Licenciatura em Ciências Biomédicas da Universidade de Barcelona. Os alunos avaliam a ferramenta como ferramenta fácil e intuitiva, motivadora e que favoreceu as aulas a serem mais dinâmicas e agradáveis; declararam, ainda, que tinha sido útil para lembrar e reforçar a aprendizagem de conteúdo e fez com que os alunos estivessem atentos e participassem ativamente das aulas.

Cavalcante e Freitas (2017) avaliaram o uso do Socrative através da utilização do “Jogo Nave Espacial”. A pesquisa foi realizada com 20 estudantes do segundo semestre do bacharelado em ciências biológicas da disciplina de Bioquímica Geral, em 2017. A maioria dos alunos opinou que ferramentas de interatividade como o favorecem a participação nas atividades e na aprendizagem. Os autores concluem que o aplicativo é uma boa alternativa para fomentar o engajamento e a motivação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

O estudo de Márquez, Palmas e Fernández (2018) tratam de uma pesquisa o segundo ciclo do Ensino Fundamental, que trata da aplicação de um recurso de TIC (Tecnologia da Informação e Comunicação) baseado em gamificação, o Socrative. Concluem que o uso de ferramentas de TIC na educação melhora exponencialmente o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula, inclusive aumenta a motivação dos alunos para trabalhar com dispositivos móveis, novos aplicativos, plataformas virtuais etc., que se conectam à sua realidade.

Rodríguez e Gómez (2019) analisam as percepções que os professores em formação demonstram sobre o uso do Socrative e suas implicações nos processos de aprendizagem. Como resultados apontam mudanças significativas no processo de aprendizagem dos alunos, nas relações sociais e na metodologia do professor.

Munusamy *et al.* (2019) avaliaram as percepções dos alunos sobre os benefícios e a adequação do uso de ferramentas on-line para promover a interação dos alunos com o instrutor e outros alunos na sala de aula, dentre as quais o uso do Socrative. Os resultados de indicam que os alunos são a favor do uso de ferramentas educacionais on-line e acreditam que o uso de ferramentas interativas de aprendizado aprimora sua experiência de aprendizado.

## **Metodologia**

A pesquisa é de natureza aplicada, com abordagem qualitativa e quantitativa e objetivos descritivos-exploratórios. É uma pesquisa bibliográfica “elaborada a partir de material já publicado [...] com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 54) e uma pesquisa levantamento, onde buscamos, a partir da interrogação direta das pessoas envolvidas no problema e “mediante análise quantitativa, obtermos conclusões correspondentes aos dados coletados” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 57).

Descreve-se a seguir o contexto, os participantes, o recurso Socrative e, ainda, o instrumento e a coleta de dados.

### Contexto, participantes e Socrative

O estudo foi desenvolvido em uma instituição de ensino superior privado, localizada no estado do Tocantins, Brasil, com estudantes do 3º, 5º e 8º períodos do curso de Ciências Contábeis que cursaram as disciplinas Análise de Custos (Turma 1), Gestão Financeira e Orçamentária (Turma 2) e Perícia Contábil e Arbitragem (Turma 3), respectivamente. A pesquisa e a coleta de dados ocorreram durante o segundo semestre do ano de 2018.

O Socrative, um Sistema de Resposta ao Estudante (SRE), foi o recurso tecnológico utilizado para ser avaliado como instrumento de aplicação de avaliações. Durante o semestre de pesquisa foram realizadas três avaliações por meio do Socrative: dois exercícios avaliativos e uma avaliação de aprendizagem (prova) e outras três avaliações de mesma natureza por meios tradicionais (exercícios e avaliações impressos), contendo questões de múltipla escolha.

Um SER permite aos alunos respondam a perguntas de múltipla escolha e o professor a receber de forma instantânea com a utilização de dispositivos móveis e um software interconectados pela internet (Kay & Lesage, 2009; Nasu & Afonso, 2018).

A aplicação das avaliações com o uso do Socrative foi realizada no Núcleo de Estudos Online da instituição e com a utilização de *tablets* ou dos *smartphones* dos alunos e as avaliações tradicionais em sala de aula. A aplicação funcionou da seguinte maneira: primeiramente o professor expõe a questão, os alunos a responde por meio do dispositivo e, em seguida, o professor fornece o *feedback* (erro ou acerto) e contextualiza a resposta correta.

O universo da pesquisa constituiu-se de 131 (cento e trinta e um) alunos que foram avaliados durante o segundo semestre de 2018, dos quais 74 (setenta e quatro) responderam ao questionário da pesquisa, compondo uma amostra de 56,49% em relação ao universo, como demonstrado na Tabela 1.

**Tabela 1:** Universo e amostra do estudo

Turma	Universo	Amostra	% Amostral
Turma 1	43	26	60,47%
Turma 2	42	27	64,29%
Turma 3	46	21	45,65%
n	131	74	56,49%

Fonte: Dados da pesquisa.

### Instrumento e coleta de dados

Para a coleta de dados utilizamos um questionário online, composto por questões objetivas e subjetivas, aplicado ao universo da pesquisa durante os meses de novembro e dezembro de 2018 por meio da plataforma *Google Formulários*.

O questionário compreendeu questões que mensuram e avaliam de forma empírica, na percepção dos alunos, a utilização do Socrative como instrumento para aplicação de avaliações. As questões buscaram identificar a percepção dos alunos sobre os seguintes aspectos: contribuição do Socrative para o desempenho do aluno; a percepção do uso do Socrative em relação aos meios tradicionais; os pontos positivos e negativos na utilização do Socrative; contribuição do Socrative para a aprendizagem significativa.

Os dados coletados foram tabulados e, a seguir, apresentamos os resultados do estudo.

## Resultados

Ao serem questionados a respeito das contribuições que o uso do Socrative, como ferramenta avaliativa, proporciona para o aumento dos seus desempenhos em relação a outros métodos avaliativos tradicionais, como por exemplo as atividades/lista impressas de exercícios, 48,60% concordam totalmente na premissa de que o aplicativo aumenta seu desempenho na avaliação, enquanto 45,90% concordam parcialmente. Outros 5,60%, que corresponde a quatro alunos, consideram que, de forma parcial ou total, o uso do Socrative não contribui para o aumento de seus desempenhos.

Percebe-se com esta análise que o uso de tecnologias educacionais no processo avaliativo na educação superior, sobretudo no curso de Ciências Contábeis, favorece o desempenho acadêmico dos alunos em contraponto aos métodos tradicionais, como as atividades/lista impressas de exercícios.

**Tabela 2:** Contribuição do Socrative para o aumento do desempenho em relação às avaliações tradicionais

Q.1 Considero que o uso do Socrative como ferramenta avaliativa aumenta meu desempenho em relação a outros métodos avaliativos tradicionais, como por exemplo as atividades/listas impressas de exercícios.			
Afirmativa	n	Freq.	Freq. %
(A) Concordo totalmente	74	36	48,65%
(B) Concordo parcialmente	74	34	45,95%
(C) Discordo parcialmente	74	1	1,35%
(D) Discordo totalmente	74	3	4,05%

Fonte: Dados da pesquisa.

Com o objetivo de conhecer a preferência do aluno quanto ao tipo de avaliação, os participantes da pesquisa foram questionados sobre como se sentem em realizar uma avaliação com o Socrative em contraponto à utilização de outros métodos tradicionais de avaliação. O resultado obtido não foi decisivo quanto às suas preferências pelo modelo tradicional ou com o uso do aplicativo, pois 44,60% afirma que prefere avaliações com o uso do Socrative, mas 41,90% diz ser indiferente, ou seja, sem preferências. Os alunos que preferem as atividades/listas impressas de exercícios correspondem a 13,50%

**Tabela 3:** Preferência dos alunos entre Socrative e avaliações tradicionais

Q.2. Como você se sente em realizar uma avaliação com o Socrative em contraponto à utilização de outros métodos tradicionais de avaliação?			
Afirmativa	n	Freq.	Freq. %
(A) Prefiro os métodos tradicionais de avaliação (atividades/lista impressas de exercícios).	74	10	13,51%
(B) Indiferente: não tenho preferências.	74	31	41,89%
(C) Prefiro avaliações com o uso do Socrative.	74	33	44,59%

Fonte: Dados da pesquisa.

A pesquisa ainda investigou os principais pontos positivos e negativos em se utilizar o Socrative como ferramenta avaliativa. Os pontos positivos e negativos elencados no questionário foram previamente selecionados de acordo com as opiniões apresentados pelos alunos durante as aplicações das avaliações com uso do Socrative no período em análise.

A pesquisa assinala que o ponto positivo de maior relevância para os alunos é o fato de utilizar tecnologias como auxílio à aprendizagem (36,50%), seguido pela forma dinâmica de se tratar uma avaliação (24,30%), *feedback* instantâneo de seu resultado (18,9%) e a interação entre a classe (17,60%).

**Tabela 4:** Principais pontos positivos na utilização do Socrative como ferramenta avaliativa

Q.3. Considero como principal ponto positivo em se utilizar o Socrative como ferramenta avaliativa o seguinte:			
Afirmativa	n	Freq.	Freq. %
(A) A acessibilidade do aplicativo.	74	2	2,70%
(B) A forma dinâmica em se tratar uma avaliação.	74	18	24,32%
(C) A interação entre a classe.	74	13	17,57%
(D) Feedback instantâneo.	74	14	18,92%
(E) O uso de tecnologias como auxílio à aprendizagem.	74	27	36,49%

Fonte: Dados da pesquisa.

O fato de se exigir uma atitude rápida do aluno diante do tempo estabelecido para responder as avaliações é o ponto negativo mais notado pelos alunos (37,80%), seguido dos riscos de instabilidade do aplicativo ou de internet (35,10%), o fato dos alunos não poderem de forma autônomo avançarem as questões (18,90%) e 5,40% apontam ser a falta de familiarização com o aplicativo. Nenhum aluno considera o fato de o professor conhecer o seu resultado de forma instantânea, enquanto ele [aluno] responde, como um ponto negativo; 2,80% que selecionaram a opção “outros”, relatam não haver nenhum ponto negativo na utilização do aplicativo:

(A1) No meu ponto de vista, não tem ponto negativo.

(A28) Não considero pontos negativos.

**Tabela 5:** Principais pontos negativos na utilização do Socrative como ferramenta avaliativa

Q.4. Considero como principal ponto negativo em se utilizar o Socrative como ferramenta avaliativa o seguinte:			
Afirmativa	n	Freq.	Freq. %
(A) O fato de o professor conhecer meu resultado instantâneo.	72	0	0,00%
(B) Falta de familiarização com o aplicativo.	72	4	5,56%
(C) A exigência de uma atitude rápida diante do tempo estabelecido.	72	28	38,89%
(D) O fato de eu mesmo não poder passar para uma próxima questão.	72	14	19,44%
(E) Os riscos de instabilidade do aplicativo ou de internet.	72	26	36,11%

Fonte: Dados da pesquisa.

A pesquisa avaliou, de modo geral, as contribuições que a utilização do Socrative proporcionou para a construção de uma aprendizagem significativa dos alunos. Os participantes avaliaram as contribuições gerais numa escala de 0 a 5 (0 - não houve contribuição; 1 – contribuições totalmente irrelevantes; 2 – contribuições parcialmente irrelevantes 3 – contribuições pouco relevantes; 4 – contribuições parcialmente relevantes; 5 - contribuições totalmente relevantes).

**Tabela 6:** Contribuição do Socrative para uma aprendizagem significativa

Q.5. De modo geral, avalie de 0 a 5 as contribuições que a utilização do Socrative como ferramenta avaliativa proporcionou ao seu aprendizado e à construção de sua autonomia na formação do conhecimento na disciplina durante o presente semestre avaliativo.			
Afirmativa	n	Freq.	Freq. %
0	74	0	0,00%
1	74	1	1,35%
2	74	4	5,41%
3	74	14	18,92%
4	74	30	40,54%
5	74	25	33,78%

Fonte: Dados da pesquisa.

Os resultados apontam que 40,50% dos alunos entendem que a utilização do Socrative como ferramenta avaliativa proporciona contribuições parcialmente relevantes para sua aprendizagem, enquanto 33,80% apontam a ferramenta como favorecedora de contribuições totalmente relevantes. Os demais 25,7% avaliaram que as contribuições proporcionadas são total ou parcialmente irrelevantes ou, ainda, pouco relevante.

Todos os resultados encontrados confirmam a colaboração do uso do Socrative, como ferramenta ativa de avaliação, na aprendizagem, interação, conexão, motivação e desempenho dos estudantes. Os achados dessa pesquisa coadunam com os resultados das pesquisas de Kay & Lesage (2009), Mohamed et al. (2014), Wang (2015), Frías, Arce e Morales (2016), Lagunas et al. (2017), Cavalcante e Freitas (2017), Márquez, Palmas e Fernández (2018), Nasu & Afonso (2018), Rodriguez e Gómez (2019) e Munusamy et al. (2019).

## Considerações finais

Muito se tem discutido a respeito das dificuldades de ensino e aprendizagem em seus diversos contextos sociopragmáticos. Assim, tentamos contribuir mais efetivamente no melhoramento e minimização das problemáticas de ensino a partir do uso do Socrative, ferramenta pedagógica galgada nas metodologias ativas, pois entendemos que a catalisação do ensino se dará por intermédio do auxílio de meandros metodológicos mais consistentes e sustentáveis pedagogicamente.

Assim, entendemos que a minimização a que fazemos referência encontra na tecnologia uma oportunidade de se firmar enquanto estratégia pedagógica ativa, tendo em vista que se torna algo convidativo para o aluno, ao mesmo tempo em que se mostra também pertinente aos diversos anseios aos quais se e evidenciam em uma modernidade pós-moderna. Os dados revelam que os alunos têm aceção favorável ao uso do Socrative, utilizando-o como ferramenta pertinente ao desenvolvimento de suas habilidades cognitivas. Isto, por sua vez, torna esta pesquisa convidativa para outras demais pesquisas vindouras.

Em síntese, esperamos que este trabalho possa servir com incentivador para demais pesquisas que versam sobre essa problemática, atentando ao perfil promissor que as metodologias ativas podem desencadear no contexto de ensino e aprendizagem de qualquer área a que se propõe.

## Referências

- Arroyo, M. G. (2013). *Currículo: território em disputa*. 5ª Ed. Petrópolis/Rj: Vozes.
- Bacich, L., & Moran, J. (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso.
- Bauman, Z. (2004). *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio De Janeiro: Ed. Jorge Zahar.
- Berbel, N. A. N. (2011). As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, 32(1), pp. 25-40.
- Borges, T. S., & Alencar, G. (2014). Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. *Cairu em Revista*, 3(4), pp. 119-143.
- Both, I. J. (2012). *Avaliação: voz da consciência da aprendizagem*. Curitiba: Editora Ibepex.
- Debald, B. S. A. (2003). Docência no ensino superior numa perspectiva construtivista. In: Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil, 1, 2003. Cascavel-Pr. *Anais*. Cascavel: Unioeste, 12 p.
- Freira, P. (2006) *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Frias, M. V., Arce, C., & Morales, P. F. (2016). Uso de la plataforma socrative.com para alumnos de Química General. *Educación Química*, 27(1), pp. 59-66.
- Gaviria, D., Arango, J., & Valencia, A. (2015). Reflections about the use of information and communication technologies in accounting education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 176, pp. 992–997.
- Gemignani, E. Y. M. Y. (2012). Formação de professores e metodologias ativas de ensino-aprendizagem: ensinar para a Compreensão. *Revista Fronteiras da Educação*, 1(2), artigo 14, pp. 1-27.
- Kay, RH e Lesage, A. (2009). Uma avaliação estratégica dos sistemas de resposta do público utilizados no ensino superior. *Jornal Australasian da tecnologia educacional*, 25 (2).
- Kokina, J., & Juras, P. E. (2017). Using Socrative to enhance instruction in an accounting classroom. *Journal of Emerging Technologies in Accounting*, 14(1), pp. 85–97.
- Lagunas, M. J., Gimeno, A. B., Franch, Á., Castell, M., & Cano, F. J. P. (2017). Amenizar las clases de fisiología con la aplicación Socrative. *Revista de la Fundación Educación Médica*, 20(S1), pp 64-69.
- Latour, B. (2012). *Reagregando o Social: uma introdução à teoria do ator-rede*. Salvador/Ba: Edusc.
- Liblik, A. M. P., Petratis, R. A., & Liblik, L. I. (2011). *Contextos educacionais: por uma educação integral e integradora de saberes*. Curitiba: Editora Ibepex.
- Márquez, M. M., Palma, V. A., & Fernandez, A. L. (2018). Socrative en el aula de Educación Primaria: propuesta didáctica para trabajar los seres vivos. *Revista Ibero-americana de Tecnología em Educação e Educação Tecnológica*, 21, pp. 24-31.
- Mey, J. L. (2001). *As vozes da sociedade: seminários de pragmática*. Campinas/São Paulo: Mercado De Letras.

- Mohamed, A., Mueen, A., Zafar, B., & Manzoor, U. (2014). Using Socrative and smartphones for the support of collaborative learning. *International Journal on Integrating Technology in Education (IJITE)*, 3(4), pp.17-24.
- Munusamy, S., Osman, A., Riaz, S., Ali, S., & Mraiche, F. (2019). The use of Socrative and Yammer online tools to promote interactive learning in pharmacy education. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 11(1), pp.76-80.
- Nasu, V. H., & Afonso, L. E. (2018). Professor, posso usar o celular? Um estudo sobre a utilização do Sistema de Resposta do Estudante (SRE) no processo educativo de alunos de Ciências Contábeis. *REPeC - Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade*, 12(2), pp. 217-236.
- Nogueira, M. O. G., & Leal, D. (2013). *Teorias da Aprendizagem: um encontro entre pensamentos filosófico, pedagógico e psicológico*. Curitiba: Editora Intersaberes.
- Pereira, B. G. (2016). *Relocalização de saberes acadêmicos na construção de vozes de professores em formação inicial na escrita acadêmica convencional e reflexiva*. 2016. 350 F. Tese (Doutorado Em Ensino De Língua E Literatura) – Universidade Federal Do Tocantins, Araguaína.
- Pereira, B. G., Silva, L. S., & Monteiro, A. K. D. (2017). Metodologias ativas como posturas didático-pedagógicas interdisciplinares: possibilidades de ensino na Língua Portuguesa, nas Ciências Contábeis e na Medicina. *Revista Querubim*, 33, pp. 52-57.
- Prodanov, C. C., & Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. Ed. – Novo Hamburgo: Feevale.
- Rodriguez, V. H. P., & Gómez, C. H. (2019). Percepción de estudiantes universitarios sobre el uso de Socrative en experiencias de aprendizaje con tecnología móvil. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(5), pp. 1-10.
- Silva, T. T. (2006). *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Silva, W. R., & Pereira, B. G. (2016). Estágio supervisionado como componente curricular catalisador de saberes na formação inicial do professor. *Domínios De Língu@Gem*, 10, pp. 146165.
- Sprague, E. W., & Dahl, D. W. (2010). Learning to click: an evaluation of the personal response system clicker technology in introductory marketing courses. *Journal of Marketing Education*, 32(1), pp. 93–103.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Pincus, K. V., Stout, D., Sorensen, J., Stocks, K., & Lawson, R. (2017). Forces for change in higher education and implications for the accounting academy. *Journal of Accounting Education*, 40, pp. 1-18.
- Wang, A. I. (2015). The wear out effect of a game-based student response system. *Computers & Education*, 82, pp. 217-227.
- Enviado em 31/08/2020  
Avaliado em 15/10/2020

## MÉTODOS ATIVOS DE ENSINO NOS CURSOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS NO PARÁ

Leonardo Firmiano da Silva<sup>12</sup>  
Luciana da Silva Moraes Sardeiro<sup>13</sup>  
Paulo Vitor Souza de Souza<sup>14</sup>  
Vivian de Cássia Pinheiro Silva<sup>15</sup>

### Resumo

Objetivou-se identificar a frequência do uso das metodologias ativas por professores do curso de ciências contábeis das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas das mesorregiões Nordeste e Metropolitana do Estado do Pará. A metodologia envolveu a coleta de dados com uso de questionários entre os anos de 2018 a 2019. Constatou-se que a frequência declarada pelos docentes acerca do uso das metodologias ativas situa-se entre 1 e 2 vezes a cada dois anos, sendo as aulas essencialmente expositivas. Foi diagnosticado ainda o uso intensivo de provas e seminários no processo de avaliação dos estudantes. O uso de recursos tecnológicos em sala de aula ou como ferramenta de apoio ao ensino e aprendizagem ocorre com pouca frequência.

**Palavras chave:** Metodologias Ativas, Docentes, Ciências Contábeis.

### Abstract

The objective was to identify the frequency of using active methodologies by the accounting science course teachers at public Colleges from Northeast and Metropolitan regions of the State of Pará. The methodology provided the data collection using questionnaires from 2018 to 2019. It has found that the frequency stated by the teachers about the use of active methodologies, is between once and twice every two years, the classes are essentially expository. It has also verified the intensive use of tests and seminars in the process of students evaluation. The use of technological resources in the classroom as a tool for supporting the teaching and learning process occurs infrequently.

**Key words:** Active Methodologies, Teachers, Accounting Science.

### Introdução

As constantes mudanças na contabilidade, junto às exigências do mercado por profissionais críticos e com conhecimento para tomada de decisões, fundamentam a necessidade de verificar as práticas pedagógicas de ensino nas Instituições de Ensino Superior (IES), em especial no curso de Ciências Contábeis (SANTOS *et al.* 2014). Dados estatísticos do Conselho Federal de Contabilidade (CFC) revelam que o estado do Pará tem uns dos mais baixos níveis de aprovação no exame de suficiência; em 2017, somente 12,52% dos inscritos foram aprovados. Tal prova exige dos bacharéis capacidade intelectual, conhecimentos teórico e prático para desenvolvimento da atividade contábil. Diante deste cenário, é necessário identificar se as metodologias de ensino utilizadas nos cursos de

---

<sup>12</sup> Bacharel em Ciências Contábeis pela da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA)

<sup>13</sup> Professora da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), Doutoranda em Ciências Contábeis pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Universidade de Brasília (PPGCont/UnB).

<sup>14</sup> Professor da Faculdade de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Pará (UFPA). Doutor em Ciências Contábeis pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Universidade de Brasília (PPGCont/UnB).

<sup>15</sup> Bacharelanda em Ciências Contábeis pela da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA). Integrante do Programa de Iniciação Científica Voluntária UFRA - PIVIC

ciências contábeis no Pará têm influenciado esses resultados, pois a prática pedagógica pode ser um diferencial na formação de um profissional (MARTINS, VASCONCELOS & MONTE, 2009). Sobral e Campos (2011) sustentam que as Metodologias Ativas são concepções educativas que geram processos de ensino-aprendizagem crítico-reflexivo, no qual o discente é o centro do método.

Rodrigues e Araújo (2007), Soares (2008), Siqueira *et al.* (2009) e Benjamin Jr. e Casa Nova (2012), demonstram em seus achados a necessidade de trabalhos que enfoquem as metodologias ativas sob diferentes perspectivas, incluindo docentes, discentes, infraestrutura e demais elementos vinculados a sua prática. Como base nos motivos expostos acima, o presente trabalho tem como questão norteadora de pesquisa, investigar: **Qual a frequência do uso das metodologias ativas por partes dos professores do curso de ciências contábeis nas IES das Mesorregiões Nordeste e Metropolitana do Pará?** Buscou-se verificar também a intensidade do uso de recursos tecnológicos como estratégia pedagógica por parte dos docentes; diagnosticar as práticas pedagógicas de modo a inferir sobre a predominância de práticas ativas ou passivas; identificar os instrumentos utilizados para realização do processo de avaliação do desempenho dos alunos. O educador tem a atribuição de escolher os métodos de ensino que irá utilizar em sala de aula e gerenciar o processo de aprendizagem (PERRENOU, 2000).

## Metodologia

Apenas três municípios das microregiões estudadas possuem o curso de Ciências Contábeis em IES públicas: Belém, Capanema e Tomé-Açu. A amostra selecionada foi não probabilística, pois a população estudada é relativamente pequena, devido ao baixo número de IES de ensino na região estudada, e, conseqüentemente, poucos professores. A população e amostra foram definidas após levantamento de dados nos sites E-MEC e das IES, e foram identificados um total de 67 (sessenta e sete) professores de ciências contábeis ativos nos três centros universitários, dos quais 26 em Capanema (UFRA), 22 em Tomé-açu (UFRA), e 21 em Belém (UFPA). Foi realizada aplicação de questionário aos docentes, cuja elaboração embasou-se nos estudos de Silva e Bruni (2017). Antes da aplicação do questionário, os docentes responderam ao Termo de Consentimento Livre Esclarecido, conforme o Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). Os dados foram coletados através de questionários eletrônicos enviados a população estudada, utilizando para isso o Google Forms. As respostas foram predominantemente do tipo fechadas, permitindo mais de uma resposta ao mesmo questionamento e escolha de intensidade através de escala do tipo *Likert*, quando tal requisito for necessário. A escala de avaliação possui sete pontos, com dois extremos de intensidade, que varia de 1 a 7, onde 1 representa uma discordância total, 4 significa neutralidade e 7 concordância total.

## Resultados e Discussão dos Achados

A amostra final foi composta por 33 professores (49% do universo de docentes que atuam no curso de Ciências Contábeis). Os resultados indicam que 54,5% são do sexo masculino e 45,5% do sexo feminino; em relação a idade, 57% possui entre 30 a 40 anos, 21% entre 40 a 50 anos de idade, somente 11% entre 20 a 30 anos e 11% com idade superior a 50 anos. Os 43% dos 33 professores exercem suas atividades no município de Capanema, 39% professores atuam em Belém e outros 6 (18%) atuam em Tomé-Açu. Quanto a escolaridade, 64,5% são bacharéis em Contabilidade e os demais possuem outras graduações. 55,5% possuem mestrado, 33,3% são doutores, 12,1% possuem alguma especialização e apenas 3% é apenas graduado. Do total de 28 docentes com mestrado ou doutorado, somente 6 docentes são na área específica de contabilidade,

destes 50% são mestres em contabilidade e 50% doutores, sendo que 86% dos mestres e 100% dos doutores em contabilidade estão sediados na região metropolitana de Belém. Sobre o tempo de experiência dos docentes, 60,6% concentra-se na faixa de 1 a 10 anos na carreira de professor e outros 39,4% possuem mais de 10 anos na docência.

No primeiro item da Tabela 1, perguntou-se aos docentes se os alunos participam do planejamento da disciplina. Verificou-se que 45,4% manifestam concordância em aceitar a participação dos discentes no planejamento da disciplina porém, 36,4% dos respondentes discordam; enquanto 18,2% assinalaram o valor 4, nem discordam ou concordam com a pergunta.

Tabela 1 - Formas de planejar as aulas.

		Discordo				Concordo			Total
		1	2	3	4	5	6	7	
Os alunos participam muito do planejamento das minhas disciplinas.	%	9,1	15,2	12,1	18,2	30,3	9,1	6,1	100
Eu sempre discuto o conteúdo programático das minhas disciplinas com os meus alunos	%	0	0	0	6,1	12,1	24,2	57,6	100
Eu sempre considero as eventuais contribuições dos meus alunos em relação às minhas disciplinas.	%	0	0	0	6,1	12,1	39,4	42,4	100
A instituição que leciono disponibiliza infraestrutura que possibilita o uso de métodos ativos (salas Multimídias, internet, recursos tecnológicos e metodológicos) na sala de aula.	%	12,1	12,1	0	15,2	27,3	9,1	24,2	100

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Sobre a apresentação dos objetivos, do conteúdo e do critério de avaliação, 100% dos docentes concordaram que apresentam tais itens. Quanto a apresentação da metodologia e dos recursos de apoio utilizados em sala, 97% dos professores concordaram com o item apresentação de metodologia, e apenas 3% não concorda e nem discorda; no item apresentação dos recursos de apoio, 93,9% docentes afirmam expor tal item, e 6,1% professores mantiveram-se neutros. Ao indagar sobre a discussão do conteúdo programático em sala e a percepção do professor em considerar eventuais contribuições dos alunos, observou-se resultados iguais para os dois itens: 93,9% afirmam discutir o plano, e apenas 6,1% se mantiveram neutros. No último item da Tabela 4, foi perguntado se, na visão do professor, as instituições oferecem infraestrutura que possibilite o uso de métodos ativos (salas multimídias, internet, recursos tecnológicos e metodológicos) na sala de aula. Constatou-se 60,6% professores concordaram que as IES apresentam infraestrutura necessária; 24,2% discordam; 15,2% dos respondentes mantiveram-se neutros.

Na Tabela 2, buscou-se identificar as atividades mais empregadas em sala de aula através do uso da escala *likert*.

Tabela 2 - Atividades empregadas em sala de aula.

Discordo	Concordo							Total
	1	2	3	4	5	6	7	
1. Minhas aulas são essencialmente expositivas	% 3	9,1	6,1	30,3	18,2	21,2	12,1	100
2. Eu utilizo intensamente seminários com ampla participação dos alunos em minhas disciplinas	% 9,1	3	9,1	27,3	27,3	9,1	15,2	100
3. Eu realizo trabalho interdisciplinares em parceria com outros docentes visando melhorar o aprendizado dos alunos?	% 6,1	9,1	6,1	18,2	42,4	9,1	9,1	100
4. São realizadas de forma intensa em minhas disciplinas discussões de problemas, sendo que eu e os alunos trabalhamos juntos na busca de uma solução para os problemas propostos.	% 0	6,1	9,1	9,1	27,3	21,2	27,3	100
5. Existe um uso intenso de estudos de casos envolvendo situações reais do cotidiano empresarial em minhas disciplinas, sendo que os alunos analisam criticamente o assunto buscando soluções	% 0	9,1	9,1	12,1	18,2	24,2	27,3	100
6. Existe um uso intenso de trabalhos em grupo em minhas disciplinas, sendo que os alunos interagem com os colegas para organizar informações e conhecimentos sobre o conteúdo	% 0	3	6,1	18,2	18,2	24,2	30,3	100
7. Em minhas disciplinas existe um uso intenso de simulações (vivências empresariais em ambientes fictícios com associação do conhecimento a situações comuns do ambiente empresarial).	% 9,1	6,1	9,1	6,1	24,2	24,2	21,2	100

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

No primeiro item, observa-se que 51,5% professores concordam que suas aulas são essencialmente expositivas. Vale ressaltar que esse percentual é maior que o apresentado na pesquisa de Silva e Bruni (2017), a qual 38% dos respondentes manifestaram concordância em utilizar aulas essencialmente expositivas. Ainda no primeiro questionamento, 30,3% docentes mantiveram-se neutros e apenas 8,2% manifestaram discordância. Quanto ao uso de seminários com ampla participação dos alunos, 51,5% concordam em utilizar tal ferramenta, outros 27% mantiveram-se neutros e apenas 21,2% dos professores discordaram em usar seminários com ampla participação dos alunos. No item seguinte, os docentes foram questionados sobre a realização de trabalho interdisciplinares em parceria com outros professores, constatou-se que 60,6% concordaram com a prática, 21,2% dos respondentes discordaram e 18,2% mantiveram-se neutros.

Verificou-se que 75,7% utilizam a discussão de problemas, 15,2% discordaram dessa metodologia e apenas 9,1% mantiveram-se neutros; no item uso de estudos de caso, 69,7% concordaram, outros 18,2% discordaram, e 12,1% dos respondentes mantiveram-se neutros. Sobre trabalhos em grupos, 72,7% concordam em utilizar o método, 18,2% se mantiveram neutros e apenas 9,1% discordaram em usar o método; por último, quando indagados sobre o uso de simulações, 69,7% concordaram, 8 24,2% discordaram de usar o método e apenas 6,1% mantiveram-se neutros. No entanto, é importante salientar uma controvérsia entre o primeiro item

da tabela 3 com os demais. No primeiro item, os docentes foram questionados se suas aulas são essencialmente expositivas, e 51,5% dos respondentes concordaram com essa prática passiva. Portanto, é possível que os docentes afirmem empregar atividades ativas como seminários, discussão de problemas; porém, essas atividades ativas podem ser apenas um complemento no ensino. Tal evidência corrobora com os achados de Silva *et al.* (2014).

A Tabela 3 tem por objetivo capturar a frequência de utilização dos recursos audiovisuais por parte dos professores, bem como verificar a percepção quanto a disponibilização de recursos tecnológicos por parte das instituições de ensino.

Tabela 3 - Recursos utilizados em sala.

Discordo	Concordo								Total
	1	2	3	4	5	6	7		
1. Eu sempre utilizo filmes em minhas disciplinas.									
%	24,2	24,2	12,1	3	21,2	6,1	9,1	100	
2. Existe um uso intenso de fotos, gravuras, cartazes em minhas disciplinas									
%	15,2	15,2	18,2	9,1	24,2	6,1	12,1	100	
3. Existe um uso intenso de recursos de áudio (músicas, gravações) em minhas disciplinas.									
%	21,2	27,3	12,1	15,2	12,1	6,1	6,1	100	
4. Existe um uso intenso de ferramentas digitais de discussão (ferramentas de interação como Moodle, blogs, redes sociais, Skype) em minhas disciplinas									
%	12,1	18,2	9,1	24,2	9,1	9,1	18,2	100	
5. Os recursos tecnológicos oferecidos pela instituição que atuo são satisfatórios.									
%	3	9,1	0	18,2	36,4	24,2	9,1	100	

Fonte: dados da pesquisa (2019).

Em relação a utilização de filmes, 60,6% dos 33 respondentes discordam, outros 36,4% concordam com o uso desta ferramenta e apenas 3% não concorda e nem discorda. O mesmo comportamento foi observado quando questionados sobre o uso de recursos de áudio, onde 60,6% dos docentes discordam, apenas 24,2% concordam com o uso da ferramenta e 15,2% mantiveram-se neutros. No último item, foi perguntado aos participantes se os recursos tecnológicos oferecidos pela instituição que trabalha são satisfatórios. Constatou-se que 69,7% dos respondentes concordam, enquanto outros 18,2% mantiveram-se neutros e apenas 12,1% dos professores não concordaram que as instituições na qual lecionam oferecem recursos tecnológicos suficientes.

Ao analisar o item 5 com uma pergunta complementar semiaberta, quanto aos fatores limitantes do uso de métodos inovadores, as respostas dos docentes entram em conflito com a questão da satisfação com a infraestrutura oferecida nas IES, pois 41% apontam a infraestrutura física e tecnológica, especialmente o acesso à internet, como um fator limitante, todavia, 45% relatam que o fator limitante é o um conjunto de motivos, tais como a infraestrutura e a não disponibilização de formações pedagógicas por parte das IES, e o interesse dos alunos e o exercício de outras atribuições; 12% respondem que o fator limitante seria somente a questão da oportunidade de formação continuada, enquanto que 3% exclusivamente outras atribuições. Esses comportamentos ao uso de recursos tecnológicos são explicados por Toledo, Moreira, Nunes (2017), que em seus estudos afirmam que os professores sentem dificuldades e são resistentes ao uso de novas tecnologias, fazendo pequenas concessões, sem grandes transformações. Guerra, (2016) e Mitre *et al.*, (2008) destacam a necessidade reformulação do papel social das universidades dentro do atual contexto social e tecnológico.

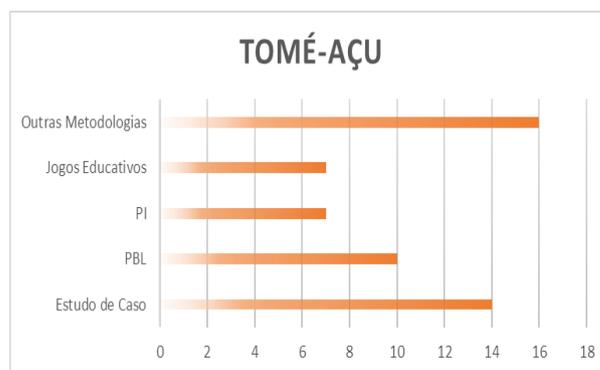
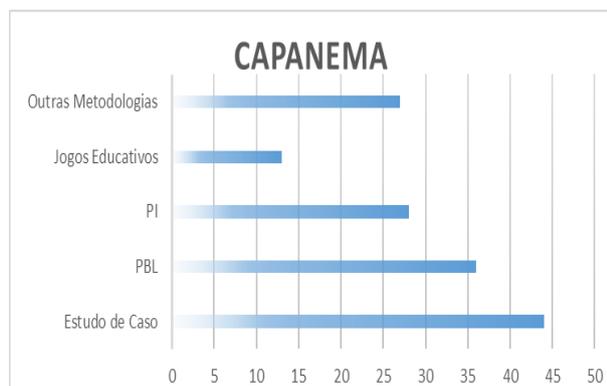
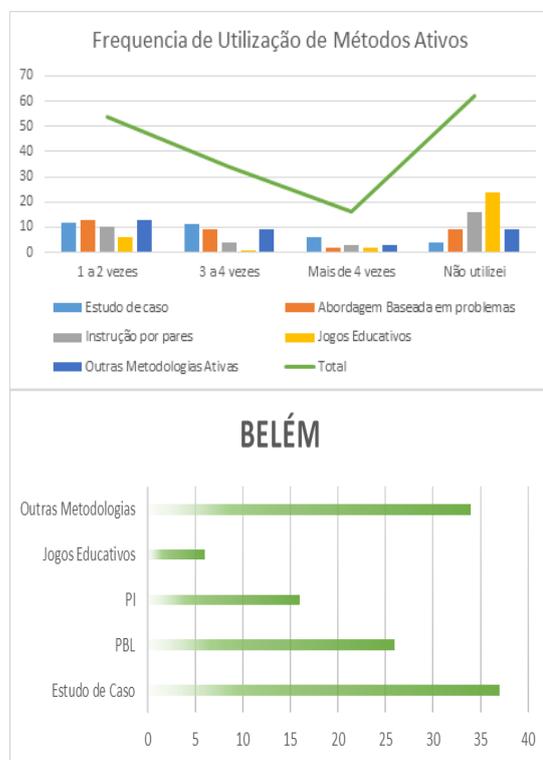
Observou-se que os critérios mais utilizados são: seminários com 63,6%, dinâmicas em grupo com 60,6%, provas práticas com 57,6%, prova escrita com 51,5% e debates em sala com 51,5%. O menos utilizado foi avaliação oral, onde 45,5% dos respondentes discordaram do uso. Ao analisar tais dados, é possível observar a utilização de métodos ativos para avaliação de desempenho dos alunos como seminários, dinâmicas em grupos e provas práticas (simulações empresariais). Contudo, constata-se que os métodos passivos como a prova escrita são bastantes utilizados como critério para avaliar os discentes. Essa constatação corrobora em parte com os achados da pesquisa de Silva, Bruni (2017), na qual a prova escrita, a prova prática e o uso de seminários são destacados como critérios preferidos para avaliação dos alunos. Há evidências de que os docentes realizam mesclagem de práticas ativas e passivas como método para avaliar os estudantes. Contudo a pesquisa realizada por Silva e Bruni alerta para situações em que o seminário ocorre em uma perspectiva passiva, sem o devido envolvimento do docente e dos discentes. Os resultados relacionam-se com os estudos de Amaral *et al.* (2015).

Em dados não tabulados, verificou-se ainda a frequência de utilização de metodologias alternativas às provas para avaliação dos discentes, 60,6% dos 33 respondentes expressaram uso de outras metodologias para substituir as provas, 24,3% indicaram discordância em usar métodos ativos para substituir as provas e 15,2% mantiveram-se neutros. A metodologia com mais frequência de uso nos anos estudados é o estudo de caso, onde 87,9% dos professores afirmaram ter utilizado esse método no seguinda da abordagem baseada em problemas, onde 72,7% dos respondentes afirmaram ter utilizados esse método no mínimo uma vez. Em seguida, 51,5% professores admitiram ter utilizado a metodologia instrução por pares no mínimo uma vez. A metodologia ativa menos utilizada nos últimos dois anos pelos respondentes foi Jogos Educativos, onde apenas 27,3% professores indicaram ter utilizado no mínimo uma vez e outros 72,7% afirmaram nunca ter utilizado este método. É possível detectar que tais métodos ativos foram utilizados entre 1 ou 2 vezes no período de quatro semestres.

Quanto ao uso de métodos ativos, observa-se que, em Capanema e Belém há uma preponderância do uso de estudo de caso em detrimento de outras metodologias. Em Tomé-Açu as outras metodologias foram preponderantes, apesar do estudo de caso ser a metodologia ativa mais citada dentre as apresentadas. Na Figura 1:

Figura 1 - Frequência de utilização de Métodos Ativos.

Fonte: Elaborado pelos autores (2019)



Dentre as outras metodologias, verifica-se que em Tomé-Açu, 50% dos docentes respondentes utilizam com preponderância a aplicação de provas para avaliação do conhecimento dos educandos, em Capanema 38% dos docentes recorrem com mais preponderância a tais atividades; em Belém somente 15% dos docentes respondentes afirma usar preponderantemente a prova. Quanto à formação acadêmica nas três regiões, verifica-se a tendência ao menor uso de metodologias ativas entre docentes especialistas e ou graduado em detrimento de mestres e doutores em Belém e Tomé-Açu, já em Capanema não foi possível identificar tal tendência.

## Conclusão

Observou-se, com relação a frequência do uso das metodologias ativas de ensino, que estas foram utilizadas entre 1 e 2 vezes pela maior parte dos professores respondentes, no período de dois anos. Em relação aos métodos ativos, os professores tendem a utilizar com mais frequência os seminários, abordagem baseada em problemas, estudos de casos, trabalhos em grupos e simulações empresariais e em menores proporções a instrução por pares e jogos educativos. Os docentes são resistentes de algumas tecnologias na sala de aula e afirmam que em 69,7% que estão satisfeitos com os recursos tecnológicos disponibilizados, porém destacam que os fatores limitantes do uso das metodologias ativas são preponderantemente a falta de infraestrutura física e tecnológica, além de fatores como oportunidade de formação continuada, dentre outros aspectos.

Tais dados sugerem que estudos futuros possam aprofundar tais resultados, uma vez que há indícios de resistência do uso de novas tecnologias, conforme expostos em Toledo, Moreira, Nunes (2017), ao mesmo tempo em que a necessidade da adoção de estratégias inovadoras de ensino é assinalada por Perrenoud (2000) e Zabalza (2006) como competências e habilidade ao exercício da docência. Por outro lado, Guerra, (2016) e Mitre *et al.*, (2008) destacam a necessidade reformulação do papel social das universidades dentro do atual contexto sociológico e tecnológico.

Em relação aos métodos de avaliação, estes se relacionam aos dados supracitados, pois os métodos mais utilizados para a realização de avaliação são a prova e o seminário, os quais coadunam-se aos achados de Amaral *et al.* (2015) e Silva e Bruni (2017). Conforme afirma Silva e Bruni (2017) os professores podem adotar práticas (como seminários) que deveriam estar encaixadas em um contexto ativo, com forte envolvimento do aluno, no entanto o uso pode estar ocorrendo em uma perspectiva passiva, preenchendo horas “ociosas” ou sem o devido envolvimento do docente e dos discentes (SILVA; BRUNI, 2017). Assim, as práticas pedagógicas concentram-se na realização de aulas expositivas intercaladas com a avaliação com uso de provas e seminários.

## Referências

- BENJAMIM JUNIOR, Valdomiro. **Teoria da complexidade e contabilidade: estudo da utilização da aprendizagem baseada em problemas como abordagem complexa no ensino da contabilidade**. 2011. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.
- GUERRA, Cicero Jose Oliveira; TEIXEIRA, Aridélmo José Campanharo. Os impactos da adoção de metodologias ativas no desempenho dos discentes do curso de ciências contábeis de instituição de ensino superior mineira. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, v. 10, n. 4, p. 380-397, 2016.
- MARTINS, Orleans Silva; DE VASCONCELOS, Adriana Fernandes; DO MONTE, Paulo Aguiar. IES Pública X IES Privada: Uma Investigação Sobre o Mito da Influência do Tipo de IES na Atuação Profissional do Contador. **Contabilidade Vista & Revista**, v. 20, n. 2, p. 39-64, 2009.
- MITRE, Sandra Minardi et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & saúde coletiva**, v. 13, p. 2133-2144, 2008.
- PERRENOUD, Philippe. Pedagogia diferenciada. **Porto Alegre: Artmed**, 2000.

- SIQUEIRA, José Ricardo Maia et al. Aprendizagem baseada em problemas: o que os médicos podem ensinar aos contadores. **Contabilidade Vista & Revista**, v. 20, n. 3, p. 101-125, 2009.
- SANTOS, Enoque Barbosa et al. Concepções Pedagógicas E Mudanças Nas Práticas Contábeis: Um Estudo Sobre O Modelo Educacional Adotado Em Uma Universidade Publica E A Formação Crítico-Reflexiva Do Contador. **Revista Contabilidade e Controladoria**, v. 6, n. 2, 2014.
- SILVA, Rinaldo Henrique Aguilar; SCAPIN, Luciana Teixeira. Utilização da avaliação formativa para a implementação da problematização como método ativo de ensino-aprendizagem. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 22, n. 50, p. 537-522, 2011.
- SOARES, Mara Alves. **Aplicação do método de ensino problem based learning (PBL) no curso de ciências contábeis: um estudo empírico**. 2008. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.
- SOBRAL, Fernanda Ribeiro; CAMPOS, Claudinei José Gomes. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 46, n. 1, p. 208-218, 2012.
- TOLEDO, Jenifer Vieira; MOREIRA, Ucinéide Rodrigues Rocha; NUNES, Andrea Karla. O uso de metodologias ativas com TIC: uma estratégia colaborativa para o processo de ensino e aprendizagem. **Simpósio Internacional de Educação e Comunicação-SIMEDUC**, n. 8, 2017.
- ZABALZA, Miguel Ángel; BERAZA, Miguel Ángel Zabalza. **Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional**. Narcea ediciones, 2003.

Enviado em 31/08/2020

Avaliado em 15/10/2020

## CONVENÇÃO DA ONU SOBRE OS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E SUA RECEPÇÃO NO DIREITO BRASILEIRO

Renata Salgado Leme<sup>16</sup>

Marina Stefania Mendes Pereira Garcia<sup>17</sup>

Orlando Narvaes de Campos<sup>18</sup>

### Resumo

A Convenção da ONU sobre as pessoas com deficiência gerou diversos marcos, desde a definição da pessoa com deficiência até mesmo a teoria brasileira adotada para a recepção do tratado como norma constitucional brasileira. O Estudo vem introduzir novo modelo provocado através da evolução do conceito de liberdade, igualdade e fraternidade com seu princípio gerado a partir da Revolução Francesa. A sistematização do estudo deu-se através de pesquisa de artigos científicos relacionados ao direito e à saúde, tratados, leis e aplicação do tratado e a evolução do tratamento da matéria e sua real aplicação perante as pessoas com deficiência.

**Palavras-chaves:** Historicidade, Convenção da ONU sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, Evolução.

### Abstract

The UN Convention on Persons with Disabilities has generated a number of milestones, from the definition of persons with disabilities to the Brazilian theory adopted for the reception of the treaty as a Brazilian constitutional norm. The study introduces a new model provoked by the evolution of the concept of freedom, equality and fraternity with its principle generated from the French Revolution. The systematization of the study took place through research of scientific articles related to law and health, treaties, laws and treaty application and the evolution of the treatment of the matter and its real application to people with disabilities.

**Keywords:** Historicity, UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities, Evolution.

### Introdução

A Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU foi um marco ante uma minoria que historicamente sofre com a exclusão. Trouxe também novas abordagens, inclusive acerca de inovação legislativa no Brasil com sua ratificação após a Emenda Constitucional 45/2004 passando a integrar o rol das normas constitucionais.

Historicamente o processo de afirmação dos Direitos Humanos vem ganhando forças paulatinamente desde a Revolução Francesa baseada sob o lema de seu tripé de liberdade, igualdade e fraternidade.

Após a Segunda Guerra Mundial, com a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) e a consequente (Declaração) Universal dos Direitos Humanos é que se iniciou um estudo mais aprofundado acerca das minorias.

---

<sup>16</sup> Doutorado em Direito na Universidade de São Paulo (2004). Professora titular da Universidade Santa Cecília - UNISANTA, na Graduação da Faculdade de Direito e no Mestrado de Direito da Saúde.

<sup>17</sup> Advogada. Mestranda em Direito da Saúde pela Universidade Santa Cecília (Unisanta).

<sup>18</sup> Advogado. Mestrando em Direito da Saúde UNISANTA. Professor Titular da Graduação da Universidade Anhanguera de Santo André.

Assim conseqüentemente foi aprovada pela 61.<sup>a</sup> Assembleia Geral da ONU em dezembro de 2006 a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, com o seu respectivo Protocolo Facultativo, ambos assinados pelo Brasil em Nova York em 30/03/2007, data também de sua promulgação.

A Convenção traz um olhar sobre um grupo que precisa ter uma atenção mais fraterna e inclusiva com diversas proteções legislativas e uma mudança cultural para sua adaptação e convivência em sociedade.

Com sua publicação emergiram inúmeros costumes não inclusivos encobertos desde a antiguidade, onde historicamente as pessoas com deficiência eram eliminadas da sociedade, tendo também o teocentrismo em muito contribuído com esta cultura de exclusão e perdurado até a Idade Média. Somente após, com a Revolução Francesa, foi passado a adotar um olhar mais humano, porém, muito distante ainda da real isonomia e inclusão almejada.

Até mesmo a definição da pessoa com deficiência foi amplamente discutida, pois, a Convenção objetivou uma mudança de paradigma, com um texto progressivo e inclusivo, segundo a Professora Lopes (2007) .

A Convenção da ONU sobre Os Direitos das Pessoas com Deficiência gerou diversos marcos a serem abordados. Desde a definição da pessoa com deficiência até mesmo a teoria brasileira adotada para a recepção do tratado como norma constitucional brasileira.

A sistematização do estudo deu-se através de pesquisa de artigos científicos relacionados ao direito e à saúde, definições de deficiente, tratados, leis e aplicação da convenção e a evolução do tratamento da matéria e sua real aplicação perante as pessoas com deficiência. Serão apresentadas legislação posterior acerca do tema, teorias adotadas, bem como do direito comparado e sua evolução, ratificação do tratado no Brasil, e todo um apanhado jurídico para trazer as soluções já apresentadas e as cabíveis para um campo de direitos tão complexos, tudo através de estudo coordenado.

Entende-se que este é apenas um pequeno passo, pois, há muito ainda a ser feito, tanto em matéria legislativa quanto à questão cultural e de costumes, tudo para uma real isonomia no comportamento e efetiva inclusão das pessoas com deficiência para que estas possam desenvolver sua própria personalidade.

### **Recepção de Tratados no Brasil após a EC 45 - Ratificação**

A Constituição Federal de 1988 edificou à dignidade da pessoa humana e a prevalência dos direitos humanos a categoria de princípios fundamentais da República Federativa do Brasil. Também foram conferidos novos princípios jurídicos que corroboram suporte a todo o sistema normativo brasileiro e que devem ser sempre levados em deferência quando da inteligência de quaisquer normas do ordenamento jurídico de acordo com Cruz (2017).

No Brasil, antes de 2004, os tratados internacionais de direitos humanos eram aprovados por meio de decreto legislativo, por maioria simples, conforme artigo 49, inciso I da Constituição de 1988 e, posteriormente, eram ratificados pelo Presidente da República processo adotado da emenda 45/2004 segundo Soares (2011).

Com a da Emenda Constitucional de 45/2004 houve a Reforma do Poder Judiciário, à qual trouxe um possível fim à celeuma em tela, pois, segundo a nova regra do artigo 5.º CF, Brasil (1988) que os tratados, que forem aprovados por maioria absoluta serão equivalentes às emendas

constitucionais.

Assim a assinatura da Convenção e do Protocolo Facultativo foi realizada através do Secretário Adjunto da Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH), Rogério Sotilli, em 30/03/2007 de acordo com Lopes (2007) Com a promulgação no sistema nacional, os textos dos documentos em português deverão ser protocolados na ONU, procedimento este que denomina “depósito legal”.

Conforme definido nas disposições administrativas da Convenção (2010), em seu artigo 45 esta entrará em vigor no trigésimo dia após o depósito do vigésimo instrumento de ratificação ou adesão.

O Brasil adotou a Ratificação para a internalização, portanto, sendo um “ato pelo qual um Estado estabelece no plano internacional o seu consentimento em obrigar-se por um tratado” – conforme define a Convenção de Viena Organização das Nações Unidas (1969).

Trata-se de um processo de aprovação da internalização do documento no ordenamento jurídico nacional, confirmando o compromisso do Estado perante a comunidade internacional de respeitar, obedecer e fazer cumprir as obrigações e os direitos previstos em determinado tratado segundo a professora Lopes (2007).

O início dá-se com a assinatura pelo Poder Executivo, de competência do Presidente da República, sendo um ato privativo seu, no caso brasileiro, que pode delegar a função a outra autoridade do Poder Executivo nos termos do artigo 84, inciso VIII, da Constituição Federal Brasil (1988).

A Professora Lopes (2007) enfatiza que com a promulgação no sistema nacional, os textos dos documentos em português, deverão ser protocolados na ONU, procedimento este que denomina “depósito legal”.

Conforme definido nas disposições administrativas da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2010), após o 2º “depósito legal” é que cada um dos instrumentos (Convenção e Protocolo) entrará em vigor internacionalmente.

Lopes (2007) salienta que, as correntes doutrinárias mais expressivas, acerca da recepção dos tratados internacionais, além de diversas outras que discutem o tema, entendem que são dotadas de caráter, constitucional, infraconstitucional e supralegal e de lei ordinária.

A primeira corrente preleciona que os tratados passam a ter status de norma constitucional, é a corrente minoritária e mais garantista, muito defendida por Piovesan (2015, 86) aduz que esses tratados, assim como aqueles que também tratam de direitos humanos e são aprovados nos termos do art. 5.º, §3º, da Constituição Federal de 1988, têm hierarquia constitucional, com fundamento no dispositivo supra.

Piovesan (1996, 43) ressalta que “o Direito Internacional dos Direitos Humanos visa garantir o exercício dos direitos da pessoa humana”.

Cruz (2017) salienta que desta forma as normas teriam aplicabilidade imediata e, além disso, teriam também status de matéria constitucional, não podendo ser preterido por lei ordinária posterior, uma vez que são inerentes a própria constituição. Estariam, portanto, adjacente a ela no topo da pirâmide jurídica.

Lopes (2007) também entende que melhor doutrina formou a inteligência de que os tratados de direitos humanos internalizados têm *status* constitucional.

A CF ao tratar de garantias fundamentais determinou que suas normas têm aplicação imediata, texto do §1º, e seus dispositivos constitucionais não excluem outros, texto do §2º, decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil (1998) seja parte, tudo de acordo com seu artigo 5.º e parágrafos conforme mencionado acima. Atos aprovados na forma deste parágrafo: DLG nº 186, de 2008, DEC 6.949, de 2009, DLG 261, de 2015, DEC 9.522, de 2018.

Soares (2011) aduz que o parágrafo 3.º do art. 5.º da Constituição traz a perspectiva dos tratados, além de materialmente constitucionais, serem ainda formalmente constitucionais, isto é, equivalentes às emendas constitucionais, na hipótese de, a qualquer momento, depois de sua entrada em vigor, sejam estipulados pelo número mínimo do parágrafo 3.º do artigo 5.º da CF.

Porém Lopes (2007) salienta que há dissidências hermenêuticas que se dividem entre o entendimento de que os tratados de direitos humanos teriam *status* materialmente constitucionais e não formalmente constitucionais, ou seja, de como seu acolhimento formal se dá no sistema jurídico pátrio.

A segunda doutrina defende a suprallegalidade e ressalta a relevância da supremacia da Constituição e o caráter especial dos tratados de direitos humanos. Assim os tratados sobre direitos humanos não poderiam afrontar a supremacia da Constituição, mas teria lugar especial reservado no ordenamento jurídico. Porém, a professora salienta que equipará-los à legislação ordinária seria subestimar o seu valor especial no contexto do sistema de proteção dos direitos da pessoa humana.

Cruz (2017) reflete que, em contrapartida, os Tratados Internacionais que tratam sobre Direitos Humanos e não são estabelecidos pelo quórum qualificado, se situam no nível intermediário, ou seja, possuem status de norma suprallegal e infraconstitucional, segundo o STF.

Para Cruz (2017) é válido lembrar que a partir deste pensamento acerca dos tratados internacionais comuns, como, por exemplo, os que tipificam acerca do comércio de importação ou exportação, estes sim continuam a possuir status de lei ordinária.

Os autores que defendem a terceira corrente, posição de ter *status* de lei ordinária, o fazem pelo entendimento literal e restritivo do art. 102, II, b, da CF Brasil (1998).

Esse contingente da doutrina de acordo com Lopes (2007) parte da premissa de que se é cabível recurso extraordinário para o STF apreciar a constitucionalidade ou não de determinado tratado internacional, é porque o legislador constituinte teve por bem igualar os tratados e leis ordinárias.

A Jurisprudência do STF se mantém firme em relação à teoria que entende pela legalidade ordinária dos tratados internacionais de direitos humanos como salvaguarda Lopes (2007).

Cruz (2017) justifica que o STF entende pelo status de um Tratado Internacional quando internalizado ao ordenamento jurídico brasileiro. O mesmo tem, em regra, natureza jurídica de lei ordinária e está posicionado hierarquicamente abaixo da Constituição Federal, no mesmo patamar das Leis Complementares, Leis Delegadas e Medidas Provisórias.

O Supremo Tribunal Federal, segundo Soares (2011), no julgamento do Recurso Extraordinário 466.343- SP, em dezembro de 2008, converteu sua apreciação no que tange a hierarquia dos tratados internacionais de direitos humanos. Após o julgamento inferior, hegemonicamente, que esses tratados, antes iguais às normas ordinárias federais, apresentam status de norma supralegal, isto é, estão acima da legislação ordinária, mas abaixo da Constituição. Tal apreciação admite a hipótese de tais tratados adquirirem hierarquia constitucional, desde observado o procedimento previsto no parágrafo 3.º, artigo 5.º da CF, acrescentado pela Emenda Constitucional no 45/2004. Desta forma ocorrendo a revogação das normas contrárias por antinomia das leis.

Sobre a nova configuração da pirâmide jurídica, no ordenamento brasileiro, Soares (2011) salienta que na parte inferior situa-se a lei; na parte central estão os tratados de direitos humanos, sendo aqueles aprovados sem o quórum qualificado do artigo 5º, parágrafo 3º da CF, e no ápice figura-se a Constituição.

Conquanto o Supremo não ter adotado a tese da doutrina majoritária defendida pelo Ministro Celso, o qual salvaguarda que as normas dos tratados internacionais de direitos humanos possuem status constitucional independentemente da forma de sua ratificação, ainda assim representa um progresso para o ordenamento jurídico brasileiro que durante muitos anos considerou a paridade entre os tratados de direitos humanos e as leis ordinária, conforme preleciona Soares (2011).

Cruz (2017) entende haver apenas duas categorias de processo de internalização, o primeiro deles é o modelo tradicional, segundo o qual a introdução do tratado na ordem interna está suplementada pela efetivação da autoridade estatal de um ato jurídico especial, como, em caso análogo, a promulgação pelo Chefe do Executivo.

O segundo tipo, conhecido como *introdução automática ou de aplicabilidade imediata*, defendido principalmente por Piovesan (1997, 98) refere-se ao tratado internacional de direitos humanos com força vinculante internamente tão logo entre em vigor no universo das relações internacionais, assim não haveria a necessidade de outras medidas formais que não as necessárias para a ratificação e a publicação do ato, prevalecendo sempre assim as normas de direito internacional e de direitos humanos.

O ordenamento jurídico brasileiro de acordo com Cruz (2017) adota expressamente o primeiro modelo, no §3º, do art. 5.º, da Constituição Federal, cujo processo começa na fase de negociação realizada por autoridades nacionais designadas pela ordem constitucional e termina nas mãos do Chefe do Executivo, na famigerada Ratificação.

Piovesan (1997) entende que a renovação das Cortes e a propensão da doutrina mais moderna no sentido de aproximar o Direito Internacional do Direito Constitucional, tendo o princípio da dignidade humana como transmissor das decisões do Poder Judiciário, assim a espera é de que recebam uma compreensão mais extensiva em prol da promoção dos direitos humanos.

## **Conclusão**

O Estudo trouxe o desenvolvimento do conceito de deficiência e como a Convenção o elevou para o conceito social e o definiu de forma que permaneça em constante aperfeiçoamento para sempre ser mantido de acordo com os princípios da dignidade da pessoa humana.

Analisou-se o histórico das legislações mundial, e do Brasil, acerca dos deficientes e a consequente evolução dos Direitos Humanos culminando com a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a análise de seu texto.

Tratando-se de norma internacional foi premente a necessidade de se estudar seus modos de recepção e teorias adotadas no Brasil e no mundo diante do Direito Internacional.

Culminando por fim com a recepção da célebre Convenção no Brasil, suas discussões doutrinárias acerca de sua aquiescência pela ratificação, forma válida segundo a Convenção de Viena (1969), dentre outros, e adequação no ordenamento jurídico sendo atualmente o único tratado recepcionado após a reforma do poder judiciário com a Emenda Constitucional 45, com sua recepção pela doutrina e logo com a evolução do STF de norma supralegal equiparada a norma constitucional, garantindo mais respeito pela dignidade e liberdade das pessoas com deficiência, salientada ainda sua não discriminação, para fim de obtenção de maior inclusão social e acessibilidade.

O Decreto n.º 6.949/2009 segundo Cruz (2017) tem natureza constitucional, e acerca da pirâmide jurídica vem ocupar seu topo, com a Magna Carta de 1988. Por conseguinte, qualquer lei ou ato normativo que infrinja, qualquer artigo deste arriscar-se-á ser alvo de uma ADIN - Ação Direta de Constitucionalidade através do controle de constitucionalidade.

Soares (2011) salienta que no Brasil a Constituição não determina manifestadamente a posição hierárquica das normas de Direito Internacional. Assim a jurisprudência brasileira passou então a conferir, e, aos tratados de direitos humanos, valor infraconstitucional, mas supralegislativo, e aos tratados, em geral, valor correspondente ao das leis infraconstitucionais.

Os Tratados de direitos humanos de acordo com Lopes (2007) possuem função primordial de serem educativos, podendo assessorar as organizações a aprovar mudanças necessárias na legislação, influenciar políticas públicas e práticas locais, além de atuar na composição da opinião pública.

Os tratados de direitos humanos distinguem-se dos tratados tradicionais e com eles não podem ser confundidos segundo Soares (2011). Os tratados de direitos humanos têm como propósito a proteção dos direitos fundamentais dos seres humanos defronte ao seu próprio Estado como também frente a outros Estados participantes.

Viabilizou igualmente, conforme Lopes (2007) a complementariedade acerca da incorporação das pessoas com deficiência na agenda internacional de direitos humanos e na pauta socioeconômica de desenvolvimento, sendo também instrumentos de força jurídica coercitiva e voltando-se a fortalecer a luta pela conquista de direitos e o movimento de protestos junto aos Estados, na exigência de suas responsabilidades e na promoção de políticas públicas inclusivas. Igualmente apresenta-se para clarificar as obrigações Estados-Parte e os direitos das pessoas com deficiência, com regras de monitoramento visando à eficácia da sua aplicação. A sociedade inclusiva é um direito de todos, e somos partes encarregadas pela sua implantação diuturnamente.

O Direito internacional e seus direitos fundamentais advindos de tratados nascem na ordem jurídica supra-estatal de acordo com Soares (2011) e existem sem qualquer dependência do reconhecimento e da proteção pela ordem interna. São direitos fundamentais independentemente da sua incorporação na Constituição dos Estados. Sendo assim, os Estados estão obrigados a observar tais direitos cabendo à técnica jurídica apenas conceber os mecanismos mais adequados para recepcioná-los no ordenamento interno.

De modo geral quem possui deficiência está de modo geral na condição de exclusão social a que estão submetidas muitas outras minorias de acordo com Rocha (2005).

De natureza igual uma sociedade mais justa e igualitária depende compreensão e da ação, ou seja, respeito às distinções e da busca pela igualdade entre os seres humanos conforme preleciona Lopes (2007).

Destaca-se, conforme Alves (1994), a última recomendação de iniciativa brasileira, incluída nos parágrafos 69 e 70 do Programa de Ação, visando a proporcionar à atuação da ONU, um novo tipo de visão, mais construtivo e com enfoque na prevenção dos Direitos Humanos, pois antes era limitada essencialmente à denúncias de violações, críticas e exortações. Semelhante interpelação positiva faz-se cada dia mais necessária, particularmente para países democráticos, cujos governos se veem diante de obstáculos substanciais para fazer valer os direitos em suas jurisdições. Assim em dezembro, na última sessão da Assembleia Geral, a recomendação foi confirmada por resolução, também consensual, que determina ao Secretário-Geral que este manifeste alternativas concretas em 1994 para a fixação do Programa de Ação.

Assim a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2010) ratificada pelo Brasil, reconhece a importância, para as pessoas com deficiência, de sua autonomia e independência individuais, inclusive e primordialmente para que estes possuam liberdade para fazer as próprias escolhas, ademais considerando que as pessoas com deficiência devem ter a oportunidade de participar efetivamente das decisões relativas a programas e políticas, inclusive aos que lhes dizem respeito propriamente.

## Referências

- ALVES, José Augusto Lindgren. Direitos humanos: o significado político da conferência de Viena. São Paulo, n. 32, p. 170 – 180, abril 1994. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-64451994000100009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451994000100009). Acesso em: 23 de junho 2019
1. SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. Brasil Secretaria dos Direitos Humanos. Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009., Brasília, n. 4ª edição, p. – 100, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 10 de maio de 2019.
- CRUZ, Lucas Coelho. A incorporação de tratados internacionais no ordenamento jurídico brasileiro. Boletim Jurídico, Uberaba/MG, v. 1497, p. – a. 13, 2017. Disponível em: <https://www.boletimjuridico.com.br/doutrina/artigo/4393/a-incorporacao-tratados-internacionais-ordenamento-juridico-brasileiro>>. Acesso em: 16 de junho de 2019.
- LOPES, Laís Vanessa C de Figueiredo. Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Nova Ferramenta de Inclusão. Revista do Advogado, AASP
- ORGANIZAÇÃO, DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção de Viena. Viena, 1969.
- PIOVESAN, Flavia. A Constituição Brasileira de 1988 e a Proteção Internacional dos Direitos Humanos: Este artigo foi baseado na tese de doutorado. 1996. Tese (Doutorado em Direito) — PUC/SP. Disponível em: <http://www.pge.sp.gov.br/centrodestudos/revistaspge/revista2/artigo3.htm>. Acesso em: 16 de junho de 2019.
- PIOVESAN, Flavia. Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional. São Paulo: Max Limonad, 1997. 76 p.
- PIOVESAN, Flavia. Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional. 15. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.
- ROCHA, Juliana Livia Antunes da. Aspectos gerais da exclusão social e o papel das ações afirmativas no Estado Democrático de Direito brasileiro. Revista Jus Navigandi, Teresina, n. 579, 6

fev 2005. ISSN 1518-4862. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/6251>>. Acesso em: 10 de abril 2019.

SOARES, Carina de Oliveira. Os tratados internacionais no ordenamento jurídico brasileiro: análise das relações entre o Direito Internacional Público e o Direito Interno Estatal. Rio Grande: Conteudo Juridico, 2011. Disponível em:<[http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=9431&revista\\_caderno=16](http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=9431&revista_caderno=16)>. Acesso em: 10 de abril 2019.

Enviado em 31/08/2020

Avaliado em 15/10/2020

## A PERCEPÇÃO DOS ACADÊMICOS DA FAIARA SOBRE OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

Thamiris Cristina Madalena Marques Nogueira<sup>19</sup>  
Ayrton Alves Brauna<sup>20</sup>

### Resumo

Este trabalho teve como objetivo analisar a percepção dos acadêmicos do curso de administração da FAIARA quanto a efetividade dos processos de ensino e aprendizagem do curso. No que concerne aos aspectos metodológicos, esta pesquisa possui uma abordagem quantitativa e se caracteriza como estudo de caso. Como resultado, em termos gerais, o processo de ensino e aprendizagem não enfrenta grandes problemas, exceto o item que trata das aulas interrompidas por ausência de professor, reuniões, além de outros motivos. Entretanto, todos os quesitos precisam de atenção, pois a avaliação positiva não é maioria absoluta.

**Palavras-chave:** Ensino Aprendizagem; Acadêmicos; Administração.

### Abstract

This work aimed to analyze the perception of academics in the FAIARA administration course regarding the effectiveness of the teaching and learning processes of the course. With regard to methodological aspects, this research has a quantitative approach and is characterized as a case study. As a result, in general terms, the teaching and learning process does not face any major problems, except for the item dealing with classes interrupted by the absence of a teacher, meetings, and other reasons. However, all questions need attention, as the positive assessment is not an absolute majority.

**Keywords:** Teaching Learning; Academics; Administration.

### Introdução

Estudos indicam que nos próximos anos quase todas as empresas vão precisar de um profissional formado em administração para gerir seus negócios, muito embora essa realidade não se concretize na prática e a demanda acaba se tornando maior que a oferta. E assim, a cada ano temos um aumento considerável de administradores formados que não são absorvidos pelo mercado.

Muitas pessoas ao optarem por fazer esse curso, nem sabem a história de curso, o conceito, quais os benefícios e, principalmente, quais seus processos de ensino e aprendizagem. Diante disso, o objetivo deste trabalho é analisar a percepção dos acadêmicos do curso de administração da Faculdade Integrada de Araguatins (FAIARA) relacionado aos processos de ensino aprendizagem.

Relacionado à sua estrutura, este trabalho divide-se em seis capítulos, incluindo a introdução e as considerações finais. No segundo capítulo, o estudo traz os conceitos relacionados a administração; no terceiro, faz-se uma discussão sobre os processos de ensino aprendizagem; o

---

<sup>19</sup>Graduada em Administração pela Faculdade Integrada de Araguatins FAIARA, possui curso técnico em auxiliar administrativo e atuou na Secretaria de Assistência Social do município de Araguatins com atendente administrativo.

<sup>20</sup> Mestre em Desenvolvimento Regional, Especialista em Economia Solidária, Graduado em Gestão de Cooperativas, Graduando em Administração Pública (UFT) e Técnico em Agropecuária pelo Instituto Federal do Tocantins (IFTO). Professor da Faculdade Integrada de Araguatins (FAIARA) no curso de Administração e Tutor da UNIP (POLO AUGUSTINÓPOLIS).

quarto, ocupa-se em descrever a metodologia. No quinto, delineiam-se a análise e a discussão dos resultados e, por fim, no sexto capítulo, são apresentadas as considerações finais.

### **Conceituando Administração**

Enquanto ciência, Jacobsen e Moretto Neto (2008, p. 13) afirmam que a “Administração é um campo do conhecimento das Ciências Sociais Aplicadas que possibilita entender, interpretar, avaliar e julgar o funcionamento das organizações sociais de produção”. A partir da contribuição deste autor, infere-se que o objeto de estudo da administração são as organizações.

Cabe dizer também que as funções da administração, possibilita ao administrador conduzir de forma racional as atividades de uma determinada organização, independentemente se é lucrativa ou não (CHIAVENATO, 2003). De acordo com esse mesmo autor, as organizações não teriam condições de existirem e crescerem sem as tecnologias disponibilizadas pela administração.

Vale dizer então, que o profissional da administração pode atuar nas mais diversas organizações, assim como nos variados setores e níveis de uma organização (CHIAVENATO, 2003). Como exemplo, tem-se a Administração de Recursos Humanos, Financeira, Geral e Mercadológica.

No que diz respeito às organizações, Chiavenato (2003), afirma que não existe organizações idênticas, pois cada uma tem suas particularidades, tais como: objetivos, ramo que atua, corpo de funcionários, dificuldades internas e externas, público-alvo ou mercado em que atua, cultura organizacional, tecnologia.

Subentende-se, portanto, que um administrador pode ter êxito, ser bem-sucedido em uma organização e não o ser em outra. Sendo assim, este profissional precisa de um conjunto de habilidades que o auxilie em sua atuação nas mais variadas organizações.

Segundo Katz (*apud* Chiavenato, 2003, p.3) “uma habilidade é a capacidade de transformar conhecimento em ação e que resulta em um desempenho desejado”. Para o mesmo autor, há três tipos de habilidades fundamentais para um desempenho bem-sucedido: as habilidades técnicas, humanas e conceituais.

As **habilidades técnicas** “envolvem o uso de conhecimento especializado e facilidade na execução de técnicas relacionadas com o trabalho e com os procedimentos de realização” (KATZ *apud* CHIAVENATO, 2003, p.3).

Essas habilidades estão ligadas com o fazer as coisas, ou seja, os variados processos materiais e os objetos físicos existentes nas organizações que são manejados pelo administrador. Pode-se dar como exemplo a habilidade em estatística, engenharia e programação de computadores.

As **habilidades humanas** referem-se, como o próprio nome sugere, ao trabalho com as pessoas, com os seres humanos, ou seja, é a facilidade de lidar como as pessoas. Isso pode ser denominado de relacionamento interpessoal e coletivo.

Segundo Chiavenato (2003), essa habilidade envolve a capacidade de liderança, comunicação, motivação das pessoas e também resolver os variados conflitos pessoais e grupais que surgem cotidianamente nas organizações. Envolvem a capacidade de comunicar, motivar, coordenar e liderar, ou seja, as habilidades humanas baseiam-se na interatividade das pessoas, assim como trabalhar com pessoas e por meio delas.

Já as **habilidades conceituais** “envolvem a visão da organização ou da unidade organizacional como um todo, a facilidade em trabalhar com ideias e conceitos, teorias e abstrações” KATZ *apud* CHIAVENATO, 2003, p.3).

As habilidades conceituais se relacionam com o pensamento, com o raciocínio, com o diagnóstico das diversas situações e com a descoberta de alternativas para a solução dos conflitos organizacionais.

Como afirma Chiavenato (2003), essas habilidades, as conceituais, diz respeito as capacidades intelectiva mais polidas do administrador, as quais lhe permitem um planejamento futuro, a interpretação da missão, o desenvolvimento da visão, e visão de oportunidades onde ninguém ainda não enxergou ou não enxerga nada.

Um administrador com habilidades conceituais está apto a compreender as várias funções da organização, complementá-las entre si, como a organização se relaciona com seu ambiente, e como as mudanças em uma parte da organização afetam o restante dela.

Considerando que as habilidades técnicas proporcionam o domínio e desempenho de tarefas específicas, as habilidades conceituais mostram a capacidade de raciocinar, estrategicamente, para que as habilidades humanas evidenciadas na maneira do gestor motivar, facilitar, coordenar, liderar, comunicar e resolver conflitos com outras pessoas, possam ser aplicadas.

Dessa forma, os Administradores devem redobrar constantemente sua atenção e aplicar todas as habilidades e competências de forma que elas beneficiem as empresas e todos os envolvidos na organização, como os colaboradores, clientes, investidores e a comunidade.

### **Estratégias de ensino e aprendizagem**

Sabe-se que, principalmente, no tocante ao ensino superior, a preocupação com estratégias didáticas, assim como uma pedagogia que se busca algo mais, acabavam por ficar em segundo plano em comparação com a capacidade do docente de dominar os conteúdos abordados.

Entretanto, Franco (2013) defende que a didática convida o professor a uma reflexão sobre sua atitude diante da realidade do que quer dizer ensinar considerando contexto em que estão inseridos os estudantes. O mesmo autor afirma ainda que a didática será um diferencial quando estiver presente na prática docente universitária. Isto porque a didática, enquanto teoria do ensino, inquieta-se com o propósito do que se ensina, o que é indispensável para a organização da prática.

Em relação às vantagens e benefícios do uso de estratégias didáticas ativas no processo de ensino-aprendizagem, são apresentadas por Santos et al (2018): a ruptura com o modelo tradicional; incremento da autonomia do aluno; o treino do trabalho em equipe; a associação da teoria com a prática; incremento de visão crítica da realidade; e uso de avaliação formativa.

Para Souza e Santos (2013) é necessário que nessa perspectiva, o professor procure entender os entraves que dificultam as ações didáticas e pedagógicas, pois isso é de grande importância para que não se tornem profissionais que utilizam metodologias ultrapassadas, antiquadas e que em nada refletem as reais necessidades e realidade atual do estudante.

Com base em tudo que foi visto até agora, e embasado por diversos autores, chega-se à conclusão que, realmente é necessária essa preocupação com o contexto social do estudante, buscando-se assim, estratégias que irão ao encontro de suas necessidades, pois segundo Berwig (2013), entre os atores que integram o processo de ensino-aprendizagem, o estudante é tido como

basilar, tendo em vista que o alcance do objetivo neste processo só é concretizado com a eficaz aprendizagem por parte do aluno.

### Metodologia

No que concerne aos aspectos metodológicos, esta pesquisa possui uma abordagem quantitativa e se caracteriza como estudo de caso, quanto ao objetivo é uma pesquisa descritiva e os procedimentos de coleta de dados que foram adotados são: pesquisa bibliográfica, documental e aplicação de questionário estruturado.

Para coleta de dados utilizou-se o questionário com perguntas fechadas. Os 27 (vinde e sete) questionários foram aplicados, em uma única turma, no dia 27 de novembro 2019, aos estudantes do curso de administração da FAIARA. Dos questionários entregues, foram obtidos resposta de 27 (vinte e sete), representando um percentual de 73% dos sujeitos em estudo. Cabe dizer que o questionário foi adaptado de Jacob (2003). Quanto aos dados, foram tratados através de técnicas estatísticas, tendo como suporte o MS Excel 2010.

### Resultados e discussão

Nessa seção são apresentados os resultados da pesquisa que tratam da efetividade do processo de ensino aprendizagem do curso de Administração da FAIARA

#### Efetividade do processo de ensino e aprendizagem

Analisando os dados coletados nesse trabalho o processo de ensino aprendizagem baseia-se em seis quesitos: Tempo de aprendizagem, práticas em sala de aula, estratégia de ensino e avaliação dos alunos.

Tabela 1: Tempo de aprendizagem

1. Tempo de aprendizagem	Sempre %	Regularmente %	Às vezes %	Nunca %
1a. O calendário letivo é organizado e planejado com um mínimo de interrupção das aulas.	18	33	41	8
1b. A carga horária prevista para cada disciplina é claramente definida e seguida pelos professores	48	33	19	0
1c. Os professores começam e terminam as aulas no horário estabelecido.	33	26	41	0
1d. Há interrupção de aula por: ausência de professor, reuniões, recessos entre outros motivos.	4	11	81	4
1e. Há normas em relação a atrasos e faltas tanto para professores quanto para alunos.	33	22	37	7
1f. Os professores dispõem de um plano de curso para o início de cada período letivo.	44	30	22	4

Fonte: A própria autora a partir dos resultados da pesquisa

No que concerne ao calendário letivo (1a), a maioria dos entrevistados responderam de forma positiva, tendo em vista que somando as porcentagens de “sempre” e “regularmente”, ultrapassam as de “às vezes” e “nunca”. Pode-se dizer, portanto, que na percepção dos acadêmicos de administração da FAIARA o calendário letivo é organizado e planejado com um mínimo de interrupção das aulas.

O item 1b também foi bem avaliado pelos respondentes, pois “sempre” e “regularmente” somados chegam a 81%. Isso quer dizer que as cargas horárias das disciplinas são definidas e seguidas pelos professores. Quanto ao 1c, cabe considerar a porcentagem relacionada ao “às vezes”, visto que 41% dos entrevistados responderam que os professores começam e terminam as aulas no horário estabelecido apenas às vezes. Em função dessa alta porcentagem, vale considerar essa percepção dos alunos.

O item 1d foi o que mais chamou a atenção, pois 81% dos acadêmicos responderam que as aulas, às vezes, são interrompidas ausência de professor, reuniões, além de outros motivos. Já em relação ao plano de curso (1f), a maioria dos participantes responderam os sempre ou regularmente dispõe de um plano.

Tabela: 2: Práticas em sala de aula

2. Práticas em sala de aula	Sempre %	Regularmente %	Às vezes %	Nunca %
2a. A maior parte do tempo dos alunos, na Instituição, é dedicada a atividades de ensino-aprendizagem	44	41	11	4
2b. O ritmo das aulas é ajustado de modo a atender aos alunos que aprendem com maior ou menor facilidade.	33	33	30	4
2c. Os alunos que não terminam os trabalhos durante a aula são orientados para fazê-los depois, para que todos acompanhem o ritmo da turma.	26	22	37	15
2d. As disciplinas críticas recebem maior atenção por parte dos dirigentes acadêmicos e dos professores.	33	30	33	4
2e. Os professores conhecem as limitações da turma e dão atendimento individual e estímulo aos alunos com dificuldades.	22	15	33	30
2f. Os professores apresentam aos alunos os objetivos e a importância da disciplina numa linguagem simples, clara e acessível.	40	30	30	0
2g. Os alunos sabem, com antecedência, o que é esperado deles com relação ao seu desempenho.	30	37	33	0
2h. Os professores estabelecem uma relação entre o conteúdo da aula passada e o da aula presente, trabalhando os conceitos-chave estudados.	30	40	30	0
2i. Os professores estimulam a curiosidade e o interesse dos alunos, relacionando os conteúdos curriculares com assuntos relevantes do dia-a-dia.	30	37	33	0
2j. Durante as aulas, os professores discutem pontos-chave para verificar a compreensão e estimular o raciocínio dos alunos.	37	30	30	3
2l. Exercícios, trabalhos e provas são corrigidos, devolvidos rapidamente e discutidos em sala de aula.	18	18	56	8
2m. Os professores fazem elogios e críticas construtivas aos alunos em sala de aula.	15	33	33	19

Fonte: A própria autora a partir dos resultados da pesquisa

No quesito “práticas em sala de aula”, percebe-se que todos os itens tiveram respostas relativamente equilibradas. Não há nenhum item com uma disparidade muito alta para positivo ou negativo.

Tabela 3: Estratégia de ensino

3.Estratégia de ensino	Sempre %	Regularmente %	Às vezes %	Nunca %
3a. os professores fazem uso de técnicas variadas, tais como, trabalhos individuais e em grupos, discussão em sala de aula, monitorias, entre outras.	52	30	15	3
3b. Os professores utilizam, com bom senso e moderação, os recursos didáticos como mídia, internet, materiais interativos, quando disponíveis.	33	52	11	4
3c. Os professores estimulam a participação dos alunos nas atividades em sala de aula.	48	37	11	4
3d. Os professores procuram envolver os alunos em atividades extracurriculares, tais como, aprofundamento de conteúdos, visitas não orientadas, que despertem o espírito de investigação, entre outras.	11	55	30	4

Fonte: A própria autora a partir dos resultados da pesquisa

Como visto na tabela 3 a maioria dos entrevistados afirmaram que os professores fazem de variadas técnicas na prática docente, ou seja, avaliaram positivamente o item 3a. De acordo com resultado, pode-se afirmar avaliaram positivamente os demais itens desse quesito.

Tabela 4: Avaliação dos alunos

4. Avaliação dos alunos	Sempre %	Regularmente %	Às vezes %	Nunca %
4a. Os professores avaliam continuamente o progresso dos alunos e sabem quais alunos estão em dificuldades na disciplina/conteúdo curricular.	15	40	30	15
4b. Os professores acompanham o desempenho dos alunos por meio de coleta de dados, arquivos, relatórios e anotações em “diário de bordo”.	15	26	40	19
4c. A avaliação do desempenho dos alunos está de acordo com os objetivos específicos da disciplina	19	33	41	7
4d. A Instituição utiliza os resultados das avaliações para identificar problemas potenciais e propor soluções.	26	19	33	22
4e. A Instituição utiliza as informações da avaliação para estudos, revisões curriculares e elaboração de projetos estratégicos.	7	52	30	11
4f. A Instituição utiliza padrões de desempenho para avaliar a aprendizagem dos alunos com base nas propostas curriculares.	11	41	33	15

Fonte: A própria autora a partir dos resultados da pesquisa

Relacionado a “avaliação dos alunos”, considerando que a maioria dos entrevistados responderam positivamente “sempre” e “regularmente” todos os itens tiveram respostas positivas, exceto o 4b. Isto porque quando se soma as respostas para “às vezes” e “nunca” chega-se a um total de 59%.

## Considerações finais

Em termos gerais, na percepção dos acadêmicos do curso de administração FAIARA, o processo de ensino aprendizagem não enfrenta grandes problemas, exceto o item 1d, que trata das aulas interrompidas por ausência de professor, reuniões, além de outros motivos.

Entretanto, cabe uma atenção em todos quesitos e itens, tendo em vista que não foi uma maioria absoluta que avaliaram positivamente. Deste modo, faz-se necessário a utilização e outras técnicas de pesquisa, que somadas a essa, podem fornecer subsídios para a tomada de decisões.

Pode-se dizer que esse tipo de pesquisa se torna importante porque trata da percepção dos acadêmicos, ou seja, o público alvo da instituição, visto que a mesma depende desta clientela para se manter no mercado. Deste modo, é aconselhável e de grande importância o conhecimento e a percepção dos acadêmicos para que possa atendê-los, observados os limites legais e morais.

Dentre as limitações encontradas na pesquisa, está ligada a amostra da avaliação quantitativa da pesquisa, com um número pequeno de elementos, por não termos recebido o retorno na totalidade dos respondentes, muito embora não tenha comprometido a qualidade da amostra.

Como sugestão para futuras investigações recomenda-se que a pesquisa seja ampliada, podendo ser aplicada um estudo de caso múltiplos no âmbito de uma universidade Pública e Privada, de forma que seja feita uma avaliação qualitativa a partir de análises mais profundas, tais como a ementa das disciplinas do curso de administração.

## Referências

- BERWIG, Celio Gustavo et al. **Estratégias de ensino-aprendizagem nos cursos de Pedagogia e Ciências Contábeis**. F A E , C u r i t i b a , v. 16, n. 2, p. 116 - 135, jul./dez. 2013
- CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações**. 7. ed. rev. e atual. - Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Didática: uma esperança para as dificuldades pedagógicas do ensino superior?**. Práxis Educacional -Vitória da Conquista v. 9, n. 15 p. 147-166 jul./dez. 2013.
- SANTOS, Leandro; RODRIGUES, Sannyia Fernanda Nunes; SUDBRACK, Edite Maria. **Estratégias didáticas no ensino superior: as metodologias ativas como potencializadoras da aprendizagem**. In: X CIDU - Congresso IberoAmericano de Docência Universitária, 2018, Porto Alegre. Anais do X Congresso Ibero-Americano de Docência Universitária (CIDU). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. v. 1. p. 1-13.
- JACOBSEN, A. de Linhares; MORETTO Neto, Luís. **Teorias da Administração II**– Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2009.
- JACOB, Rita de Cássia Gomes. **Avaliação institucional e indicadores de qualidade nos cursos superiores**. Dissertação: Mestrado em Engenharia de Produção (Planejamento e Estratégia Organizacional. Florianópolis, UFSC, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, 2003.
- SOUZA, Sandra Mara Valadares Castro; SANTOS, Eniel do Espírito. **Reflexão da Didática como mediadora entre a teoria e prática pedagógica**. Universitas Humanas, Brasília, v. 10, n. 1, p. 67-73, jan./jun. 2013
- Enviado em 31/08/2020  
Avaliado em 15/10/2020

# RESENHAS

## RESENHA

CANTALICE, Tiago. Homens também fazem isso? Um estudo sobre as representações de masculinidade no contexto turístico da Praia de Pipa - RN. In: **Seminário Internacional Fazendo Gênero 8: Corpo, Violência e Poder.**, 2008, Florianópolis - SC, 2008.

Adson de Lima Claudino<sup>21</sup>  
Noemy Luíza Silva Dantas<sup>22</sup>

O texto “*Homens também fazem isso? – Um estudo sobre as representações de masculinidade no contexto turístico da Praia de Pipa – RN*” aborda o segmento do turismo sexual como temática principal, além disso, mostra uma faceta pouco explorada do turismo, de que os homens também se “prostituem” e mantém relacionamentos afetivo-sexuais com as turistas, trazendo uma nova perspectiva que relaciona-se com o papel desempenhado pelo homem nesse prisma.

O trabalho desenvolvido por Tiago Cantalice sobre o turismo sexual em Pipa, destino turístico do Rio Grande do Norte, deu-se após o autor ter residido no local por alguns meses, o qual possuía um restaurante no local. Deste modo, devido ao seu convívio direto com a comunidade pôde constatar que os homens se relacionam com as turistas por diversos motivos.

Com a pesquisa, o autor não busca concluir quaisquer questões acerca do assunto, em suma, sua principal finalidade é explorar e apresentar a “prostituição” masculina ocasionada pela atividade turística, explicando o que as turistas esperam encontrar nas localidades visitadas, como esses homens fazem para atrair sua atenção e interesse e por quais motivos essas relações afetivo-sexuais se desenvolvem e acontecem.

Deve-se considerar a relevância do estudo para o turismo, por retratar de forma clara como o turismo sexual ocorre. Um ponto a ser destacado são as histórias reais de mulheres (estrangeiras e residentes) que vivenciaram tal prática, contribuindo assim para um melhor entendimento acerca do assunto e permitindo uma maior veracidade para a pesquisa.

O maior destaque dá-se pelas explicações do porquê e como as relações entre turista e residente acontecem, os homens relacionam-se com as mulheres estrangeiras por diversos motivos, sendo o *status* social o maior deles, além disso, razões como ascensão social, melhora na qualidade de vida e motivações estéticas também foram citadas.

Ao decorrer do texto, especifica-se como ambas as partes estão conscientes de que a relação está apenas focada na intensidade e não na duração: as mulheres estrangeiras buscam ser adoradas e tratadas com carinho e, como em uma relação simbiótica, o homem brasileiro recebe em troca compensações monetárias, nas mais diversas formas, para realizar todos esses desejos.

Em determinado momento surge a colocação de uma autora espanhola sobre como é uma questão de prestígio social dizer: “*Eu fui ao Brasil e fiquei com um brasileiro*”, e da mesma maneira isso também acontece em território nacional, pois para muitos torna-se uma forma de ostentação mencionar que já relacionou-se com alguma turista estrangeira.

---

<sup>21</sup> Graduando em Turismo pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

<sup>22</sup> Graduada em Turismo pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Por fim, apresenta-se uma consideração importante: o combate ou punição para o turismo sexual pode diminuir o fluxo turístico em certas regiões? Esse questionamento surge como uma reflexão final acerca do assunto tratado, no que diz respeito a criação de políticas públicas ou leis criadas por organizações ou o próprio governo.

O artigo aborda uma faceta distinta da atividade turística que consolidou o Brasil como um país de inúmeros atrativos, seja pelas praias ou pela beleza do seu povo, o que atrai um fluxo maior de turistas para o destino supracitado. O turismo no Brasil é vendido com um ar afrodisíaco e de *carnavalidade*, a ideia de que tudo é possível, abaixo dos trópicos em uma terra que é conhecida pela sua exuberância tropical e a beleza do seu povo.

O turismo sexual é uma prática recorrente a qual muitas vezes é velada, ou até mesmo escondida do público por ser uma ação com conotação negativa e degradante para os destinos, logo, os indivíduos que atuam no turismo sabem de sua existência, mas frequentemente afirmam não a conhecer. O autor traz uma visão realista do que acontece e de como os entrevistados enxergam essa realidade de uma maneira natural e como parte do seu cotidiano.

Considera-se o artigo como relevante devido a sua abordagem exploratória, com os residentes vendo este tipo de prostituição como uma ferramenta para sua escalada social. Recomenda-se a leitura para estudantes, pesquisadores e demais interessados na temática para que possam conhecer o assunto e/ou aprofundar seus conhecimentos e estudos na área.

## RESENHA

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 12.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

### UMA REFLEXÃO PARA A PRÁTICA EDUCATIVA EM FREIRE

Cláudia Suely Ferreira Gomes<sup>23</sup>

Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra<sup>24</sup>

Na obra em tela, Paulo Freire traz para o debate a questão da contradição que há entre opressor e oprimido no mundo da educação e no mundo da sala de aula, evidenciando a necessidade de uma pedagogia dialógica que se contraponha ao modelo de educação em vigor, o qual privilegia a classe dominante e serve como instrumento de dominação dos oprimidos.

Para o autor, o opressor se impõe sobre o oprimido buscando a manutenção dos seus próprios interesses, manipulando o oprimido a partir da informação e da sua cultura, ou seja, a cultura da elite se impõe como uma verdade absoluta, que não pode ser questionada, e somente através de uma educação cujas práticas estimulem o debate e a conscientização, o oprimido poderá promover uma mudança nesse cenário de dominação, saindo da posição de oprimido.

No primeiro capítulo, intitulado “Justificativa da pedagogia do oprimido”, o autor contextualiza a situação abordada no livro, discutindo o processo de desumanização provocada pelo opressor aos oprimidos, ressaltando que a forma como o opressor manipula o oprimido faz com que ele se considere menos, ou seja, o opressor leva o oprimido a se considerar inferior e, nessa posição passiva, passe a depender emocionalmente do seu opressor, acreditando que depende dele.

O professor acaba contribuindo para a manutenção dessa situação, uma vez que se vê obrigado a cumprir um conteúdo programático que não inclui o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos.

Nesse primeiro capítulo, Paulo Freire desenvolve dois importantes conceitos: “Revolução de contradição” e “Contradição”. Para ele, a revolução no campo da opressão, por buscar mudanças daqueles que domina, acaba gerando novos opressores e oprimidos. Já na contradição, o opressor se reconhece como tal e o oprimido consegue se enxergar subjugado por outro.

O autor pretende demonstrar a necessidade de uma pedagogia fundamentada na reflexão que deve existir em torno da opressão e de suas causas, uma pedagogia que faça do oprimido um questionador desse modelo de educação e, a partir da união entre eles promover a transformação social.

---

<sup>23</sup> Mestre em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior - MPPGAV/CE/UFPB, na linha de pesquisa Avaliação e Financiamento da Educação Superior (UFPB 2018-2019). Auditora Interna da Universidade Federal da Paraíba. Participa do grupo de pesquisa em Avaliação da Educação Superior - GAES/CNPq.

<sup>24</sup> Pós-Doutora pela Universidade do Porto – Portugal. Doutorado em Educação (UFPB) Pedagogia. Professora Associada do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, Professora dos quadros permanentes dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e de Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior (MPPGAV) da UFPB. Líder do Grupo de Pesquisa em Avaliação da Educação Superior- GAES-CNPq. Participante do grupo de pesquisa na Universidade do Porto (Portugal) - CAFTE: Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas.

Segundo Freire, é essa contradição entre opressor e oprimido e o papel de cada um nessa relação que vai construir a consciência social, ou seja, é a contradição que vai gerar a consciência. O autor, adverte, porém, que esse processo de libertação da opressão não pode ocorrer de forma radical, deve se realizar com cuidado, para que os oprimidos não se tornem os opressores.

O oprimido, segundo Paulo Freire, deve se reconhecer nessa condição para promover a mudança e a transformação social. E ao buscar essa mudança, a ideia é que o oprimido desconstitua esse processo de desumanização e torne a sociedade uma sociedade humanizada. Nesse sentido, o autor destaca o caráter humanista e libertador da pedagogia, a questão da ação transformadora a partir da reflexão, livre das amarras da alienação.

O autor ensina que a educação é um meio revolucionário, meio pelo qual o oprimido consegue uma transformação social, sair da posição de oprimido. Entretanto, a ideia central não é acabar com o opressor. Segundo Freire, o oprimido não deve se tornar o opressor do opressor, mas o restaurador das relações humanizadas em ambos – opressor e oprimido. Não se trata simplesmente de vencer um grupo social ou de se impor sobre ele, a ideia é sim criar um debate, uma conscientização onde o opressor também saia dessa condição de opressor, desconstituindo ou rompendo com a desigualdade social existente.

Nesse capítulo o autor aborda, ainda, o conceito de liberdade, alertando que o processo de liberdade deve ser visto e sentido por ambas as partes. Como ser social, o homem deve participar ativamente das ações necessárias às mudanças que ocorrem na sociedade em que está inserido, contribuindo para a transformação do meio social. A libertação do estado de opressão é uma ação social conjunta, não podendo, portanto, acontecer de forma isolada.

Essa mudança será possível a partir da libertação (libertar-se do processo alienante do opressor, das desigualdades, das imposições, do poder exercido sobre o oprimido). O autor parte de um assunto político, social e o transforma em um assunto educacional – Pedagogia Libertadora.

Paulo Freire faz uma crítica ao sistema educacional, afirmando que, muitas vezes, a educação é engessada pelos governantes, que não têm interesse em criar uma educação que ajude o aluno a problematizar e a refletir sobre o seu papel na sociedade. É um modelo que adota práticas educacionais não condizentes com a realidade dos alunos.

Ele busca demonstrar que a educação no Brasil reflete as ideias de uma sociedade opressora, reproduzindo a desigualdade, a marginalização e a miséria. Trabalha com a noção de que ensinar não é pensar algo planejado, devendo a educação ser transformadora, formando agentes capazes de promover as mudanças sociais necessárias.

Paulo Freire adverte que a educação não pode ser pensada como algo técnico, mercadológico. O autor faz uma crítica ao modelo de educação que desenvolve o chamado “conformismo social”. Segundo ele, o modelo de educação desenvolvido no Brasil não leva o aluno a pensar e a questionar os problemas sociais existentes. A ação é um meio transformador de vidas, devendo a educação servir como um agente revolucionário, um meio de revolução social.

A educação brasileira é baseada no cumprimento de conteúdos que não estimulam o aluno a pensar criticamente, a refletir sobre os problemas que o cercam e, para o autor, isso é culpa da elite, pois esta criou um sistema de educação para o qual não é interessante formar indivíduos questionadores, e sim, pessoas que recebam a informação sem problematizar.

Freire procura conscientizar o docente do seu papel como agente problematizador da realidade do educando, alertando que o professor não pode simplesmente reproduzir uma educação estática, precisa se conscientizar da sua função de inserir o educando na realidade social em que ele vive, fazer com que ele entenda toda problemática social que existe em volta dele e tenha condições de refletir, questionar e reivindicar as mudanças que se fizerem necessárias.

Segundo o autor, a educação deve ser libertadora e alicerçada em um modelo que considere as raízes culturais daqueles que não pertencem à classe dominante, um modelo que incentive o oprimido a refletir sobre a sua existência.

Essa pedagogia libertadora se estabelece em dois momentos: num primeiro momento o oprimido descobre esse mundo do opressor e suas práticas de dominação, se comprometendo a transformá-lo; num segundo momento temos a transformação dessa realidade, a partir da substituição da pedagogia do oprimido por uma pedagogia dos homens, que estão em permanente processo de desalienação, conquistando seu espaço na sociedade. Passa-se, então, a uma educação crítica, na qual o indivíduo é preparado para tomar decisões fundamentadas, contribuindo efetivamente para a concretização das mudanças no seu meio social.

A ideia de liberdade na obra de Paulo Freire demonstra que as ações transformadoras devem ser realizadas sempre em conjunto. É necessário que haja uma concentração de esforços entre os oprimidos em prol da mesma causa, transformar a realidade. Para ocorrer uma transformação efetiva é imprescindível que haja uma reflexão crítica, ou seja, somente quando passa a refletir sobre o seu papel no grupo social em vive, é que o homem poderá transformar-se e, a partir daí, transformar o contexto social.

No capítulo II o autor passa a tratar da “concepção bancária da educação” como instrumento de opressão. Segundo ele, o professor é o responsável por tornar o aluno um ser estático, um simples depositário, incapaz de argumentar e de reproduzir o conhecimento adquirido. Para continuar oprimindo, o sistema educacional prepara as crianças para que, ao se tornarem adultos, adotem as mesmas práticas de dominação que lhes foram aplicadas, sem contestá-las. Freire evidencia que a escola tende a ser uma instituição opressora e é preciso acabar com essa reprodução de ideias dominantes no âmbito educacional.

Essa concepção “bancária” da educação, que serve à dominação, inibe a criatividade das pessoas, tornando o aluno apenas um sujeito passivo em sala de aula. O educador não pode ser o transmissor desse modelo de educação autoritária, que ignora a realidade social do aluno. Deve sim, levar o educando a ter uma consciência crítica, a refletir sobre a realidade que o cerca.

Para tanto propõe uma educação que seja o oposto desse modelo, ou seja, uma educação que considere a experiência do aluno, o conhecimento prévio que ele acumulou a partir do contexto social em que está inserido. Deve haver uma interação entre educador e educando na geração do conhecimento.

“Ninguém educa ninguém. Ninguém educa a si mesmo. Os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo”. A relação entre aluno e professor é uma relação horizontal, na qual eles aprendem entre si, através da troca de experiências. A educação é uma via de mão dupla e, segundo Freire, é nessa troca de experiências entre o docente e o educando que reside a educação. A partir do diálogo tem-se a superação da concepção “bancária” da educação.

O diálogo e essa relação horizontal entre educador e educando justificam a noção de homem como ser histórico e, por conseguinte, um ser inacabado, ansioso por respostas, que busca crescimento, participando ativamente da evolução da sociedade. O homem está em constante desenvolvimento social.

Para Freire, ensinar a pensar e problematizar a realidade é a forma correta de gerar conhecimento, pois assim o educando terá a capacidade de compreender-se como um ser social e, dessa forma, conhecendo o seu lugar na sociedade, o educando não se curvará à condição de oprimido, pois irá sempre buscar a igualdade.

Ainda na concepção de educação bancária, Paulo Freire defende que a transformação da consciência do aluno vai além do fato de formar um ser que pensa de forma mecânica, que se limita a reproduzir o que lhe é ensinado. Ao contrário, o sistema educacional deve formar pessoas capazes de pensar e desenvolver suas próprias convicções, de forma a transformar a realidade social em que vivem, a partir do pensamento crítico, fomentando o debate acerca de questões relacionadas ao seu contexto social.

Dessa forma, deve existir um intercâmbio de saberes entre educador e educando de forma que este não se limite apenas a repetir automaticamente o conhecimento transmitido pelos professores, mas que sejam sujeitos de sua própria história, superando a dicotomia educador X educando. Assim, nesse processo de educação problematizadora, onde prevalece o diálogo, o professor aprende enquanto ensina, estimulando o desenvolvimento do pensamento crítico.

O capítulo III tem como tema a dialogicidade da educação – essência da educação como prática da liberdade – uma educação cuja prática visa à liberdade. Esse capítulo mostra a importância do diálogo no processo educativo. O autor destaca o valor da verdade no processo de construção da educação, que se materializa a partir da comunicação, cuja expressão surge da interação entre palavra e ação. Assim, para se ter uma educação transformadora, o diálogo entre educador e educando deve ser marcado pela verdade.

Esse diálogo entre educador e educando deve começar no planejamento do conteúdo programático, quando o professor define os pontos que irá refletir com seus alunos, e esse conteúdo não pode estar dissociado do seu cotidiano, ou seja, deve ter relação com a realidade social dos alunos.

Para o autor, ensinar e aprender é uma busca constante pelo conhecimento. Ele alerta, porém, que nesse processo de ensino-aprendizagem o homem não pode se tornar um mero objeto de investigação, sob pena de comprometer a finalidade libertadora da educação dialógica. O que se pretende é entender a sua percepção crítica de realidade, ou seja, a sua visão de mundo, incentivando a reflexão. Não se pode esquecer a essência da educação, que é a essência do ser humano.

No capítulo IV Freire passa a delinear as ações antidialógicas que impedem a concretização da ação dialógica, ressaltando a importância do homem como ser pensante e ao mesmo tempo agente, cuja ação é transformadora do mundo e se efetiva por meio da reflexão.

O autor demonstra, ainda, que aquele que se dispõe à liderança revolucionária da opressão não pode impor o seu ponto de vista em detrimento do pensamento dos oprimidos, uma vez que está na condição de representante do seu diálogo, não devendo, pois, confundir o seu papel de representante. Ele deve reproduzir a verdade daqueles que está representando, contribuindo para uma educação nova e transformadora.

Nesse sentido, aquele que se propõe a liderar deve preparar os oprimidos para sair dessa condição, para criar um mundo novo, e não se limitar a reproduzir os velhos padrões de uma educação tradicional e autoritária, imposta por uma sociedade onde prevalece a desigualdade.

O caráter revolucionário dos oprimidos, em sua ação transformadora, é uma ação pedagógica, que gera novas possibilidades de renovação social, e o líder deve inovar, no sentido de não reproduzir os velhos padrões arraigados em uma sociedade marcada pelo autoritarismo e pela dominação.

Descrevendo o sistema de opressão antidialógico, Paulo Freire enumera os quatro elementos que, segundo ele, servem à dominação. São eles: a) A conquista, que é o método através do qual o opressor impõe sutilmente sua cultura sobre o oprimido; b) A divisão das massas, pois, não havendo união entre as massas será mais fácil dominá-las. Por esse motivo, o sistema evita trabalhar conceitos como lutas, revoltas, união, etc.; c) A manipulação permite que os opressores exerçam o controle das massas oprimidas, visando ao atendimento dos seus objetivos e metas; d) A invasão cultural, através da qual a minoria dominante impõe a sua visão de mundo, não abrindo espaço para que o outro questione as ideias impostas. Todos se baseiam nessa nova perspectiva de mundo que se insurge sobre a cultura do oprimido, desconsiderando completamente os seus aspectos culturais.

O autor encerra o capítulo enumerando os elementos da ação dialógica, ou seja, o que o oprimido poderá fazer para combater esse cenário de imposição cultural. São eles: a colaboração, a união, a organização e a síntese cultural.

A colaboração no diálogo significa respeitar os aspectos culturais do outro, entendendo o outro como o outro.

Na união da massa oprimida a liderança se obriga ao esforço incansável da união dos oprimidos, e deles com ela para que se chegue à libertação. Essa união é necessária para a manutenção do seu papel de representante, mantendo as pessoas unidas nessa luta pela transformação social.

A organização é um desdobramento da união das massas, representando um sinal de liberdade para os oprimidos.

Ao buscar a unidade, a liderança já organiza as massas populares, ressaltando que o esforço de libertação é uma tarefa comum a ambas.

A síntese cultural baseia-se na compreensão de mudança das estruturas sociais. Diferente da invasão cultural, onde os atores utilizam como embasamento para suas ações os seus próprios valores ideológicos, partindo do seu mundo, na síntese cultural os atores chegam ao mundo do outro para conhecê-lo e não para dominá-lo. Na síntese cultural há uma sinergia de culturas, ou seja, busca-se selecionar o que se tem de melhor em cada cultura para uni-las.

Analisando a obra de Paulo Freire sob a ótica atual, percebe-se que a maioria das escolas brasileiras ainda não aplica os conceitos por ele desenvolvidos, em especial o conceito de uma educação problematizante, que leve o educando a pensar criticamente sobre a realidade que o cerca. O professor, assumindo o papel de transmissor de um conhecimento crítico, enfrenta grandes desafios, entre eles, o engessamento provocado pelo conteúdo programático. Mesmo não querendo assumir esse papel de opressor, muitas vezes fica amarrado pelo sistema e suas práticas educacionais.

O professor tem que cumprir um currículo imposto pelos órgãos educacionais, formado por um conteúdo que muitas vezes não condiz com o cenário cultural do aluno, e, dessa forma, o educador fica sem espaço para desenvolver uma educação dialógica, que leve o aluno a pensar e a refletir sobre a realidade social.

Pode-se concluir, portanto, que esse modelo de educação, na visão de Paulo Freire, continua disseminando a opressão, pois não conduz à consciência social, não por culpa do professor, mas devido às condições de trabalho que lhes são impostas, o que faz com que ele se torne tão vítima quanto o oprimido.

## RESENHA

**SANTOS, Carlos. O caçador de ossos. Ilustração de Emanuel Lipanga. São Paulo: Kapulana, 2017.**

### **O RESPEITO AO OUTRO EM *O CAÇADOR DE OSSOS*, DE CARLOS SANTOS E EMANUEL LIPANGA**

**Milena Batista Bráz<sup>25</sup>  
Eliane Debus<sup>26</sup>**

O livro *O Caçador de Ossos*, escrito por Carlos dos Santos (2017) e ilustrado com fotografias das esculturas de Emanuel Lipanga, é uma reintrodução na contemporaneidade, pela escrita, de um conto da tradição oral de Moçambique. O título integra a Coleção “Contos de Moçambique”, composta de outros nove títulos, e sua publicação no país se deu no ano de 2013, recebendo a edição brasileira pela Editora Kapula (SP), em 2017. A coleção nasce de um projeto desenvolvido em parceria com a Escola Portuguesa de Moçambique, localizada em Maputo, e a *Fundación Contes pel Món*, de Barcelona, Espanha, e posterior parceria com a editora brasileira.

O livro impresso tem a estrutura de medidas de 21 cm de altura por 21 cm de largura, contém 32 páginas. Em Moçambique, possui dois formatos impressos: capa dura e brochura; no Brasil, a edição é em brochura. Como paratexto, encontram-se a biografia do escritor e do ilustrador. Na quarta capa é divulgado o projeto que deu origem a coletânea.

Carlos dos Santos nasceu em 1962, em Lourenço Marques, hoje Maputo, capital de Moçambique. Lugar onde estudou no primário e secundário, concluindo no Instituto Médio Agrário do Chimo, em 1980. Foi professor no mesmo Instituto entre 1981 a 1982. Com o passar dos anos exerceu a função de chefe da Repartição Provincial do Ensino Técnico-Profissional e do Diretor Provincial de Educação e Cultura, na província de Manica. Licenciado em Psicologia e Pedagogia pela Universidade Pedagógica em Maputo, em 1994. Santos publicou os romances de ficção científica *A Quinta Dimensão* (2006 e 2010), *O Pastor de Ondas* (2011), o conto juvenil *O conselheiro* (2007) e os infantis *Os Frutos da amizade* (2008), *As Cores da Amizade* (2011) e *Um Passeio pelo céu* (2012), tem diversos artigos publicados em jornais nacionais.

O escultor Emanuel Lipanga nasceu em 1967, em Nangade, Cabo Delgado. Estudou até a sétima série em Ntwara, na Tanzânia. Quando foi morar em Dar Es Salaam, aprendeu com seu tio a ocupação de escultor. Morou em Moçambique com seu irmão em 1995, que também era escultor, mas foi em 1996 que teve seu próprio local para confecção de suas obras, trabalhando, atualmente, na Feira de Artesanato, Flores e Gastronomia de Maputo (FEIMA). Já participou de exposições individuais nas TDM, em 2001, e expôs na presidência. Em 2008, teve seu trabalho exposto na China, a convite do Ministério do Turismo.

---

<sup>25</sup> Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Bolsista Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CAPES/UFSC).

<sup>26</sup> Doutorado em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Pós-doutorado na Universidade do Minho (PT). Professora da Universidade Federal de Santa Catarina, atuando no Departamento de Metodologia de Ensino, no Programa de Pós-Graduação em Educação e no programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. Líder do Grupo de Pesquisas "LITERALISE: Grupo de pesquisa em literatura Infantil e juvenil e práticas de mediação literária", da Universidade Federal de Santa Catarina.

O livro *O Caçador de Ossos* tem como personagem principal Sinaportar, jovem com grande fama de caçador, admirado idolatrado por todos da aldeia: crianças, homens, mulheres e idosos, que chegavam a se reportar a ele como conselheiro, devido a sua posição valorosa. Por suas mãos chegavam a fartura das caças, que ele trazia com desenvoltura para a sua gente. Por outro lado, o jovem se vangloriava de seus feitos, não tendo o espírito de caça coletiva, saindo somente com seus cães. A sua astúcia e sorte para caça faz com que muitos o considerassem como “protegido pelos espíritos de seus antepassados” (SANTOS, 2017, p. 4).

Na aldeia, em dia de festa, todos os caçadores iam para a caça, que era a maneira de garantir que teriam carne suficiente e fartura. No entanto, enquanto todos saiam em grupo, Sinaportar nunca queria companhia e isso se dava porque ele guardava um grande segredo: não era ele o provedor da caça e sim os cães herdados de seu pai. O jovem era péssimo em pontaria, não tinha capacidade de acertar um animal com uma flecha.

Todavia, toda aquela fama estava com os dias contados. Sinaportar não cuidava devidamente dos cães quando voltavam da caça: a carne só o jovem comia, para os cães só restavam uma porção de ossos descarnados que eram misturados com farinha. Certo dia, os cães se revoltaram e decidiram que não voltariam à caça enquanto o comportamento de seu dono não mudasse. Assim, quando Sinaportar os levou para caçar, ordenou-lhes que atacasse a presa, porém não o fizeram, simplesmente correram atrás do animal sem tentar, em nenhum momento, abatê-lo.

Sinaportar busca auxílio junto ao curandeiro da aldeia, a fim de descobrir o que estava acontecendo com os cães. Diante das perguntas “Porque é que tu vais sempre sozinho e nunca deixas ninguém acompanhar-te? Quem realmente costuma caçar? Quem é que te ajuda?” (SANTOS, 2017, p. 16), ele é obrigado a contar o seu segredo e a mudar seu comportamento com relação aos cães: precisavam ser bem alimentados, afinal, eram eles que faziam a caça e enfrentavam todos os riscos, logo, não poderiam ser esquecidos.

A partir desse dia, Sinaportar aprendeu a lição com tudo o que havia acontecido e entendeu a importância de partilhar e valorizar não somente as pessoas, mas também os animais.

Por certo, o conto dialoga com as narrativas das tradições que trazem a marca da inserção de valores, comportamentos, formas exemplares a serem seguidas. Diferente de outros títulos da Coleção, *O Caçador de Ossos* mantém a sabedoria ancestral dos mais velhos – embora, inicialmente essa orientação seja fraturada com a figura do jovem conselheiro por suas façanhas na caça –, lembramos que é o pai que deixa os cães “caçadores” como herança, é o sábio da aldeia que orienta o jovem para solucionar seu drama pessoal: vence a voz do mais velho e a sua sabedoria.

#### **Referência**

SANTOS, Carlos. **O caçador de ossos**. Ilustração de Emanuel Lipanga. São Paulo: Kapulana, 2017.

## RESENHA

ALMEIDA, M. J. P. M. DE. **Pesquisas no ensino de ciências no Brasil, algumas questões, representações e convergências.** Ciências em Foco, v. 11, n. 1, p.107-115, 2018.

**Nilciane Pinto Ribeiro de Sousa**<sup>27</sup>

**Lucas Manoel Lima Santos**<sup>28</sup>

**Claudia Dias de Lima**<sup>29</sup>

A autora inicia o texto lembrando da multiplicidade ou interações encontradas nas áreas que são denominadas das ciências da natureza. Argumentando ainda, que a mesma área já existe múltiplos olhares desde o século passado. O trabalho se propõe a apresentar questões motoras e/ou consequentes de pesquisa no ensino de ciências no Brasil, bem como sintetizar dois estudos concluídos e publicados com intuito de evidenciar a contribuição de pesquisas da área e sua interação com o professor, apontando algumas representações de pesquisadores do ensino de ciências.

O Ensino de Ciências não comporta um paradigma único. Os estudos da área envolvem diferentes apoios teóricos, metodológicos, além de focalizarem situações de muita variabilidade, caracterizando com um estudo de continuidade e de convergência. A autora relata a discussão existente em um grupo de pesquisa, evidenciando que nem sempre a pesquisa do pesquisador interessa a escola. Aponta como convergência as parcerias existentes entre os professores da educação básica com os professores das universidades que conjuntamente chegam a uma ou a mais propostas como solução do que foi pesquisado, no entanto relata também pesquisas bem-sucedidas que não houveram pesquisas com parcerias, mas que contribuíram de forma significativa a sala de aula; é inquestionável a relevância de se pesquisar o ensino na área de Ensino de Ciências.

As pesquisas em ensino de ciências se apresenta de maneira abrangente, com enfoque em vários temas, metodologias diversificadas e subsidiadas em diferentes teorias. Mesmo diante desta variabilidade a maioria dos estudos convergem no sentido de o foco principal ser a melhoria do processo ensino aprendizagem. O que vai de encontro a necessidade educacional da atualidade, pois grandes são os desafios enfrentados por professores e equipe pedagógica para despertar o interesse dos alunos pela busca do conhecimento, mesmo diante de tantos problemas políticos e sociais, nos levando a compreender que são necessários e de extrema importância a inserção dos projetos que possa colaborar com o processo de ensino.

O artigo aborda os aspectos fundamentais da análise de discursos citando Orlandi (1983), nessa vertente o discurso é considerado como efeito dos sentidos entre interlocutores, não sendo apenas um meio de transmissão de informações, logo, o que se aborda no discurso está inserido também no contexto histórico-social, na situação local, portanto, o discurso vem carregado de informações e especificidades do contexto em que os interlocutores estão inseridos. A autora levanta como questionamento as pesquisas no ensino em que consideram esse contexto e a realidade social, haja visto que são fatores essenciais.

---

<sup>27</sup> Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Tocantins (PPGecim-UFT). Docente do ensino fundamental e médio na rede estadual de ensino.

<sup>28</sup> Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Tocantins (PPGecim-UFT). Docente na rede pública de ensino no estado do Tocantins. Coordenador de Área (Ciências da Natureza) em uma escola de tempo integral (Programa Jovem em Ação).

<sup>29</sup> Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Tocantins (PPGecim-UFT).

O termo “recomendação vazia” é utilizado para designar recomendações direcionadas aos professores sobre o que devem fazer baseados em informações de resultados satisfatórios em determinadas pesquisas, sem que o professor tenha conhecimento dos procedimentos e das condições em que foram realizados. Nem sempre uma pesquisa de sucesso em uma determinada escola será a ideal para outra escola, por apresentarem contexto e a realidades diferentes. Portanto, as recomendações devem ser analisadas e se for o caso modificadas afim de se tornarem adequadas a cada situação.

A prescrição é entendida como dizer ao professor o quê, quando e como trabalhar com seus alunos. A recomendação vazia é compreendida como aquela recomendação em que o professor recebe informações sobre resultados satisfatórios para determinado processo do ensino e sem que lhe sejam apresentados os fundamentos desses procedimentos, nem as condições em que foram realizados e aplicadas em sua sala de aula. Os estudos na área de Ensino de Ciências têm colaborado para eliminar as prescrições, mas ainda existem alguns casos de recomendações vazias, que podem ser superadas quando ocorrem as parcerias em pesquisas colaborativas.

A autora apresenta a formação na área de ensino de ciências, pesquisas realizadas por Nardi (2005; 2014) encontrando com resultado diferentes compreensões da origem do ensino de ciências no Brasil; diferentes apontamentos sobre a características do Ensino em Ciências. Todas estas representações evidenciam a relevância dos múltiplos paradigmas no que se refere ao teórico e metodológico, apontando ainda que o fato de muitas características serem indicadas por vários pesquisadores evidenciam a convergência de algumas representações.

O estudo realizou uma pesquisa por meio de entrevista com os pesquisadores da área, após a análise de discurso se elencou os principais fatores responsáveis pela constituição da área de pesquisa em ensino em ciências. Na pesquisa surgiram diferentes características, metodologias e teorias sendo levantadas pelos diferentes pesquisadores o que revela a grande diversidade que temos de pesquisadores e pesquisas na área educacional.

A autora retrata o caminho que percorre/percorreu as pesquisas em ensino de ciências e as parcerias com os educadores da educação básica. Olhando para os dias atuais, ainda se encontra um grande distanciamento entre as pesquisas que são feitas em universidades e as suas aplicações em sala de aula. Quantas pesquisas desenvolvidas acabam mudando a prática docente do professor da educação básica?

Nas pesquisas de Nardi, apresentada pela autora podemos compreender o quanto é variado os paradigmas voltados ao ensino de ciências ao observar as mais variadas percepções dos professores entrevistados, justificando o fato de que o Ensino de Ciências não se faz por um único caminho, mas sim, de variados percursos. Talvez este fato se justifica a grande distância que ainda é encontrada nas pesquisas de ensino de ciências nas universidades com a prática docente dos educadores da educação básica.

O artigo apresenta questionamentos pertinentes a pesquisadores que atuam ou desejam atuar em pesquisas educacionais dentre as quais destacamos: “para o que queremos que nossas pesquisas contribuam”, “quem são nossos sujeitos” (pág. 114). Evidenciando assim, a importância do pesquisador conhecer a realidade e o contexto escolar estudado, pois dependendo das demandas ali encontradas é que se constitui um estudo utilizando metodologias adequadas a realidade e que seja do interesse de toda comunidade escolar, isso deve ser realizado de forma que pesquisadores das universidade e escolas tenham alinhamento quanto aos objetivos e metas e dessa forma a pesquisa seja de interesse mútuo, e conseqüentemente, contribua significativamente para melhoria no ensino de ciências.

### **Referências**

NARDI, Roberto. Memórias do Ensino de Ciências no Brasil: a constituição da área segundo pesquisadores brasileiros, origens e avanços da pós-graduação. **Revista do IMEA-UNILA**, v. 2, p. 13-46, 2014.

NARDI, Roberto. A área de ensino de Ciências no Brasil: fatores que determinaram sua constituição e características, segundo pesquisadores brasileiros. **Tese de Livre Docência**, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho -UNESP, 2005.

## RESENHA

MARKOSKI, Luiz Augusto. **Fidelização de clientes utilizando técnicas do marketing de relacionamento e CRM numa agência de turismo.** In: 3 CONGRESSO INTERNACIONAL DE GESTÃO ESTRATÉGICA E CONTROLADORIA DE ORGANIZAÇÕES – 3 CIGECO, 2017, Santo Ângelo: RS. **Anais [...]**. Santo Ângelo: RS: Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, 2017. p. 984-990. Disponível em: <http://ww3.san.uri.br/anais/cigeco/wp-content/uploads/2017/11/15.MARKETING.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2020.

Noemy Luíza Silva Dantas<sup>30</sup>  
Adson de Lima Claudino<sup>31</sup>

Na contemporaneidade, os consumidores estão tornando-se cada vez mais independentes e, em sua maioria, deixando de contratar empresas específicas para a realização de tarefas que conseguiriam executar sozinhos, como é o caso das agências de viagens.

Com isso, os gestores devem buscar alternativas para captar novos clientes e fidelizar os mais assíduos, de modo a ofertar serviços diferenciados e atrativos que supram suas necessidades, sendo a gestão de relacionamento com o cliente (CRM) um facilitador nesse processo de relacionamento com os clientes, bem como a sua fidelização na hora da compra de produtos e indicações para futuros compradores.

Os *softwares* de CRM são uma ferramenta cada vez mais usada, pois são rápidos e eficazes no armazenamento de dados e geração de informações sobre os clientes; saber que a sua empresa favorita dedicou um tempo para saber dos seus gostos e indicar coisas que você possivelmente irá gostar traz um sentimento de importância para o indivíduo, mesmo que essa identificação tenha sido feita por um programa de computador.

Markoski (2017) apresenta um estudo de caso realizado em uma agência de turismo, que passou a operar fazendo uso do CRM e técnicas de *marketing* de relacionamento como ferramentas de fidelização. O artigo possui um ritmo suave de leitura, com início, meio e fim bem definidos, além de uma sequência lógica que é satisfatória por ir diretamente ao seu objetivo e sem inserir informações extras que poderiam facilmente ser descartadas.

O enfoque do autor é direcionado para as novas tendências empresariais, que são: a informatização das operações e dos serviços; a personalização do atendimento e o relacionamento com o cliente. Ao longo do texto, ressalta-se a contribuição dos sistemas de informação para o relacionamento com o cliente, destacando casos do setor turístico nesta nova perspectiva de serviço.

Após a contextualização inicial, o artigo apresenta a adoção das estratégias de *marketing* por parte de uma agência de turismo, trata-se da sequência mais prática do trabalho, embora sejam apresentados conceitos para complementar o exemplo da agência, esta é uma sessão objetiva.

Em suma, mostra o processo de adoção das estratégias e a operacionalização desse novo sistema, o modelo de relacionamento com os clientes, a consulta com eles para saber o grau de

---

<sup>30</sup> Graduanda em Turismo pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

<sup>31</sup> Graduando em Turismo pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

satisfação com a empresa e os resultados obtidos pelas agências após a iniciativa de adesão dessas novas ferramentas em suas rotinas administrativas.

A partir dos resultados obtidos com a pesquisa, medidas estratégicas de marketing foram adotadas para fidelizar os clientes, capacitar os vendedores em outras cidades, enviar mensagens através do correio para aqueles clientes mais tradicionais, bem como investir nas mídias sociais.

Apesar de ser uma pesquisa bem fundamentada, alguns questionamentos acerca da implementação do sistema na agência surgiram: “Os colaboradores sentiram-se ameaçados com a adoção do sistema?” (visto que o trabalho manual não será tão necessário quanto antes); “Qual a visão do gestor e dos seus colaboradores sobre as novas tecnologias?”; “Quais motivos foram decisivos para a implementação dessas estratégias?”; “A empresa a partir de agora almeja contratar/demitir colaboradores?” e “É de conhecimento da agência, se seus concorrentes no mercado utilizam estratégias semelhantes?”. As respostas para esses questionamentos resultariam em uma nova proposta de pesquisa, que completando-se à esta formularia resultados ainda mais abrangentes e concretos.

Levando em consideração os pontos destacados, o artigo cumpre seu objetivo de apresentar e informar ao leitor a relevância que os sistemas de informação possuem no cenário atual, especificamente no setor turístico, e como as empresas podem destacar-se no mercado por desenvolver um trabalho mais personalizado e íntimo para seus clientes.

É interessante ver ações que são comuns no cotidiano, ser gentil com as pessoas e estar disposto a conhecer os interesses alheios, tornou-se algo essencial para que as empresas possam atingir a fidelização do cliente.

O marketing de relacionamentos é atualmente uma ferramenta de suma importância, pois permite a criação de estratégias que habilitam um atendimento personalizado com o objetivo de alcançar melhores resultados, principalmente no turismo que é uma atividade que lida diretamente com o público.

Recomenda-se a leitura do artigo para estudantes, professores e/ou demais pesquisadores que possuam interesse em conhecer um pouco mais sobre estratégias de marketing, relacionamento com clientes e gerenciamento de empresas.

## RESENHA

DURKHEIM, Emile, 1858-1917. **Educação e Sociologia**; Tradução de Stephania Matousek. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

**Patrícia Berlini Alves Ferreira da Costa**<sup>32</sup>  
**Fabiana Holler Baptista**<sup>33</sup>

A obra “A Educação e Sociologia” escrita por Emile Durkheim esclarece a verdadeira natureza da educação como fato social. Com intuito de estabelecer fronteiras com a Biologia e com a Psicologia, o autor busca estudar os fatos da vida moral mediante uma ciência positiva, a Ciência da Moral.

Emile Durkheim nasceu em 15 de abril de 1858, em Epinal, França. Era de família com origem judia, sendo o principal representante da escola de sociologia francesa.

Ao lado de Karl Marx e de Max Weber, Durkheim é considerado um dos pais da sociologia. Ele define sua vocação sociológica como missão de fundar uma nova ciência para uma nova sociedade, com isso, contribuiu para o desenvolvimento do espírito universitário. Viveu o clima das grandes convulsões sociais que abalaram a Europa desde 1848 até a Primeira Guerra Mundial. Em função desse clima, Durkheim criou então a Ciência da Moral contribuindo para o estabelecimento de uma nova moral proporcionando uma coesão à sociedade moderna e, em 1917 morre em Paris.

O objetivo sociológico de sua criação era abordar os fatos da vida moral por meio da ciência da moral. Para ele, os fatos morais são fenômenos como outros, pois consistem em regras de ação reconhecíveis por suas características. A moral por sua vez, forma-se, transforma-se e mantém-se por razões de ordem experimental e compete à ciência determinar essas razões. Assim, é possível, descrevê-los, classificá-los e procurar suas leis.

A proposta Durkheim é a conciliação entre ciência e moral, dessa forma passa a descrever que os fatos morais são os fatos sociais, passíveis de observação, descrição e classificação. Para o autor, se a liberdade implica negação de uma lei determinada pela sociedade, ela é um obstáculo para a realização da ciência positiva, devendo ser negada.

Nesse sentido, a Educação desempenha papel principal por constituir-se, tal como a moral, um fato social. Sendo sua natureza eminentemente social, debruçada sobre a base comum de fatos morais, a Educação varia de sociedade para sociedade, uma vez que cada uma constitui a especificidade na qual se pretende formar certo tipo ideal de homem. Esse ideal é o eixo educativo mediante o qual a sociedade prepara a criança instaurando, pela educação, as condições ideais de sua existência.

Sendo assim a educação é vista, como forma de civilizar o ser egoísta e antissocial que existe na criança, ou seja, através da educação da criança, a sociedade cria e reproduz as condições de sua própria existência.

---

<sup>32</sup> Formada em Letras e Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia. Pós-Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela UNINTER. Pós-Graduada em Libras pela Faculdade de Santo André – Vilhena/RO. Orientadora Educacional do Instituto Federal de Rondônia.

<sup>33</sup> Formada em Economia pela Universidade Estadual do Mato Grosso-UNEMAT, Pós-graduada em Gestão Empresarial e Recursos Humanos pela Faculdade da Amazônia-Vilhena/RO. Professora Universitária da AVEC/REGES - Associação Vilhenense de Educação e Cultura.

Para o autor, a palavra educação já foi empregada com um sentido bastante vasto para designar o conjunto das influências que a natureza ou os outros homens podem exercer sobre a nossa inteligência ou vontade. Porém, para Durkheim, na verdade, cada sociedade é considerada em determinado momento de seu desenvolvimento um sistema de educação que se impõe aos indivíduos com uma força geralmente irresistível.

Todavia, em qualquer época, existe um regulador de educação do qual não se pode distanciar sem nos chocarmos com rigorosas resistências que escondem desistências frustradas. A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aqueles que ainda não estão maduras para a vida social. Ela tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular (Durkheim, 2011, p. 53 e 54)

Neste contexto, a educação para o autor é transmitida de geração em geração, diferente dos animais que aprendem através de mecanismos instintivos. Segundo o autor, isso ocorreu quando a vida social, sob todas as suas formas, tornou-se complexa demais para funcionar de outra forma a não ser pela reflexão, ou seja, tornou-se indispensável à ciência, e por isso que a sociedade a exige de seus membros e a impõe como um dever.

Durkheim aborda que o papel do Estado consiste em identificar princípios essenciais, fazer com que eles sejam ensinados nas escolas, garantir que em lugar algum os adultos deixem as crianças ignorá-los e certificar-se de que por toda parte se fale deles com o respeito que se é devido.

Contudo, o educador pode exercer uma ação que talvez seja tanto mais eficaz quanto menos agressiva e violenta for, mantendo-se dentro de limites sensatos, ou seja: A escola não deve ser a coisa de um partido, e o professor faltara ao seu dever se usar a autoridade da qual dispõe para embarcar os seus alunos a bordo de suas parciais visões pessoais, por mais bem fundadas que elas possam parecer. (Durkheim, 2011, p.64)

Outro fato que é abordado pelo autor é que ninguém nasce predestinado, ou seja, a criança recebe dos seus pais faculdades gerais, como, por exemplo, determinada capacidade de atenção, ou certa dose de perseverança, bom discernimento, imaginação, etc. Mas cada uma destas faculdades pode servir a diferentes tipos de propósitos conforme as circunstâncias e influências que incidirão sobre si, para tornar-se um pintor, engenheiro, comerciante, etc., ou seja, o futuro não se encontra estreitamente predeterminado pela nossa constituição congênita.

Observando essa perspectiva, Durkheim explana que o sentimento do dever para a criança como também inclusive para o adulto, é, por excelência, o estimulante do esforço. Todavia, a criança só aprende o dever com os seus professores ou pais, só podendo saber em que ele consiste pelo modo como esses limites o revelam através da sua linguagem e comportamento. Dessa forma, é preciso que eles encarem e personifiquem o dever para si. Isso significa que a autoridade moral é a principal qualidade do educador, pois é através desta autoridade contida nele que o dever é dever.

Entretanto, a criança deve, portanto, estar acostumada a reconhecer a autoridade na palavra do educador e a respeitar a sua superioridade, sendo esta a condição para que mais tarde ela a reencontre em sua consciência e acate o que ela prescrever.

No entanto, de acordo com Durkheim, a Pedagogia é uma teoria prática, ela não estuda cientificamente os sistemas de educação, mas reflete sobre eles no intuito de fornecer a atividade do educador ideias que o dirigem. Desse modo, a educação constitui apenas a modalidade prática da

pedagogia, que, por sua vez, consiste em certa maneira de refletir sobre as questões relativas à educação.

Assim sendo, o pedagogo não tem que construir de alto a baixo um sistema de ensino, como se já não existisse um antes dele, devendo, ao contrário, empenhar-se, sobretudo em conhecer e compreender o sistema de sua época. Porém, se o papel da Sociologia é preponderante para a determinação dos fins que a educação deva buscar através da Psicologia, ela vem exercendo um papel útil na constituição e aplicação dos métodos ajudando a nos situar em meio à diversidade das inteligências e caracteres.

Dessa forma, todas as vezes que o sistema de métodos educativos foi profundamente transformado, foi sob a influência de uma daquelas grandes correntes sociais cuja ação se repercutiu em todas as áreas da vida coletiva, através do desenvolvimento de práticas educativas norteadas por um conjunto de representações se quer efetivar a fim de produzir melhores resultados mediante a participação ativa do educando no processo de ensino-aprendizagem, propiciando o desenvolvimento contínuo das habilidades humanas.

Por fim, a leitura da obra “A Educação e Sociologia” proporciona de forma categórica a sua importância no desenvolvimento da ciência Moral pautadas na cultura sociológica, fornecendo-nos um corpo de ideias diretivas que são a alma da nossa prática na formação do ser pensante e autônomo dando sentido a nossa ação, sobretudo no âmbito educacional, embora realmente sentíssemos que as mudanças são necessárias, mas ainda não sabemos muito bem como elas devem ser. Sem dúvida, o indivíduo não pode engrandecer senão pelo próprio esforço, constituindo assim precisamente uma das características essenciais do homem.

#### **Referência**

DURKHEIM, Emile, 1858-1917. **Educação e Sociologia**. Tradução de Stephania Matousek. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, 120 pág - (Coleção Textos Fundantes de Educação).

## RESENHA:

FIGUEIREDO, Eurídice. *Em torno de Roland Barthes: da “Morte do Autor” ao nascimento do leitor e à volta do autor*. Santa Maria. UFSM, PPGL- Editores, 2016. 77p.

## CINTILAÇÕES DE BARTHES

Rodrigo da Costa Araujo<sup>34</sup>

*Essa nova escrita = a divisão, a fragmentação, ou até mesmo a pulverização do sujeito [...]” onde se dá “[...] o desvio, a volta necessária para reencontrar uma adequação, não da escrita com a vida (simples biografia), mas das escritas e dos fragmentos, dos planos de vida. (BARTHES, 2005, p. 172)*

O livreto *Em torno de Roland Barthes: da “morte do autor” ao nascimento do leitor e à volta do autor* (2016), de Eurídice Figueiredo, propõe um percurso que passa pela leitura de artigos de diversos e renomados críticos para chegar à trajetória de Roland Barthes (1915-1980) no que concerne ao debate sobre a figura do autor. O seu recorte chave é o célebre artigo “A morte do autor” até seu curso *A preparação do romance II*, ministrado no Collège de France e publicado postumamente.

O crítico e semiólogo francês operou verdadeiro abalo no universo da crítica literária com sua tese de *A Morte do Autor* (1968), adentrando no que se convencionou chamar de pós-estruturalismo. Arguto e analítico sensível de sua própria ciência crítica, Barthes reviu seus conceitos e nas diversas obras que se seguiram, até sua morte, reescreveu as bases de sua teoria, trazendo, novamente, a figura do autor, porém em mosaicos, com seus traços anteriores, através de renovadas reflexões conceituais.

O ensaio da Profa. Eurídice Figueiredo analisa, além da própria tese matricial, outras obras de Barthes - a saber: *O Prazer do Texto*, *Roland Barthes por Roland Barthes* e *A Preparação do Romance II* - em que a figura do autor retorna. Observam-se, nesse percurso, os intertextos de sua reconfiguração, a forma e modo como se dão essas retomadas e sob que circunstâncias de como esses contornos se formam em um novo arcabouço da teoria crítica literária. Por isso, o livreto funciona como um guia para qualquer estudioso de Letras ou leitor que se inicia no assunto.

Dividido em cinco rubricas, o livro mapeia um percurso histórico e diálogos com outros críticos para o leitor acompanhar as redes de sentidos e o caminho da escritura e sua disseminação, seu engendramento e dispersão dos sentidos. O recorte, como a autora assinala, remete o leitor ao chamado problema de representação, visto que a escrita de si, tradicionalmente, se pretendeu como uma forma de representação.

Na rubrica *Introdução (desfazer o clichê)* Eurídice Figueiredo discute as banalizações da expressão a morte do autor, de Roland Barthes. Como o título já sugere e reforça, a leitura inicial perpassa pela trajetória do pensamento teórico de Barthes sobre a relação entre autor e leitor para

---

<sup>34</sup> Rodrigo da Costa Araujo é mestre em Ciência da Arte pela UFF, professor de Teoria da Literatura, Literatura infantojuvenil e Arte Educação dos cursos de Letras e Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Macaé (FAFIMA). É ainda coautor de duas coletâneas – *Literatura e interfaces* e *Leituras em educação* –, lançadas pela Editora Opção.

discutir o “retorno do sujeito” na literatura contemporânea. No entanto, existem vários equívocos sobre esse pensamento e em torno da palavra “autor” e “morte”, já que muitas leituras buscam no “biografismo” as orientações para a leitura do texto ficcional. Basta uma breve busca das entrevistas feitas com o autor, para notar a insistência de alguns entrevistadores em relacionar os romances a dados da vida do escritor.

Em *O intertexto da “morte do autor”*, segunda rubrica, sistematiza, acerca do artigo de Barthes, que o problema de autoria era já objeto de estudo de vários teóricos da época. No panorama traçado, a partir dos textos (intertextos), é possível perceber uma variedade de atitudes e posicionamentos de estudiosos que apontavam para um vasto campo de possibilidades de tratamento estético e posicionamento ideológico. Dentre eles, estão Emile Benveniste, Julia Kristeva, Mikhail Bakhtin, Jaques Derrida, Maurice Blanchot e Michel Foucault.

No entanto, o termo fica em evidência após Roland Barthes publicar, em 1968, o paradigmático ensaio com o mesmo título-paratextual. O objetivo era a recusa à figura autoral como parte prioritária, para a compreensão e interpretação de seus escritos. Anteriormente, porém, na década de 1950, o crítico Maurice Blanchot já reforçava a renúncia do autor em detrimento de sua obra e opunha-se ao modelo autoral até então vigente, aquele que entendia o autor como gênio criador, capaz de explicar a obra pela vida.

Foi com Maurice Blanchot que essa ideia foi iniciada no início de 1950. Em *O livro por vir*, o crítico analisa algumas facetas do que denominou a experiência literária. As ideias blanchotianas são suscitadas a partir da crise da representação e do desaparecimento da autoria, cometidos desde autores como Mallarmé, Valéry e Rimbaud, no fim do século XIX.

Na contemporaneidade, observa-se uma perspectiva diferente à realidade propagada na década de 1960, e o autor, decretado morto, agora ressurgiu; volta à cena; sobressai. Isso é o que a estudiosa nomeia como “a volta do autor”, na quinta rubrica do livro. Dessa forma, o conceito de “retorno do autor” dá-se, principalmente, pela considerável preferência e interesse pelas escritas de si ou pelas autobiografias e autoficções. Estas últimas encontram, na cultura digital, um ambiente exitoso à sua divulgação e popularização, especialmente nos blogs, espaços dedicados às escritas e experiências do cotidiano.

No terceiro capítulo *A recepção crítica da “morte do autor” na França* fala de outras interlocuções a respeito das premissas de Barthes. Para Eurídice Figueiredo Philippe Lejeune, em *O pacto autobiográfico*, confunde a morte do autor com autor anônimo, associando o pensamento de Barthes ao da revista *Tel Quel* e ao de Paul Valéry. Assumindo outra perspectiva, Antoine Compagnon usa a afirmação de Barthes de que o aparecimento do autor está associado ao humanismo moderno, iniciado no Renascimento, como um dado ideológico que teria levado Barthes a “matar” o autor.

A quarta rubrica *Intencionalidade do autor ou ato de leitura?* problematiza a *intenção*. A intenção do autor é o critério que estabelece o sentido do texto. A estudiosa (p.40) ressalta que a intencionalidade é criticada por Barthes porque não se pode nunca saber as verdadeiras intenções do autor. Não se pode interrogar o autor sobre algo que lhe escapa, pois como a Psicanálise demonstrou, pode-se ter a intenção de dizer uma coisa e acabar dizendo outra, porque o homem não controla o seu inconsciente.

Para Barthes, buscar o sentido do texto torna-se uma tarefa insana (p.41). Porque, se quer fazer falar o morto ou seus substitutos, seu tempo, seu gênero, o léxico, em suma, tudo o que é contemporâneo do autor, proprietário por metonímia do direito do escritor passado sobre sua criação.

Nas interlocuções, surge Giorgio Agamben, que sem seu artigo *O autor como gesto*, apesar de não citar Barthes, retoma as reflexões de Benveniste e Foucault. Nele afirma-se que se a filosofia levar a sério o fato de o eu ser uma função discursiva, “eu falo”, isso significa “deixar de pensar a linguagem como comunicação de um sentido ou de uma verdade por parte de um sujeito que é seu titular e seu responsável”. Desse modo, a intencionalidade desse sujeito já está comprometida porque no lugar do sujeito está um vazio.

Na quinta e penúltima rubrica, *O ato da leitura e a estética da recepção* trata das proximidades entre Barthes, Wolfgang Iser, Jaus e Sartre. Os quatro críticos escreveram sobre a relação do leitor com a literatura. Para Eurídice, o que Iser chama de indeterminação pode ser associado ao conceito de polissemia na obra crítica de Barthes, polissemia que pressupõe, justamente, a riqueza e a pluralidade de sentidos contidos no texto literário. Já perspectiva de Jauss é diferente da de Iser e de Barthes, pois ele pensa a obra na perspectiva da história literária. Ainda, assim, há alguns pontos em comum: a obra não é um objeto material que tenha uma essência intemporal; o leitor não é passivo; o leitor, ao atualizar a existência da obra, lhe confere novos sentidos.

No que concerne a Sartre, no seu livro *O que é Literatura?*, a crítica que se poderia fazer se relaciona com o fato de ele acreditar que o escritor conhece as palavras antes de escrevê-las. Barthes (e outros pensadores como Derrida) diria que as palavras surgem no momento mesmo da composição, ou seja, o autor não sabe o que vai escrever enquanto não escreve efetivamente. Enquanto teórico da fenomenologia, Sartre não podia deixar de pensar na intencionalidade, como faz, também, Compagnon.

Por último, a rubrica *A volta do autor* resgata o conceito de “retorno do autor” e pela considerável preferência e interesse às escritas de si e do outro, as autobiografias e as autoficções. Essa última, encontra na da internet e na cibercultura um ambiente propício para a sua divulgação e popularização. Tal premissa faz com que o conceito de autoria, na pós-modernidade, proporciona novos significados.

Assim, mesmo com a despersonalização da arte e a morte do autor, a função autor continua vigente, porém ressemantizada. Barthes mata o autor em seu texto de 1968, porém é possível perceber que, em seus escritos posteriores, o autor renasce. Em *A Preparação do Romance II - A obra como vontade (1979-80)*, no fragmento intitulado “Volta do autor” são apresentadas várias “voltas do autor” na história da literatura francesa.

O livro confirma de fato que o pensamento crítico de Roland Barthes ou mesmo a “virada de Barthes” sobre a escrita e a interação entre autor e leitor encaminhou (e ainda encaminha) discussões que perduram e se renovam nos estudos de literatura. Sua tese da morte do autor pode ter provocado certo estranhamento num público acostumado a uma crítica pautada na biografia dos escritores e, até hoje, gera questionamentos. Por isso, um estudo atento do percurso crítico de Barthes, realizado por Eurídice, em relação ao sujeito, é primordial para o aprofundamento das discussões acerca da figuração de autor que se desenvolve na escrita ficcional contemporânea.

Interdisciplinar e abraçando grande número de dados críticos e metateóricos, *Em torno de Roland Barthes: da “morte do autor” ao nascimento do leitor e à volta do autor*, de Eurídice Figueiredo formula notáveis interpretações sobre Barthes e suas variadas estratégias de demarcar o seu gesto, as suas marcas pessoais e inconfundíveis, certas nuances delicadas que revelam o próprio crítico-escritor, sofisticado, atual e complexo, em seu singular e pluralidades.

#### Referências

BARTHES, Roland. *A preparação do romance II: a obra como vontade: notas do curso no Collège de France de 1979-1980*. Trad.: Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

## RESENHA

### **Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96.**

REIS, Adriana Teixeira; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de.; PASSOS, Laurizete Ferragut. **Autêntica**, Form. Doc., Belo Horizonte, v. 12, n. 23, p. 33-52, jan./abr. 2020.

Sandra Pottmeier<sup>35</sup>

Marta Helena Cúrio de Caetano<sup>36</sup>

*Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96* trata-se de um artigo disposto em 20 páginas, publicado em 2020 pela Revista Autêntica, constituído por três seções, a saber: introdução, o contexto de influência e o contexto de produção de texto, considerações finais, seguido das referências. Neste, as autoras Adriana Teixeira Reis, graduada em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, mestra em Educação, História, Política, Sociedade e doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Católica de São Paulo, professora na Educação Superior; Marli Eliza Dalmazo Afonso de André graduada em Letras pela Universidade de São Paulo e em Pedagogia pela Universidade Santa Úrsula, mestra em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e doutora em Psicologia da Educação pela *University of Illinois em Urbana-Champaign* (USA), professora Titular aposentada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; Laurizete Ferragut Passos, graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação Padre Anchieta, mestra em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, professora assistente da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, desenvolvem estudos e pesquisas na área da Educação, dentre eles/elas, destacam-se a formação de professores.

Trata-se de uma produção voltada para o público interessado pela temática, contudo, é leitura indispensável para profissionais que atuam na área da Educação, endereçado para estudantes de graduação, pós-graduação (*lato e stricto sensu*), professores da Educação Básica e da Educação Superior entre outros profissionais que atuam nesse campo do conhecimento.

Leitura fluída de linguagem acessível e compreensível, a qual instiga o leitor a se debruçar sobre as problematizações levantadas pelas autoras no decorrer desse escrito, em que estas discorrem a partir de uma revisão de literatura tendo seu ponto de partida a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) e seu ponto de chegada as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior e de formação continuada a partir da Resolução CNE/CP nº 2 (BRASIL, 2015) acerca dos conceitos de política, política pública, análise política e política educacional, já demarcados na introdução do artigo e que co/subsidiaram assim, adiante na seção que tecem as autoras sobre os contextos de influência e de produção de texto.

---

<sup>35</sup> Aluna do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Participa do Grupo de Estudos em Linguagem, Cognição e Educação (GELCE/UFSC). Integrante do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada (NELA/UFSC). Professora Titular concursada na SED/SC, lotada na Escola de Educação Básica Padre José Maurício (Blumenau/SC). Atua na área da Educação, com ênfase em Linguística Aplicada nos seguintes temas: leitura, letramentos, formação de professores, educação básica, educação superior, metodologias ativas.

<sup>36</sup> Graduada em Letras pela Universidade Regional de Blumenau. MestrA em Teoria Literária pelo Centro Universitário Campos de Andrade. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau. Atua como professora na Universidade Regional de Blumenau e na rede particular de ensino de Blumenau/SC.

Reis, André e Passos (2020, p. 33) buscaram deste modo, analisar o conteúdo e os reflexos dos “documentos elaborados em âmbito federal que orientaram a formação de professores no Brasil a partir da promulgação da LDB nº 9394/96) até a Resolução CNE/CP nº 2 de 2015 e aí incluídas as recentes revisões e atualizações dessa Resolução propostas no novo documento do CNE de 2019”.

Com relação ao conceito de política, as autoras assentadas nas palavras de Oie e Gapi (2002), descrevem três pontos comuns que o constitui, sendo o primeiro deles, relacionado a uma rede de decisões e ações que determinam valores; a segunda, direcionada para uma instância que passa a articular tais decisões e ações e vai se submetendo o contexto a uma sequência de outras decisões que serão tomadas futuramente; e por fim, a terceira, algo que tratar-se-ia de envolver uma rede de decisões ou de desenvolver ações no tempo.

A política pública pode ser assim compreendida a partir de todas as esferas que abrangem questões de cunho social como é o caso da educação, da saúde, entre outras áreas, “é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (REIS; ANDRÉ; PASSOS, 2020, p. 35) apoiadas nas palavras de Höfling (2001, p. 31).

No tocante à análise política trata-se de os governos e seus governantes realizarem ações para soluções das diferentes demandas da sociedade que precisam ser solucionadas. Deste modo, tais governos e seus governantes precisam ter clareza e propósito do que “fazem, porque fazem e de que diferença isso faz”, para este ou aquele público-alvo pretendido, conforme afirma Dye (1976, p. 1, apud DAGNINO, 2002, grifos do autor) e apresentados por Reis, Andre e Passos (2020, p. 35).

Em se pensando na política educacional, no caso do Brasil, segundo Mainardes, Ferreira e Tello (2011 apud REIS; ANDRÉ; PASSOS, 2020), há descontinuidades das ações que são definidas e são aplicadas por um governo em detrimento da troca de seus gestores e das divergências ideológicas e políticas que podem haver entre a gestão passada e a atual. Há muitas vezes, conseqüentemente, atrasos e retrocessos, como é o caso do congelamento dos recursos destinados à educação pelo período de 20 anos, conforme previsto a partir da Emenda Constitucional nº 95 (BRASIL, 2016).

Neste sentido, cabe pensar, como apontam as autoras ancoradas em Mainardes (2006), em uma análise de políticas públicas pautada em *três contextos principais* e, de acordo com a terminologia utilizada por Ball (1994), *três arenas* que envolvem atores sociais que desenvolvem confrontos, lutas de vozes, questionamentos políticos com os quais se inscrevem e estão engajados, sendo eles: o contexto de influência, o contexto de produção de texto e o contexto da prática.

O contexto de influência surge a partir da construção de discursos políticos que servem de base para a política dos grupos de interesse (dentre eles: redes sociais, Banco Mundial, UNESCO, FMI). Estes grupos legitimam, autorizam e desautorizam decisões e ações políticas, incluindo-se aí influências globais e internacionais, circulação internacional de ideias e até mesmo empréstimo de políticas, no caso do estudo de Reis, Andre e Passos (2020), quanto à formação docente inicial e continuada. O que se pode compreender a partir do que discutem as autoras no que se refere ao contexto de influência respalda-se a um período em que a democratização promoveu o ingresso de diferentes sujeitos à Educação Básica.

Para tanto, nem a infraestrutura e tampouco os docentes estavam preparados para essa nova realidade. Passados 24 anos da publicação da LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996), o discurso da falta de formação inicial e/ou continuada e o despreparo do professor frente a essa heterogeneidade de estudantes que têm chegado às escolas públicas ainda no século XXI.

Evidenciam de seu lado, que houve esforços por parte de políticas públicas no bojo das discussões e de interesses políticos e ideológicos. Contudo, de outro lado, não pode e não deve recair sobre o professor uma “culpa” que lhe não confere, mas sim, depende principalmente das condições de trabalho que a ele são dadas, favorecidas ou desfavorecidas e também as formações, as quais muitas vezes, podem ser questionadas se vão ao encontro da realidade a qual este profissional da Educação se depara hoje.

Considera-se, ressaltado, que muito se avançou no campo da Educação Básica pública, conforme afirmam as autoras a partir da análise de tais documentos oficiais. Entretanto, cabe ainda, repensar o conteúdo, o lugar de fala desse professor que trabalha no chão da escola, na sala de aula com estudantes advindos de diferentes contextos históricos, sociais, culturais, econômicos, geográficos, linguísticos, entre outros. Assim, como dos estudantes de Pedagogia entre outros cursos de licenciatura, que em sua maioria obtém matrícula no período noturno das instituições de ensino superior, o que “sinaliza uma precarização da formação para a aprendizagem da prática docente, dificultando o que foi proposto para desde o início do curso, “a familiarização com o exercício da docência” pelos estudantes” (REIS; ANDRE; PASSOS, 2020, p. 42-43). Há que se atentar ainda para a ementa das disciplinas dos cursos superiores de licenciatura a fim de formar professores com o propósito de haver uma consonância, um diálogo entre a sua formação inicial a partir de um direcionamento para a prática escolar e quanto à realidade dos diferentes contextos escolares do Brasil.

O contexto de produção de texto se constitui a partir da elaboração e da produção de textos políticos relacionado com os interesses e as ideologias materializadas nos textos legais oficiais, políticos, assim como comentários formais e informais sobre esses textos oficiais como é o caso dos documentos analisados por Reis, Andre e Passos (2020) desde a promulgação da atual LDB nº 9394 (BRASIL) até a Resolução CNE/CP nº 2 (BRASIL, 2015), assim como revisões e atualizações dessa Resolução propostas no novo documento do CNE de 2019 (BRASIL, 2019).

O contexto da prática trata de pensar a maneira como tais documentos legais oficiais produzidos e implementados são interpretados e traduzidos pela comunidade ou grupo de profissionais que, em muitas situações, acaba não sendo chamado para participar, portanto, não tem voz ativa nas decisões desses grupos de interesse, conforme ocorre num primeiro momento no contexto de influência. Como ocorre na prática esse diálogo ou esses confrontos haja vista a necessidade ou não de uma nova política e de sua elaboração, produção e implementação em um dado tempo e espaço, em uma dada comunidade ou grupo social, neste caso, em se pensando à formação inicial e continuada de professores.

Tais políticas são, muitas vezes, elaboradas e produzidas em situações ideais e ao serem implementadas podem destoar das situações reais, segundo apontam Reis, Andre e Passos (2020). Como é o caso das revisões e atualizações da Resolução propostas no novo documento do CNE de 2019 (BRASIL, 2019), em que Reis, Andre e Passos (2020, p. 47) tecem uma crítica quanto à retirada “da autonomia do professor, de sua capacidade de tomar decisões e atender aos desafios das escolas com suas diferenças” e acrescento, o de não considerar a subjetividade desse profissional, ou seja, das suas vivências e experiências no contexto da Educação Básica, do chão da sala de aula ao se tratar do Texto Referência e da centralidade aferida à Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017).

Assim, os documentos descritos e analisados pelas autoras sinalizaram em certa medida para propostas de melhoria da Educação pública, uma vez que há retomadas, reflexões e esforços por parte dos governantes que estiverem à frente da gestão do Brasil desde meados da década de 1990 até os dias atuais. A deste modo, que se reconsiderar as formações iniciais e continuada, haja vista, a que se reforçar ainda, principalmente das/as tomadas de decisões advindas inicialmente dos

grupos de interesse internacionais, por exemplo, a fim de erradicar o analfabetismo como sendo uma das metas principais, e para tanto, houve a exigência e urgência de reestruturar tais cursos de formação, pontualmente, os cursos superiores de Pedagogia. Se por um lado, houve avanços, por outro ainda, há estagnações quanto à não autonomia ainda das IES sejam elas públicas ou privadas a fim de organizar o currículo frente à realidade que o professor se depara nas escolas públicas de diferentes regiões do país, assim como é preciso haver mais “bom senso” por parte dos dirigentes municipais e estaduais a fim de dialogar e colaborar com as IES em se tratando da formação inicial e continuada de professoras que atuam ou ainda vão atuar na Educação Básica.

### Referências

- BALL, S. **Educationl reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: OpenUniversity Press, 1994.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 19 mar. 2020.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015. Disponível em: [http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 19 mar. 2020.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 19 mar. 2020.
- DAGNINO, R. **Gestão estratégica da inovação: metodologias para análise e implementação**. Taubaté: Editora Cabral Universitária, 2002.
- HÖFLING, H. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cad. CEDES [online]**, vol. 21, nº 55, pp. 30-41, 2001. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003> Acesso em: 19 mar. 2020.
- OIE/GAPI. **Metodologia de análise de políticas públicas**. Unicamp: Campinas, 2002. Disponível em: <http://www.oei.es/historico/salactsi/rdagnino1.htm>. Acesso em: 19 mar. 2020.
- MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 27, nº 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 19 mar. 2020.
- MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teóricos-metodológicos. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.