

VIAS REFLEXIVAS



Revista Multidisciplinar
Faculdade Municipal de Palhoça - FMP
Edição 20 – Ago. 2025
ISSN 2176-641X





**REVISTA MULTIDISCIPLINAR DA FACULDADE MUNICIPAL DE
PALHOÇA**



VIAS REFLEXIVAS

ISSN 2176-641X

N. 20, ago. 2025

FICHA CATALOGRÁFICA

DIAGRAMAÇÃO

Luzinete Carpin Niedzieluk

PERIÓDICO DIGITAL

www.fmpsc.edu.br

ISSN 2176-641X

Rua José Pereira dos Santos, 99.
Ponte do Imaruim, Palhoça/SC
CEP 88130-475



VIAS REFLEXIVAS

N. 20, ago. 2025

ISSN 2176-641X

DIRETORA EXECUTIVA DA FMP

Débora Schutz

DIRETOR ACADÊMICO

Jair Joaquim Pereira

DIRETOR ADMINISTRATIVO

Alder Dias Velho

CAPA

Susana Medeiros Vieira

DIAGRAMAÇÃO

Luzinete Carpin Niedzieluk

EDITORA/COORDENADORA

Luzinete Carpin Niedzieluk

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Ivanir Maciel

Profa. Fabiana Witt

Prof. Jair Joaquim Pereira

Profa. Luzinete Carpin Niedzieluk

Prof. Marcelo José Cavalcanti (*ad hoc*)

SUMÁRIO

N. 20 (2025)

APRESENTAÇÃO

Luzinete Carpin Niedzieluk 06

ARTIGOS

Telas na Educação Infantil: caminhos para um uso consciente e pedagógico.
Malton de Oliveira Fuckner 08

Geometria de Traços aplicada a processos fonológicos na região periférica
de Florianópolis.
Luzinete Carpin Niedzieluk 20

A Sub-Representação Negra no Magistério Superior: desafios e perspectivas
em uma Universidade Federal.
Luan de Jesus Oliveira 46

Mídia-Educação na Escola: possibilidades educativas para contrapor os
efeitos da reprodução social.
Juliana Costa Müller, Karine Joulie Martins 58

Estratégias de conscientização para incentivar a participação discente
nas avaliações docentes da CPA: um estudo na Faculdade Municipal
de Palhoça.
Fabiana Elisa Boff Silveira; Leandro Pickler 71

QRLIFE: sistema de geração de qr code com informações médicas para
uso em atendimento pré-hospitalar.
Douglas Tomaz dos Santos; Simone Regina da Silva 83

Talks the Button: brincar e comunicar.
André da Rocha Martins; Lucas da Silva Souza; Raphael Augusto
dos Santos; Simone Regina da Silva, Vinícios Pimentel 96

Ações para atingir nota máxima na avaliação institucional da
Faculdade Municipal de Palhoça.
Fabiana Elisa Boff Silveira 107

APRESENTAÇÃO

A Revista *Vias Reflexivas* é uma publicação eletrônica, com periodicidade anual da Faculdade Municipal de Palhoça. Publica artigos, resenhas e entrevistas de áreas diversas. O número 1 foi publicado em meio impresso, em agosto de 2008 sob o ISSN 1983-5515 e, a partir do número 2, a publicação do periódico passou a ser on-line, sob o ISSN 2176-641X, sendo que este número foi publicado em agosto de 2009. Os textos podem ser produzidos por pesquisadores/docentes da FMP, assim como por professores (mestres e/ou doutores) juntamente com discentes e por docentes (mestres e/ou doutores) de outras Instituições de ensino e/ou pesquisa, visando a estreitar os laços entre a extensão, a pesquisa e o ensino. Estes textos são avaliados anonimamente por dois pareceristas do Conselho Editorial. Apenas os trabalhos aprovados pelos dois pareceristas serão encaminhados para publicação, desde que as modificações sugeridas, se houver, forem atendidas pelo(s) autor(es), além de a revisão ser de responsabilidade do autor ou autores dos textos. Assim, ao enviar o material para publicação, o(s) autor(es) está(ão) automaticamente concordando com as diretrizes editoriais da Revista e, além disso, cedendo os direitos autorais relativos aos trabalhos publicados.

Com imensa satisfação, mais uma vez, conseguimos dar continuidade ao Projeto de Extensão da FMP - **Revista Vias Reflexivas** e publicar o número 20 (vinte) que traz estudos de diferentes vertentes teóricas e metodológicas, circunscrevendo importantes investigações nas áreas de Pedagogia, Educação, Administração e outras mais. Assim, os trabalhos publicados pretendem contribuir para promover um diálogo construtivo entre esses campos do saber. Este número conta com 08 (oito artigos).

O primeiro artigo intitulado “Telas na Educação Infantil: caminhos para um uso consciente e pedagógico” objetiva examinar os impactos das telas digitais no desenvolvimento de crianças de 4 a 8 anos, abordando tanto as potencialidades quanto os riscos dessas tecnologias na educação infantil.

O segundo artigo “Geometria de Traços aplicada a processos fonológicos na região periférica de Florianópolis” apresenta os postulados da teoria de Geometria de Traços aplicada a processos fonológicos na região periférica de Florianópolis. Seu objetivo é a representação de alguns processos fonológicos encontrados com frequência nessa região. São eles: 1. Assimilação do /S/; 2. Palatalização das oclusivas dentais /t/ e /d/; 3. Nasalização do /N/; 4. Processo de juntura e 5. Harmonia vocálica.

O terceiro artigo “A Sub-Representação Negra no Magistério Superior: desafios e perspectivas em uma Universidade Federal” aborda a questão da sub-representação negra no magistério superior federal no país. Realiza um breve resgate da formação das universidades no Brasil e sua relação com o processo de exclusão da população negra, descreve brevemente as principais políticas de ações afirmativas para discentes e seus impactos nas características do ensino superior no Brasil e analisa a questão docente, tratando do histórico de exclusão de docentes negros dos quadros de professores das universidades públicas e das dificuldades para uma efetiva mudança no perfil docente universitário.

O quarto “Mídia-Educação na Escola: possibilidades educativas para contrapor os efeitos da reprodução social” problematiza o contexto desigual de acesso qualificado às tecnologias digitais a partir de dados recentes e a legislação em vigor no Brasil, além de apresentar a mídia-educação como possibilidade para contrapor os efeitos da reprodução social aprofundados pela forma como a tecnologia se insere na sociedade.

O quinto “Estratégias de conscientização para incentivar a participação discente nas avaliações docentes da CPA: um estudo na Faculdade Municipal de Palhoça” visa analisar quais as estratégias de conscientização que mais incentivaram a participação dos discentes

da Faculdade Municipal de Palhoça (FMP) nas avaliações da Comissão Própria de Avaliação (CPA) sobre os docentes, no período de 2017 a 2024.

O próximo “QRLIFE: sistema de geração de qr code com informações médicas para uso em atendimento pré-hospitalar” apresenta o QRLife, um sistema web desenvolvido para gerar QR Codes contendo informações médicas essenciais do usuário, com o objetivo de auxiliar os profissionais em atendimentos pré-hospitalares, especialmente quando o paciente não consegue se comunicar.

O sétimo “Talks the Button: brincar e comunicar” objetiva oferecer uma ferramenta lúdica e acessível, que permita a criação, execução e personalização de atividades adaptadas às necessidades de cada criança. A proposta se baseia em princípios da Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) e nas teorias do desenvolvimento infantil, promovendo a inclusão digital e o aprendizado por meio do brincar.

O oitavo “Ações para atingir nota máxima na avaliação institucional da Faculdade Municipal de Palhoça” objetiva identificar as ações necessárias para a obtenção da nota máxima na avaliação institucional da Faculdade Municipal de Palhoça (FMP). A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e documental, com a análise de relatórios institucionais, planos de desenvolvimento e instrumentos avaliativos utilizados pelo MEC.

Convidamos todos para apreciarem estas leituras e agradecemos aos autores pela contribuição significativa ao cenário acadêmico.

Profa. Dra. Luzinete Carpin Niedzieluk
Editora/Coordenadora
Vias Reflexivas

TELAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS PARA UM USO CONSCIENTE E PEDAGÓGICO

Malton de Oliveira FUCKNER (RMP/SC)
malton_oliveira@hotmail.com

RESUMO: Este artigo examina os impactos das telas digitais no desenvolvimento de crianças de 4 a 8 anos, abordando tanto as potencialidades quanto os riscos dessas tecnologias na educação infantil. A análise considera as perspectivas de Roxane Rojo e Maria Elizabeth Bianconcini Almeida, que defendem o uso mediado e pedagógico das telas para promover multiletramentos e competências digitais. Em contraponto, as críticas de David Buckingham e Michel Desmurget alertam para efeitos negativos como problemas de atenção, socialização e bem-estar físico, especialmente quando o uso é excessivo ou inadequado. Alessandra Arce Hai também contribui com uma visão equilibrada sobre os benefícios e desafios das tecnologias digitais. O estudo discute diretrizes para um uso equilibrado e consciente das tecnologias digitais na infância.

PALAVRAS-CHAVE: Telas digitais; Desenvolvimento infantil; Mediação crítica.

1 INTRODUÇÃO

A interação com tecnologias digitais já não pode ser vista como um fenômeno isolado, mas como uma parte integral e significativa da experiência de aprendizagem das crianças. As telas oferecem novas possibilidades de interação e aprendizado, expandindo as formas tradicionais de letramento para incluir competências digitais e midiáticas.

Na atualidade, as telas digitais se tornaram uma presença constante na vida das pessoas, influenciando profundamente a maneira como nos comunicamos, trabalhamos, relacionamos e nos divertimos. Desde smartphones e tablets até computadores e televisores, esses dispositivos são ferramentas essenciais que facilitam o acesso à informação, a realização de tarefas diárias e a conexão com outras pessoas ao redor do mundo. A ubiquidade das telas reflete o crescimento exponencial das mídias digitais, que agora desempenham um papel central em praticamente todos os aspectos da vida moderna.

O impacto das telas vai além da conveniência e do entretenimento; elas também transformaram a educação, a saúde e o trabalho. Na educação, por exemplo, as telas permitem o acesso a uma vasta gama de recursos educativos e plataformas de aprendizado online, democratizando o conhecimento e tornando-o mais acessível. Na saúde, tecnologias como telemedicina e aplicativos de monitoramento de saúde pessoal têm revolucionado o cuidado com o paciente. No ambiente de trabalho, as telas facilitam o trabalho remoto e a colaboração

global, permitindo que equipes distribuídas geograficamente trabalhem juntas de maneira eficiente.

O objetivo deste estudo é analisar criticamente o impacto das telas no desenvolvimento educacional infantil, levando em consideração as perspectivas teóricas de Roxane Helena Rodrigues Rojo, David Buckingham, Maria Elizabeth Bianconcini Almeida, Michel Desmurget e Alessandra Arce Hai, com o intuito de oferecer recomendações sobre o uso equilibrado e eficaz das tecnologias digitais na educação infantil.

Para alcançar este objetivo geral, o estudo propõe investigar os efeitos positivos e negativos das telas no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, fundamentando-se nas contribuições desses autores. Além disso, busca-se propor estratégias pedagógicas e diretrizes para pais e educadores que incentivem um uso equilibrado das tecnologias digitais, garantindo que as telas utilizadas sejam de maneira eficaz para apoiar o desenvolvimento educacional.

2 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, com base em revisão bibliográfica e análise documental. A investigação foi conduzida por meio da leitura crítica de obras e artigos acadêmicos que discutem os impactos do uso de tecnologias digitais na educação infantil, especialmente entre crianças de 4 a 8 anos. Os autores selecionados – como Roxane Rojo, David Buckingham, Maria Elizabeth Bianconcini Almeida, Michel Desmurget e Alessandra Arce Hai – foram escolhidos por sua relevância na área de multiletramentos, mediação crítica e desenvolvimento infantil. Também foram utilizadas recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS), a fim de confrontar as evidências acadêmicas com diretrizes práticas de saúde infantil.

3 DISCUSSÃO

O uso de tecnologias digitais na educação começou a se expandir com a introdução de computadores nas escolas na década de 1980. Este período marcou o início de uma era em que a tecnologia começou a desempenhar um papel significativo no ambiente educacional. Os primeiros computadores eram principalmente ferramentas para ensinar programação e habilidades básicas de informática, mas logo foram desenvolvidos softwares educacionais que possibilitaram a criação de programas interativos de ensino, ajudando a tornar o aprendizado mais dinâmico e envolvente.

Durante a década de 1990, a popularização da internet transformou ainda mais o cenário educativo. A internet permitiu o acesso a um volume imenso de recursos informacionais e possibilitou o surgimento de plataformas de aprendizado online, como cursos virtuais e fóruns de discussão. Este período também viu o início de uma era de colaboração digital, onde os recursos educacionais começaram a ser compartilhados globalmente, permitindo um intercâmbio de conhecimento mais amplo e acessível.

No início dos anos 2000, a introdução de dispositivos móveis, como tablets e smartphones, revolucionou o cenário educacional novamente. Esses dispositivos não só facilitaram o acesso a conteúdos multimídia e aplicativos educativos, mas também permitiram uma aprendizagem mais flexível e personalizada. Com a capacidade de acessar materiais de qualquer lugar e a qualquer momento, os dispositivos móveis proporcionaram uma nova dimensão de portabilidade no ensino.

Hoje, o uso de telas na educação se diversificou ainda mais. A integração de tecnologias como lousas digitais, aplicativos educativos e ambientes virtuais de aprendizagem reflete um compromisso com a modernização do ensino e a adaptação às necessidades contemporâneas dos alunos. Estes recursos são usados para apoiar o ensino de maneira mais interativa e adaptada, facilitando a personalização do aprendizado e o engajamento dos estudantes.

3.1 DESAFIOS E PREOCUPAÇÕES COM O USO DAS TELAS

Por um lado, as telas digitais oferecem uma oportunidade sem precedentes para expandir o acesso ao conhecimento, aprimorar o letramento digital e facilitar a personalização do aprendizado, educadores e pesquisadores apontam para os benefícios das atividades interativas e educativas disponíveis por meio desses dispositivos, destacando a possibilidade de engajamento ativo e a adaptação dos conteúdos ao ritmo individual da criança (Rojo, 2012a; Almeida, 2013a).

No entanto, o uso excessivo e não mediado de telas também levanta preocupações, incluindo questões relacionadas ao desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Estudos sugerem que a exposição prolongada a conteúdos digitais inadequados pode levar à distração, problemas de atenção, dificuldade de socialização e impactos negativos na saúde física, como o sedentarismo e distúrbios do sono (Twenge; Campbell, 2018; Barr et al., 2010).

Diante dessa dualidade, o problema de pesquisa pode ser formulado da seguinte forma: Quais são os impactos do uso das telas digitais no desenvolvimento cognitivo, comportamental e social das crianças de 4 a 8 anos, e de que maneira a mediação proposta por autores como Roxane Rojo (multiletramentos), David Buckingham (mediação crítica das tecnologias) e Maria Elizabeth Bianconcini Almeida (mediação educacional e formação contínua de professores) em contrapartida às ponderações críticas de autores como Michel Desmurget (comprometimento cognitivo e emocional) podem mitigar os desafios e maximizar os benefícios dessas tecnologias no ambiente educacional?

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), para crianças menores de 5 anos, as recomendações são bem restritivas. As diretrizes enfatizam que o tempo de tela deve ser limitado, e atividades físicas e sono adequados devem ser priorizados para promover o desenvolvimento saudável (OMS, 2019):

1. Crianças de 0 a 1 ano: A OMS recomenda nenhum tempo de tela para bebês dessa faixa etária. O foco deve estar em atividades que estimulem a interação direta com os cuidadores, como brincar no chão, engatinhar e se movimentar livremente.
2. Crianças de 2 a 4 anos: Para crianças nessa faixa etária, o tempo de tela deve ser limitado a uma hora por dia. Quanto menos tempo de tela, melhor. A OMS sugere que os pais e cuidadores incentivem atividades mais ativas e interativas, como brincadeiras ao ar livre e jogos que estimulem o movimento.
3. Crianças de 5 anos ou mais: Embora a OMS não forneça uma recomendação específica para crianças em idade escolar, muitos especialistas em saúde e educação sugerem que o tempo de tela continue sendo limitado e supervisionado. O foco deve estar em conteúdos educativos e no equilíbrio com atividades físicas e interações face a face.

Ao longo deste estudo, seguiremos a perspectiva de Roxane Helena Rodrigues Rojo, David Buckingham, Maria Elizabeth Bianconcini Almeida, Alessandra Arce Hai e Michel Desmurget, no afã de um olhar crítico e equilibrado sobre o uso das tecnologias digitais na educação. Além disso, também são levadas em conta as recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS). Assim, esperamos contribuir para o debate sobre como integrar as telas de forma eficaz e saudável no cotidiano educacional das crianças, promovendo um desenvolvimento integral e harmonioso.

3.2 EFEITOS COGNITIVOS E DE SAÚDE INFANTIL

Michel Desmurget, em *A Fábrica de Cretinos Digitais* (2020), faz uma crítica contundente ao uso de dispositivos digitais na educação infantil, especialmente nos primeiros anos. O autor sustenta que o uso precoce e excessivo dessas tecnologias não só falha em promover benefícios cognitivos significativos, como também pode causar danos ao desenvolvimento cerebral das crianças.

Uma das principais preocupações do autor é a queda na capacidade de concentração. Estudos mostram que a exposição prolongada a telas afeta negativamente a atenção, a realização de tarefas e o controle cognitivo. A American Academy of Pediatrics (2016) apontou que crianças expostas a mais de duas horas diárias de tela apresentam mais dificuldades de foco em atividades sem mediação tecnológica. Isso compromete o engajamento em tarefas cognitivas que exigem esforço e concentração.

Desmurget (2020) também destaca que os dispositivos digitais substituem interações humanas, essenciais ao desenvolvimento saudável. O aprendizado nos primeiros anos depende de interações face a face com adultos e outras crianças. Essas experiências sociais estimulam linguagem, empatia e habilidades sociais, ativando circuitos neurais ligados a competências cognitivas superiores – algo que o uso passivo de telas não proporciona.

Outro ponto relevante é o prejuízo à memória e à reflexão. O autor argumenta que o uso frequente de telas impede a consolidação do aprendizado. As atividades digitais tendem a ser rápidas e superficiais, dificultando a formação de conexões profundas no cérebro. A fragmentação cognitiva resultante compromete a neuroplasticidade infantil (Desmurget, 2020).

Desmurget (2020) também critica a ideia de que aplicativos educativos possam substituir o ensino tradicional. Para o autor, muitos desses programas são ineficazes e promovem apenas atividades repetitivas e rasas, insuficientes para o desenvolvimento de habilidades cognitivas complexas. Ele defende que o aprendizado real exige reflexão, análise e síntese – capacidades pouco exploradas por tais aplicativos.

Dados de pesquisa da University College London (apud Desmurget, 2020) reforçam sua tese: o tempo excessivo de tela está associado a baixo desempenho acadêmico, especialmente em matemática e leitura, áreas que exigem concentração e raciocínio lógico. Em vez de ajudar, os dispositivos digitais podem retardar o desenvolvimento nessas áreas essenciais.

Assim Desmurget (2020) conclui que o uso precoce e excessivo de telas não traz os benefícios esperados e pode prejudicar atenção, memória, reflexão e socialização. O autor propõe uma abordagem mais cautelosa, com limitação de tempo de tela e ênfase em interações humanas e atividades cognitivas profundas.

A OMS (2019) também alerta para os riscos do uso prolongado de telas sem supervisão. Entre os efeitos negativos estão o aumento do sedentarismo e da obesidade infantil, distúrbios do sono causados pela luz azul, prejuízos ao desenvolvimento emocional e social, além de dificuldades de concentração e regulação emocional.

Para mitigar esses impactos, a OMS (2019) recomenda práticas de uso saudável das tecnologias:

- **Conteúdo de qualidade:** adequado à idade e que estimule criatividade e aprendizado.
- **Mediação ativa:** pais e educadores devem acompanhar o uso, promovendo reflexões críticas.
- **Horários regulares:** limitar o tempo de tela, especialmente antes de dormir.

Assim, o uso de telas deve ser equilibrado com atividades que favoreçam movimento, sono adequado e interações sociais significativas. Seguindo essas diretrizes, pais e educadores podem minimizar os efeitos negativos e promover um uso mais consciente e saudável das tecnologias na infância.

4 REVISÃO CRÍTICA DA LITERATURA

Diversos estudos abordam os impactos das telas no desenvolvimento infantil, apontando efeitos positivos e negativos. Quando bem utilizadas, tecnologias digitais podem enriquecer a experiência educacional. Kucirkova et al. (2014) mostram que aplicativos podem melhorar habilidades como leitura e matemática, ao oferecer práticas adaptadas e envolventes.

Contudo, o uso excessivo de telas preocupa. Pesquisas como as de Twenge e Campbell (2018) relacionam longos períodos diante de dispositivos a problemas de atenção, socialização e saúde física, incluindo sedentarismo e distúrbios do sono. A qualidade do conteúdo também é determinante, pois conteúdos inadequados trazem riscos cognitivos (Barr et al., 2010).

Rojo (2012b) argumenta que as tecnologias ampliam o letramento e promovem inclusão, principalmente em contextos socioeconômicos desfavorecidos. A autora destaca a diversidade de textos e mídias como instrumentos para o desenvolvimento de competências digitais. No entanto, Buckingham (2007c) defende uma abordagem crítica, alertando que o

uso mal orientado pode aprofundar desigualdades e reduzir o tempo dedicado a atividades essenciais como o brincar e a socialização.

Almeida (2013b) reforça a importância da mediação docente para que as tecnologias sejam integradas de modo eficaz. A própria autora ressalta os desafios enfrentados pelos educadores no Brasil, como a falta de formação e de recursos. Almeida defende a formação contínua dos professores para evitar o uso superficial das ferramentas digitais e promover práticas pedagógicas que estimulem criatividade, pensamento crítico e interação social.

Assim, a eficácia das tecnologias depende diretamente da mediação de pais, professores e da escola. A formação continuada e o envolvimento familiar são essenciais para que as telas não se tornem distrações, mas ferramentas para o desenvolvimento infantil, alinhadas a uma educação crítica e às diretrizes da OMS.

Michel Desmurget (2020) oferece uma visão crítica, alertando que a exposição precoce e excessiva às telas pode comprometer o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Para ele, o uso constante prejudica memória, concentração e interação social, podendo aumentar ansiedade e depressão. Destaca que a mediação crítica proposta por autores como Buckingham nem sempre ocorre de forma eficaz, resultando em consumo passivo e pouco reflexivo de conteúdos digitais.

O mesmo autor, Desmurget (2020), também critica a eficácia de muitos aplicativos educativos, apontando que experiências de aprendizagem devem priorizar interações humanas e atividades físicas. Já Almeida (2013b) reconhece o potencial pedagógico das tecnologias, desde que bem mediadas. A visão de Desmurget contrasta com o otimismo de Rojo e Buckingham, pois enfatiza que atividades livres e interações presenciais são insubstituíveis.

Alessandra Arce Hai (2018) também adota uma postura crítica e equilibrada. Hai reconhece os benefícios da tecnologia, mas ressalta os riscos de seu uso indiscriminado, como problemas de atenção e socialização. Defende o estabelecimento de limites claros e o incentivo a atividades físicas e sociais. Para Hai, escolas e pais devem integrar a tecnologia de forma complementar, com mediação consciente e responsável (2018).

Em síntese, enquanto Rojo, Buckingham e Almeida defendem uma integração crítica das tecnologias na educação infantil, Desmurget convida à reflexão sobre seus riscos, propondo limites rigorosos. Hai sugere uma abordagem equilibrada, baseada na cooperação entre família e escola, com foco no uso saudável e consciente das telas.

4.1 POTENCIALIDADES E MEDIAÇÃO CRÍTICA NO CONTEXTO DOS MULTILETRAMENTOS

Nas últimas décadas, a presença de dispositivos digitais no cotidiano das crianças tem aumentado de maneira exponencial, transformando profundamente a dinâmica da educação e do desenvolvimento infantil. Conforme destaca Roxane Helena Rodrigues Rojo em seus estudos sobre multiletramentos e educação, a interação com tecnologias digitais já não pode ser vista como um fenômeno isolado, mas como uma parte integral e significativa da experiência de aprendizagem das crianças (Rojo, 2012b).

Rojo argumenta que as telas oferecem novas possibilidades de interação e aprendizado, expandindo as formas tradicionais de letramento para incluir competências digitais e midiáticas. A autora destaca que, enquanto as telas podem enriquecer o aprendizado, proporcionando acesso a vastos recursos educativos e oportunidades de aprendizagem interativa, elas também levantam preocupações quanto ao tempo de exposição e ao conteúdo acessado pelas crianças (Rojo, 2012b).

Entretanto, é crucial considerar o contraponto apresentado por David Buckingham, um dos principais críticos do uso indiscriminado das tecnologias digitais na educação infantil. Buckingham ressalta que, embora as telas possam oferecer benefícios educacionais, é essencial não subestimar os potenciais impactos negativos. Ele alerta que o uso excessivo de dispositivos digitais pode comprometer o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, além de prejudicar habilidades sociais e físicas que são desenvolvidas através de interações face a face e atividades físicas (Buckingham, 2007b).

Buckingham argumenta que o encantamento com as novas tecnologias frequentemente leva a uma visão acrítica de seus benefícios, sem levar em conta os riscos associados ao uso prolongado e não supervisionado. Ele enfatiza a importância da mediação parental e da criação de um equilíbrio saudável entre atividades digitais e não digitais. Além disso, Buckingham destaca que a qualidade do conteúdo acessado é tão importante quanto a quantidade de tempo gasto diante das telas. Conteúdos passivos ou inadequados podem não apenas ser ineficazes do ponto de vista educativo, mas também potencialmente prejudiciais (Buckingham, 2007a).

Adicionalmente, Maria Elizabeth Bianconcini Almeida contribui com uma visão que integra as perspectivas de Rojo e Buckingham, ressaltando a importância do papel mediador dos educadores e dos pais no uso das tecnologias digitais. Almeida enfatiza que o uso das telas deve ser orientado por práticas pedagógicas bem estruturadas, que promovam um aprendizado ativo e crítico. Ela defende que, quando usadas de forma estratégica, as

tecnologias podem complementar as metodologias tradicionais, enriquecendo o ambiente educativo e facilitando o desenvolvimento de habilidades essenciais para o século XXI (Almeida, 2013b).

A autora propõe que a chave para maximizar os benefícios das tecnologias digitais está na formação contínua de professores e na elaboração de políticas educacionais que incentivem o uso consciente e equilibrado das telas. Isso inclui a seleção criteriosa de conteúdos, a integração das tecnologias com atividades práticas e colaborativas, e a promoção de um ambiente onde a tecnologia serve como ferramenta para alcançar objetivos educacionais claros e significativos (Almeida, 2013b).

A influência das telas no desenvolvimento educacional infantil é um tema de crescente importância e complexidade. Por um lado, o uso de tecnologias digitais pode fomentar o desenvolvimento cognitivo e a criatividade, além de facilitar o acesso a informações e recursos educativos diversificados. Por outro lado, o uso excessivo ou inadequado das telas pode acarretar uma série de desafios, incluindo problemas de atenção, dependência tecnológica e impactos negativos na socialização e no bem-estar físico das crianças.

Este artigo visa explorar de maneira aprofundada esses aspectos, analisando tanto os efeitos positivos quanto negativos do uso das telas no desenvolvimento educacional infantil. A partir de uma revisão da literatura existente e de uma pesquisa empírica, buscamos compreender como as telas influenciam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, considerando variáveis como tempo de exposição, tipo de conteúdo e mediação parental.

5 CONCLUSÃO

O uso de telas digitais na educação infantil apresenta um cenário complexo, repleto de potencialidades e desafios. Por um lado, as tecnologias digitais oferecem novas oportunidades de aprendizado, promovendo multiletramentos e competências digitais essenciais para o século XXI. Autores como Roxane Rojo e Maria Elizabeth Bianconcini Almeida destacam os benefícios de uma mediação pedagógica adequada, que pode enriquecer o processo educativo e tornar o aprendizado mais dinâmico e interativo. Por exemplo, o uso de aplicativos educacionais e jogos interativos pode estimular o interesse das crianças por temas variados, desde matemática até ciências naturais, além de desenvolver habilidades como resolução de problemas e pensamento crítico.

Por outro lado, é crucial reconhecer os riscos associados ao uso excessivo e inadequado dessas tecnologias. Críticos como David Buckingham e Michel Desmurget

alertam para os impactos negativos no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, enfatizando a necessidade de uma mediação crítica e de limites claros para o tempo de tela. Estudos indicam que o uso prolongado de telas pode levar a problemas de atenção, dificuldades de socialização e até mesmo impactos negativos na saúde física, como sedentarismo e problemas de visão. Além disso, a exposição a conteúdos inadequados ou a falta de supervisão pode resultar em experiências negativas para as crianças.

Diante dessa dualidade, a mediação ativa por parte de educadores e pais é fundamental para equilibrar os benefícios e mitigar os riscos. A formação contínua de professores e a elaboração de políticas educacionais que incentivem o uso consciente das tecnologias são passos essenciais para garantir que as telas sejam utilizadas de maneira eficaz e saudável no ambiente educacional. Por exemplo, programas de formação para educadores podem incluir estratégias para integrar tecnologias de forma equilibrada nas atividades diárias, além de orientações sobre como monitorar e limitar o tempo de tela das crianças.

A literatura revisada destaca a importância de um equilíbrio entre o uso das telas e outras atividades pedagógicas, garantindo que o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças não seja comprometido. Atividades físicas, brincadeiras ao ar livre e interações sociais presenciais são fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças e devem ser incentivadas juntamente com o uso das tecnologias digitais. Além disso, é importante considerar o papel das políticas educacionais na promoção de um uso equilibrado das tecnologias digitais. Políticas que incentivem a formação contínua de professores e a criação de diretrizes claras para o uso de telas podem ajudar a garantir que as tecnologias sejam integradas de maneira eficaz e segura no ambiente educacional. Por exemplo, escolas podem implementar programas que limitem o tempo de tela durante o horário escolar e promovam atividades que incentivem a interação social e o desenvolvimento físico.

Outro aspecto crucial é a colaboração entre pais e educadores. A comunicação aberta e contínua entre a escola e a família pode ajudar a alinhar as expectativas e práticas em relação ao uso de tecnologias. Pais e educadores podem trabalhar juntos para estabelecer rotinas que incluam tempo para atividades físicas, leitura e brincadeiras, além do uso de telas. Essa colaboração é fundamental para criar um ambiente de aprendizado que seja equilibrado e saudável para as crianças.

A pesquisa contínua sobre os impactos das tecnologias digitais na educação infantil também é essencial. Estudos longitudinais que acompanhem o desenvolvimento das crianças ao longo do tempo podem fornecer insights valiosos sobre os efeitos a longo prazo do uso de telas. Além disso, pesquisas que explorem diferentes abordagens pedagógicas e estratégias

de mediação podem ajudar a identificar as melhores práticas para integrar as tecnologias digitais na educação infantil.

Em suma, o papel das telas digitais na educação infantil deve ser visto como uma ferramenta complementar, que, quando mediada de forma crítica e equilibrada, pode potencializar o aprendizado e contribuir para o desenvolvimento integral das crianças. A chave para o sucesso reside na capacidade dos educadores e responsáveis de integrar essas tecnologias de maneira consciente, crítica e reflexiva, sempre priorizando o bem-estar e o desenvolvimento saudável dos alunos. Ao adotar uma abordagem consciente e reflexiva, é possível maximizar os benefícios das tecnologias digitais e minimizar seus potenciais impactos negativos, contribuindo para o desenvolvimento integral e saudável das crianças.

TITLE: SCREENS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: WAYS TOWARDS CONSCIOUS AND PEDAGOGICAL USE

ABSTRACT: This article examines the impacts of digital screens on the development of children aged 4 to 8, addressing both the potential and risks of these technologies in early childhood education. The analysis considers the perspectives of Roxane Rojo and Maria Elizabeth Bianconcini Almeida, who advocate the mediated and pedagogical use of screens to promote multiliteracies and digital skills. In contrast, the criticisms of David Buckingham and Michel Desmurget warn of negative effects such as problems with attention, socialization and physical well-being, especially when use is excessive or inappropriate. Alessandra Arce Hai also contributes with a balanced view on the benefits and challenges of digital technologies. The study discusses guidelines for a balanced and conscious use of digital technologies in childhood.

KEYWORDS: Digital Screens; Child Development; Critical Mediation.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. A escola no mundo digital: desafios contemporâneos. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 1, p. 177-184, 2013a.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. **Tecnologias na escola**: mediação de aprendizagens e autoria de professores e alunos. São Paulo: Cortez Editora, 2013b.
- ALMEIDA, S. **Impactos cognitivos da tecnologia na infância**. São Paulo: Editora Educação, 2010.
- AMERICAN ACADEMY OF PEDIATRICS. Media and young minds. **Pediatrics**, v. 138, n. 5, e20162591, 2016.

BARR, Rachel; LAURICELLA, Alexis; ZACK, Elizabeth; CALVERT, Sandra L. Infant and early childhood exposure to adult-directed and child-directed television programming: relations with cognitive skills at age four. **Merrill-Palmer Quarterly**, v. 56, n. 1, p. 21-48, 2010.

BUCKINGHAM, David. **Beyond technology**: children's learning in the age of digital culture. Cambridge: Polity, 2007a.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Edições Loyola, 2007b.

BUCKINGHAM, David. **Cultura digital e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2007c.

DESMURGET, Michel. **A fábrica de cretinos digitais**: os perigos das telas para nossos filhos. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Vestígio, 2020.

HAI, Alessandra Arce. **Educação infantil**: alimentação, neurociência e tecnologia. Campinas, SP: Editora Alínea, 2018.

KUCIRKOVA, N.; MESSER, D.; SHEEHY, K.; FLEWITT, R. Children's engagement with educational ipad apps: insights from a spanish classroom. **Computers & Education**, v. 71, p. 175-184, 2014.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Diretrizes sobre atividade física, comportamento sedentário e sono para crianças menores de 5 anos**. *Genebra*: Organização Mundial da Saúde, 2019. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789241550536>. Acesso em: 27 maio 2025.

PIAGET, Jean. **Science of education and the psychology of the child**. New York: Viking, 1970.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012a.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Multiletramentos e novas tecnologias**. São Paulo: Cortez, 2012b.

TWENGE, Jean M.; CAMPBELL, W. Keith. Associations between screen time and lower psychological well-being among children and adolescents: evidence from a population-based study. **Preventive Medicine Reports**, v. 12, p. 271-283, 2018.

GEOMETRIA DE TRAÇOS APLICADA A PROCESSOS FONOLÓGICOS NA REGIÃO PERIFÉRICA DE FLORIANÓPOLIS

Luzinete Carpin NIEDZIELUK (FMP)
luzinete.carpin@fmpsc.edu.br

RESUMO: Nesta pesquisa apresentaremos os postulados da teoria de Geometria de Traços aplicada a processos fonológicos na região periférica de Florianópolis. Seu objetivo é a representação de alguns processos fonológicos encontrados com frequência nessa região. São eles: 1. Assimilação do /S/; 2. Palatalização das oclusivas dentais /t/ e /d/; 3. Nasalização do /N/; 4. Processo de juntura e 5. Harmonia vocálica. Usamos autores como Mattoso Câmara Jr. (1977), Bisol (1996), Brenner (1996), Cagliari (1998;2002), Callou e Leite (2001) entre outros. A metodologia é descritiva, qualitativa e analítica. Os resultados se mostram no interior do texto.

PALAVRAS-CHAVE: Fonologia; geometria de traços; região periférica de Florianópolis

INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa adotaremos os postulados da Teoria da Geometria de Traços, segundo Cagliari (1998, 2002), Clements (1983, 1985), como também usaremos os estudos de Mattoso Câmara Jr. (1998, 2002), Brescancini (1996), Bisol (1996), Brenner (1996)¹ e outros mais.

O objetivo principal desta pesquisa é a representação de alguns processos fonológicos que ocorrem em um *corpus* do segmento social de classe baixa de Florianópolis. Apresentaremos, em especial, cinco modalidades de processos fonológicos que foram selecionados com frequência em nosso mapeamento. São eles: 1. assimilação do |s|; 2. palatalização das oclusivas dentais /t/ e /d/, um fenômeno regional; 3. nasalização de vogais através de um elemento nasal |N|, princípio considerado como universal; 4. processo de juntura e 5. harmonia vocálica.

A organização composicional da pesquisa se dá da seguinte maneira: primeiramente expomos a abordagem teórica que norteia o assunto; em seguida, a metodologia; após, apresentaremos a análise dos casos selecionados; finalmente, faremos as considerações finais e referências bibliográficas.

1. A abordagem teórica da Geometria dos Traços Fonológicos

¹ Agradeço as inúmeras leituras feitas pela prof^a Teresinha de Moraes Brenner, neste trabalho.

Segundo Cagliari (1998) esta teoria tem sua origem com Nick Clements (1985) ao desenvolver a Fonologia Gerativa publicando o artigo “The Geometry of Phonological Features”. Este é um modelo que funciona para a descrição de processos fonológicos de várias línguas e muitos pesquisadores têm se interessado por ele como, por exemplo, Brescancini (1996), Leda Bisol (1993), Cagliari (1998), Oliveira (1990), Magalhaes (1997), McCarthy (1988 *apud* Cagliari, 1998), Hume (1992 *apud* Cagliari, 1998), Wetzels (1988, 1991 *apud* Cagliari 1998), e outros mais.

O primeiro modelo de Clements (1985) de geometria assemelhava-se a um livro aberto: o dorso (amarrando as folhas) é o eixo do tempo ou esqueleto. As folhas são os níveis em que se estabelecem os traços. A seguir, aparecem outros modelos que foram aos poucos se desenvolvendo, procurando justificativas para outros planos (níveis, nós, fileiras ou *tiers*), dando sustentação ao modelo. Para que um plano possa existir, é preciso que o(s) traço(s) nele contido(s) possa(m) agir individualmente na realização dos processos fonológicos encontrados nas línguas. Processos como assimilação (ou espraçamento), dissimilação, inserção (ou epêntese), apagamento (ou desligamento), enfraquecimento, harmonia vocálica, alongamento compensatório justificam ou não a arquitetura da geometria proposta pelos modelos.

Para Clements, os segmentos são representados em termos de configurações hierarquicamente organizadas, cujos nós terminais são valores de traços e cujos nós intermediários representam constituintes, o que torna explícitas as relações de dominância existentes entre os traços. Este modelo da Geometria de Traços foi além da proposição auto-segmental, organizando os elementos hierarquicamente. Neste modelo, o elemento X representa um segmento fonético ou um elemento moraico, que vem da estrutura silábica, representando o que comumente se chama de vogal ou consoante. O nó mais alto é a Raiz, do qual dependem todos os traços. Assim, agrupam-se em *nós de classe*, a saber: *laríngeo*, *supralaríngeo*, *da cavidade oral*, *do ponto de articulação das consoantes* e *vocálico*, sendo que este último domina o *de abertura das vogais* e o *do ponto de articulação das vogais*. Os nós de classe, por sua vez, são dominados pelo *nó da raiz*, que é o mais alto da estrutura e expressa a unidade fundamental do segmento analisado.

O nó da raiz, que domina os outros traços, sustenta os traços de classe maior [sonorante], [aproximante] e [vocóide], cujo papel é definir as classes maiores de sonoridade (obstruintes, nasais, líquidas e vocóides). A representação do nó da raiz é a seguinte:

(1)

X

$$\text{Raiz} \left(\begin{array}{c} + \text{ vocóide} \\ + \text{ aproximante} \\ + \text{ sonorante} \end{array} \right)$$

Dado que todos os vocóides são aproximantes e todos os aproximantes são sonorantes, Clements (1989 *apud* Brescancini, 1996), estabelece o seguinte conjunto de regras de redundância.

(2)

[+ vocóide] → [+ aproximante]

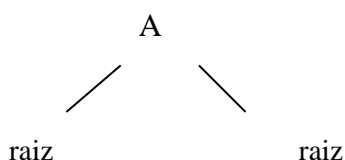
[+ aproximante] → [+ sonorante]

O nó denominado X, no topo da representação, é uma unidade temporal necessária para explicar segmentos que apresentam duas raízes e apenas um só tempo, como acontece, por exemplo, com os segmentos *contour*, ou seja, segmentos de contorno (há um segmento ligado a dois nós de raiz) e os segmentos geminados caracterizados em termos de um único nó de raiz ligado a duas posições na camada temporal. O português padrão escrito não admite, no entanto, este tipo de segmento. Na fala oral ele acontece, conforme o exemplo de Brenner (1996, p. 691), *amor romântico* [a'moRo'mã'tiku]). Neste exemplo, na estrutura profunda (EP) há dois elementos, um em posição de coda e outro em posição de *Onset*, ou seja, ataque, e na estrutura superficial (ES) a coda gemina com o ataque, fundindo-se.

Vejamos a representação desses segmentos cf. Brescancini (1996, p. 189):

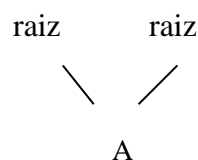
(3a)

Segmento de contorno



(3b)

Segmento geminado



Os traços [sonoro], [aspirado] e [glotalizado] inseridos no *nó laríngeo* podem espalhar-se ou desligar-se tanto individualmente, quanto como uma unidade.

O traço [nasal] e a cavidade oral inserem-se no *nó supralaríngeo*. A cavidade oral domina o traço [contínuo] e os *nós de Pontos de C*, definidos pelos traços articuladores [labial], [radical], [dorsal] e [coronal], apresentando o último por sua vez, o traço subarticulador [anterior].

O *nó vocálico* é uma ramificação do nó dos pontos de C, contendo todas as propriedades deste e as do *nó de abertura das vogais*.

1.1. O nó de abertura das vogais

O estabelecimento do *nó de abertura* para vogais provém da dificuldade de se encontrar um conjunto de traços binários capaz de dar conta da problemática relacionada à altura das vogais. O sistema básico é o proposto por Chomsky; Halle (1968) que propõe dois traços para a altura de vogais – [alto] e [baixo] – os quais se combinam para definir três alturas. Vejamos:

(4)

	i,u	e,o	a
Alto	+	-	-
Baixo	-	-	+

No entanto, tal representação preserva uma série de problemas e Clements (1989 *apud* Brescancini, 1996) afirma que, a análise de todos os sistemas de traços não binários levam à generalização de que a altura, em vogais, forma um parâmetro articulatório e acústico uniforme, com um número ilimitado de valores. Na notação em árvore, vemos que cada traço tonal liga-se a um nó de classe denominado *nó tonal*. Com isso, todos os traços tonais podem espalhar-se como uma unidade em regras de assimilação tonal, como segue:

(5)

	A	B	C	D
Nó tonal	/ \	/ \	/ \	/ \
Fila 1	alto	alto	baixo	baixo
Fila 2	alto	baixo	alto	baixo

Clements (1989 *apud* Brescancini, 1996) segue a mesma estrutura formal da altura de tom para tratar da altura de vogais e propõe que um único traço [aberto] divida as vogais em dois registros primários de altura, mais alto e mais baixo. Desta forma, a língua portuguesa possui um sistema de três alturas.

(6)

	i,u	e,o	ε , ɔ	a
aberto 1-	-	-	+	
aberto 2-	-	+	+	
aberto 3-	+	+	+	

Nesta proposta, as diferentes alturas de vogais estão em uma relação hierárquica, de forma que o desligamento de um traço como [aberto2], por exemplo, acarreta a perda automática do traço [aberto3] no nível imediatamente inferior.

1.2 Regras e Princípios

Clements (1989 *apud* Brescancini, 1996), também apresenta a estrutura teórica do funcionamento da representação hierarquizada de traços em três subcategorias: *a das representações*, *a das regras* e *a das derivações*.

A subteoria das *representações* caracteriza o conjunto de configurações fonológicas consideradas universalmente bem formadas. Os segmentos representativos são ilustrados da seguinte forma:

(7a)

(a) segmento simples

X

|

Raiz

(7b)

b) segmento geminado

X

↘

X

↗

raiz

(7c)

c) segmento de contorno

X

↗ ↘

raiz

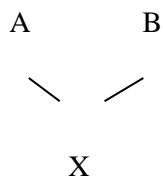
raiz

Os *segmentos simples* (a) não possuem nós que estejam ligados a dois ou mais nós mais altos, e, tampouco nós que estejam ligados a dois ou mais nós mais baixos. A maioria

dos segmentos são deste tipo nas línguas. Os *segmentos geminados* (b) são caracterizados em termos de um único nó de raiz, ligado a duas posições na camada temporal e os *segmentos de contorno* (c), em termos de uma única posição na camada temporal ligada a dois nós de raiz.

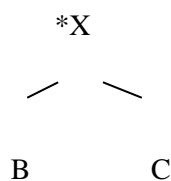
A introdução da estrutura interna do segmento abre espaço para uma série de possibilidades configuracionais, como por exemplo, as representações de espreadimento, em que qualquer nó pode estar associado a dois ou mais nós acima dele. Vejamos (Clements 1989 *apud* Brescancini, 1996):

(8)



Contudo, a ramificação de um nó em camadas mais baixas é proibida, constituindo a *Condição de Não Ramificação*. Como exemplo, temos (id. *ibid*):

(9)



A subteoria das regras especifica o conjunto de operações elementares a partir das quais as regras são formadas. Estas são restritas (id. *ibid*):

(10)

a. *espraie* X; b. *desligue* X; c. *insira* X; d. *apague* X; e. *divida* X; f. *faça a fusão de* X,Y; g. *permuta* X,Y; h. *mapeie* X em Y.

A operação *espraie* X caracteriza regras de assimilação e *desligue* X corresponde à operação inversa, ou seja, regras de dissimilação. *Insira* X designa regras de epêntese, *apague* X, regras de apagamento; *divida* X e *faça a fusão de* X,Y descreve regras de fissão e fusão respectivamente; *permuta* X,Y caracteriza regras de metátese e *mapeie* X em Y.

2. METODOLOGIA

Como metodologia de nossa pesquisa, estabelecemos os seguintes parâmetros:

2.1 População e amostragem

Na escolha de nossos informantes, foram observados os seguintes requisitos: (a) ser natural de Florianópolis; (b) ter sempre residido em Florianópolis; (c) ter idade superior a 40 anos; (d) ser alfabetizado. Conforme declaração dos informantes.

2.2. Instrumentos de pesquisa

A cada informante selecionado foi aplicado um instrumento de pesquisa composto de duas partes proposto por Oliveira & Brenner (1988, p. 189-190), apoiadas nos “Formulários dos vocábulos padrões para estudos comparativos preliminares nas línguas indígenas brasileiras”.

(a) Repetição de frases

Foram montadas 50 frases que deveriam ser repetidas pelo informante, o que nos possibilitaria verificar se ele mantém o seu próprio dialeto ou o dialeto do aplicador do teste, ou ainda, se mistura os dois dialetos.

(b) Entrevista (questões abertas)

Após a aplicação do primeiro instrumento, foram dirigidas a cada informante, questões sobre assuntos diversos (religião, culinária, festas culturais, pescaria etc.) que não exigiam respostas preestabelecidas e a partir delas, o informante, algumas vezes, introduzia novas informações.

2.3. Variáveis extralinguísticas

Como variáveis extralinguísticas, selecionamos as seguintes: (a) escolaridade; (b) faixa etária; (c) sexo; (d) classe social.

A variável (d) foi selecionada pelo fato de entendermos que a língua é um produto e instrumento social. Se a classe é uma das principais dimensões de organização da sociedade, então esse parâmetro pode refletir-se na evolução e utilização da língua. Esta variável foi fornecida através de declarações dos informantes e de observação direta, como por exemplo, profissão, nível e local de moradia, vestuário e outras mais.

A seguir apresentaremos uma tabela especificando a caracterização dos informantes.

IDENTIFICAÇÃO	ESCOLARIDADE	IDADE	SEXO	CLASSE SOCIAL
Informante 01	Primário	+ 50	Masculino	Baixa
Informante 02	Primário	+ 50	Feminino	Baixa
Informante 03	Primário	+ 50	Feminino	Baixa
Informante 04	Primário	+ 50	Feminino	Baixa

Tabela1: Caracterização dos informantes.

3. PROCESSOS FONOLÓGICOS RECORRENTES EM UMA AMOSTRA DO SEGMENTO SOCIAL DE CLASSE BAIXA DE FLORIANÓPOLIS

Como já mencionamos na introdução desta pesquisa, selecionamos cinco modalidades para este estudo. Iniciaremos pelo processo fonológico de assimilação do |s|.

Segundo Cagliari (2002), processos fonológicos são as alterações sonoras que ocorrem nas formas básicas dos morfemas ao se realizarem foneticamente. São explicadas através de regras que caracterizam processos fonológicos. Esses fenômenos têm nomes tradicionais e, via de regra, apresentam um conteúdo que é aceito sem restrições pelos estudiosos.

3.1. Processo de assimilação

O processo de assimilação ocorre quando um som torna-se mais semelhante a outro, que lhe está próximo, adquirindo uma propriedade fonética que ele não tinha. A regra segundo Cagliari (2002, p. 99) é:

(12)

[+posterior] → [-posterior] / [-posterior]

C

C

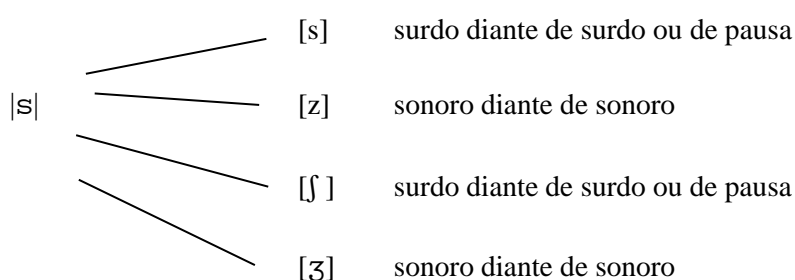
Para Mattoso Câmara Jr. (1998), a sílaba pode ser travada pela fricativa. Segundo este autor, essa fricativa é representada pelo arquifonema |s| que é uma forma abstrata genérica, fonema não-marcado numa oposição. A fricativa engloba duas realizações chiantes (registro do Rio de Janeiro, Santa Catarina e outros estados) e duas sibilantes (registro padrão). Ainda segundo este autor, “quando a alteração anula a distinção entre dois ou mais fonemas, diz-se que houve uma neutralização entre eles (v. oposição) e o resultado articulatorio é o ARQUIFONEMA; pode acusticamente corresponder a um dos fonemas ou

ser um como que denominador comum de todos eles, contendo apenas os traços distintivos em comum” (1977, p. 119).

Llorach (1976, p. 49), diz que “[...] en estas posiciones de neutralización sólo son relevantes los rasgos que pertenecen en común a los dos miembros de la oposición neutralizada. Al conjunto de los rasgos pertinentes comunes a los dos miembros de una oposición se le llama *archifonema*”.

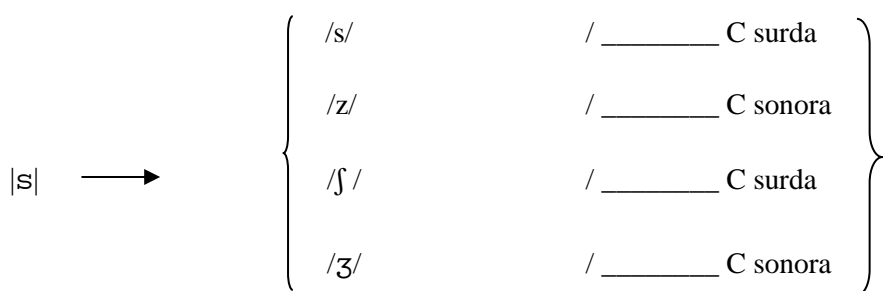
Cagliari (2002) entende que o segmento fônico se realizará como sonoro diante de consoante ou vogal sonora e como surdo diante de consoante surda ou pausa. Sendo assim, para este autor inspirado em Mattoso Câmara Jr. (1998), o arquifonema |s| realiza-se como:

(13)



A regra das fricativas alveolares [s, z] e palatais [ʃ, ʒ] fica expressa da seguinte maneira seguindo o modelo proposto por Cagliari, 2002:

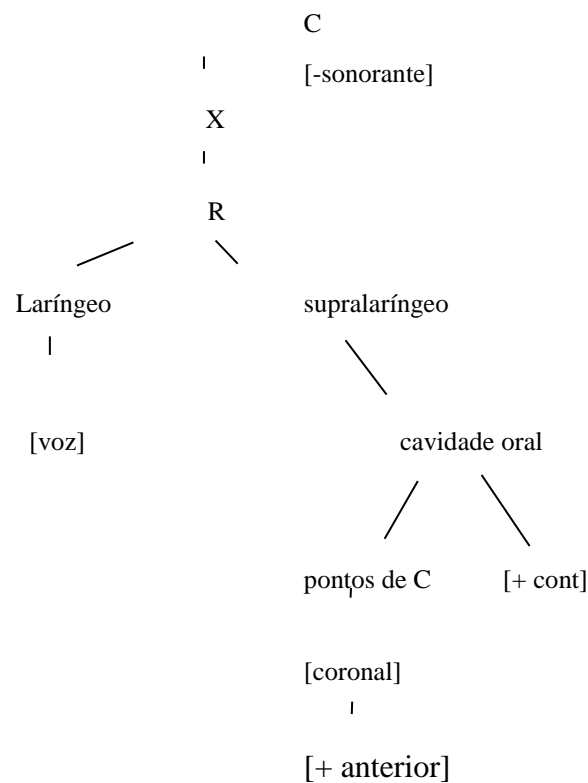
(14)



Para Cagliari as fricativas alveolares [s, z] e as palatais [ʃ, ʒ] possuem representações diferenciadas dentro da Teoria da Geometria dos Traços.

As fricativas alveolares envolvem a atuação dos traços [coronal] e de seu dependente [+anterior], diferenciando-se apenas com relação à especificação para o traço [voz], sob o nó laríngeo. Vejamos sua representação de acordo com Clements (1991 *apud* Brescancini, 1996):

(15)



Nosso informante número 01 ao falar os vocábulos - *pés grandes* - aplica um processo de assimilação. A transcrição é:

(16)

[‘pez’ grãⁿdʒis]

Percebemos que o arquifonema |s| da palavra *pés* se transforma em /z/ porque assimila o traço da consoante sonora /g/ que vem após. Neste exemplo também há um processo de assimilação de ponto de articulação pela nasal [‘grãⁿdʒis] e um processo de africacão [‘grãⁿdʒis], os quais serão explorados na sequência desta pesquisa.

Também na palavra *pescoço* = [pes ‘kosu] o |s| se realiza como [s] diante da consoante surda [k].

Em *esta* = [‘estə] o |s| se apresenta como [s] diante da consoante surda [t].

Nos vocábulos *fases da lua* = [‘fazez’da’luə] o |s| soa como [z] diante da consoante sonora [d].

Nossa informante número 02 pronuncia os vocábulos [peʃˈkoso]² *pescoço*, [ˈkaʃkɐ] *casca* e [ˈpeʃkɐ] *pesca*. Percebemos que o |s| é pronunciado como palatal surda [ʃ] diante da consoante oclusiva surda [k] conforme postulados de Cagliari (1998).

Nas palavras *esta* [ˈɛʃtɐ], *encostava* [ẽˈkoʃˈtavɐ], *gosto* [ˈgoʃto] e *esterilizada* [eʃˈteriliˈzadɐ] o arquifonema |s| apresenta-se como palatal surda [ʃ] diante da oclusiva surda.

Em *dez reais* [ˈdɛʒReˈajs] o arquifonema |s| se realiza como [ʒ] diante da consoante vibrante sonora uvular [R], registro catarinense. Segundo Angenot & Vandressen (1975 *apud* Oliveira & Brenner 1988, p. 97) “a vibrante realiza-se [...] como uvular [R], em Santa Catarina, no Rio de Janeiro e São Paulo”. Na verdade, a líquida vibrante tem realização peculiar em Santa Catarina.

Em *os vizinhos* [oz viˈziɲo] o arquifonema |s| se concretiza na fala como alveolar [z] e não há harmonia vocálica no artigo masculino “os”, conforme nota (1) referente a esta informante.

A informante número 03 confirma o processo de assimilação nas palavras *pesca* [ˈpeʃkɐ], *pescoço* [peʃˈkosu] e *escola* [eʃˈkɔlə] ao pronunciar o arquifonema |s| como [ʃ] diante da oclusiva surda [k].

Nas palavras *gosto* [ˈgoʃtu] e *está* [eʃta] o |s| é proferido como [ʃ] diante da oclusiva surda [t].

No vocábulo *espinheira* [eʃpiˈjejrɐ] o |s| é falado como [ʃ] diante da oclusiva surda [p].

Na palavra *pescoço*, a informante número 04 pronuncia o arquifonema |s| como surdo [ʃ] [peʃˈkosu] diante da consoante surda [k].

Nos vocábulos *está*, *isto*, *gosto* e *estou* a mesma informante fala [eʃˈta], [ˈiʃtu], [ˈgoʃtu] e [iʃˈtow] confirmando o processo de assimilação em que o |s| se dá como palatal surda [ʃ] diante da oclusiva surda [t].

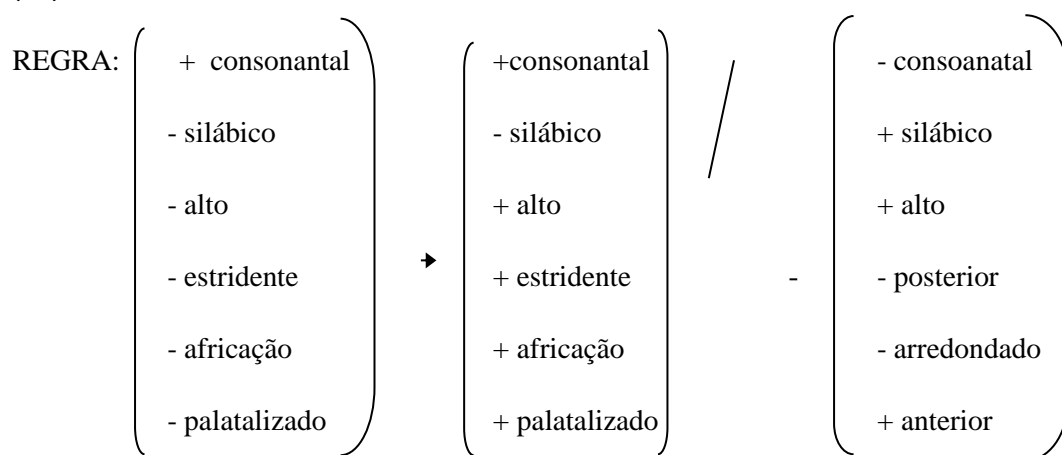
² As transcrições foram feitas na íntegra, como os informantes pronunciaram. Devido a isto, é relevante observar que a informante 02 não faz neutralização de vogal átona final nas palavras *pescoço* e *gosto*, como os demais informantes.

Por outro lado, |s| é realizado como palatal surdo [ʃ] diante da oclusiva velar surda [k] no vocábulo *casca* [ˈkaʃkɐ] e como alveolar sonora [z], e não palatal, diante de consoante velar sonora [g] em *rasgou* [Razˈgow].

3.2. Processo de palatalização (africadas)

Segundo Cagliari (2002, p. 102) “[...] um segmento torna-se palatal ou mais semelhante a um som palatizado ao adquirir uma articulação secundária palatalizada (do tipo [tʃ], ou africativizada (do tipo [tʃ]) ou um deslocamento articulatorio em direção ao lugar de articulação palatal (como uma velar anteriorizada [k])”.

(17)



Uma consoante oclusiva alveolar [t] torna-se uma africada palatoalveolar [tʃ], quando se encontra diante de vogal anterior alta [i]. Nesse sentido, o /t/ concretiza-se como [tʃ] antes de /i/:

(18a)

/t/ → [tʃ] / _____ [i]

e,

(18b)

/d/ → [dʒ] / _____ [i]

Todavia, /t/ e /d/ ocorrem nos demais ambientes vocálicos.

Ao pronunciar os vocábulos - *tia* e *dia* – nossa informante número 01, confirma esse processo.

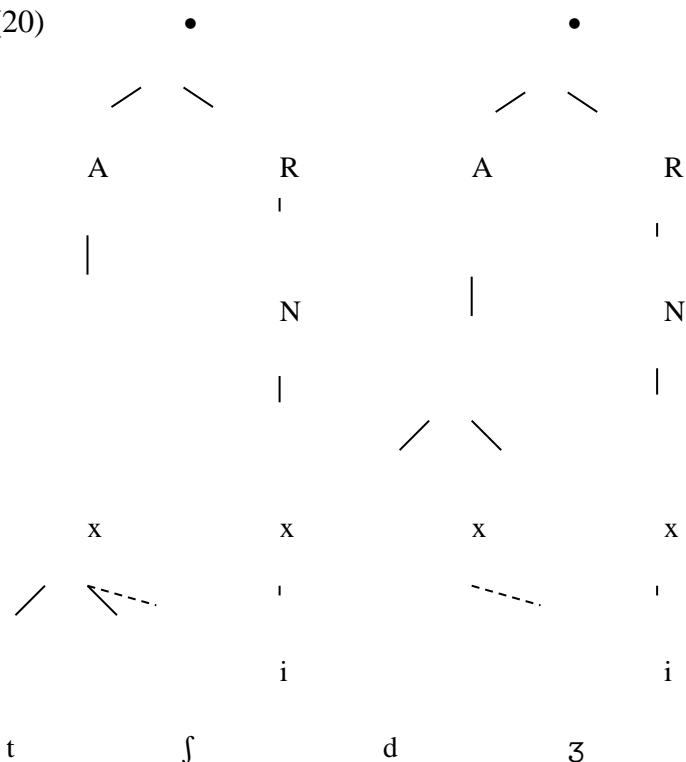
(19)

/tia/ [ˈtʃiɐ] (tia)

/dia/ [ˈdʒiɐ] (dia)

A representação desses fenômenos na Geometria dos Traços segundo Cagliari (2002, p. 129) pode ser:

(20)



Por vezes, em alguns dialetos o [t] fica [tʃ] quando ocorre após ditongo que apresenta qualidade vocálica de [i]. Uma palavra como *prefeito* é pronunciada [preˈfejtʃv]. Sendo assim temos a seguinte regra:

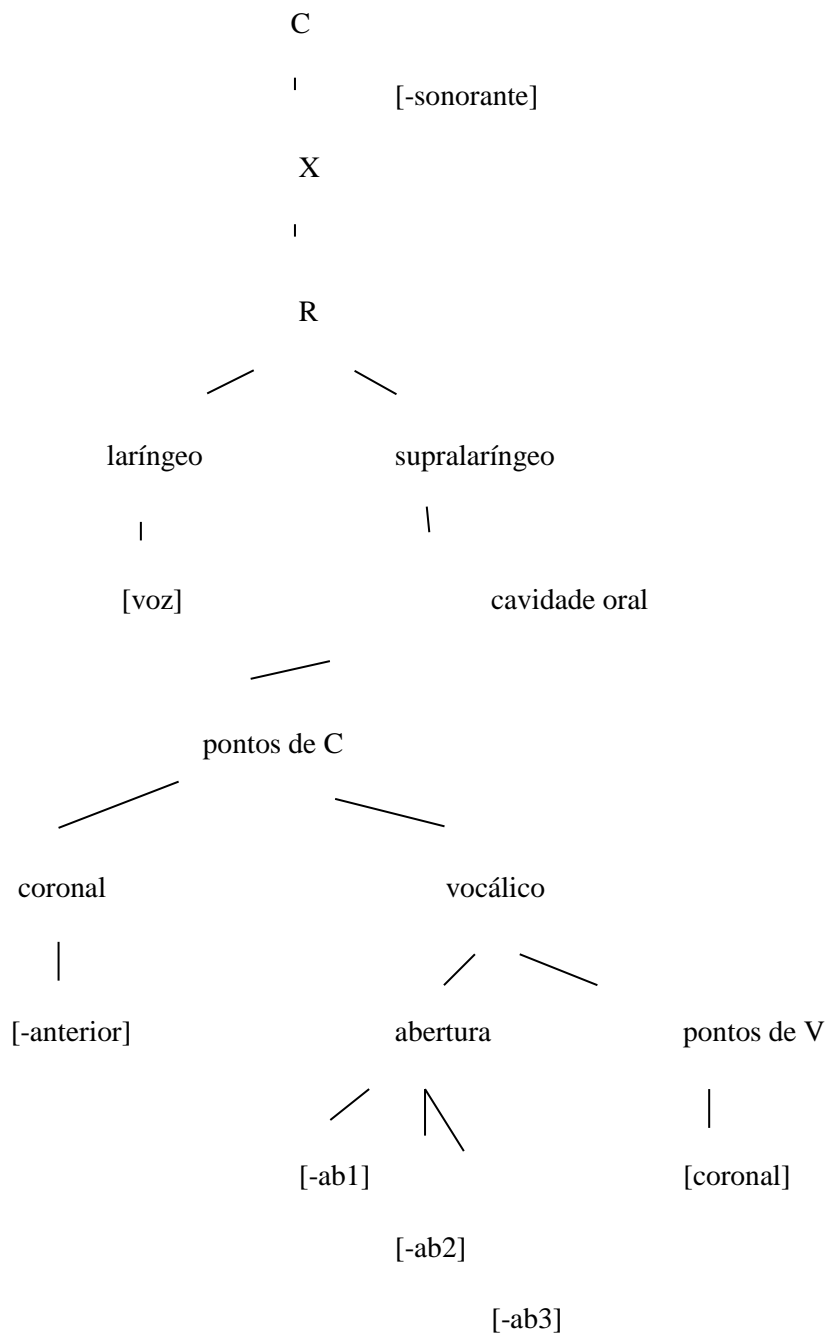
(21)

[t] → [tʃ] / Di _

No caso das fricativas palatais constitutivas das africadas, notamos que a atuação do dorso da língua na produção dos sons [ʃ, ʒ], aproxima-se, em termos articulatórios, da

atuação do mesmo na produção da vogal alta [i], isto é, ambas articulações envolvem o levantamento da língua. Tal fato permite que concebamos as fricativas palatais como consoantes com duas articulações sobrepostas, ou seja, uma articulação primária, envolvendo o traço [coronal] e seu dependente [-anterior] e uma articulação secundária vocálica envolvendo o nó dos pontos de V sob o nó vocálico e o nó de abertura, o qual apresenta como dependentes os traços [- aberto 1, - aberto 2, - aberto 3], característicos de uma vogal alta. Sendo assim, a geometria que representa as fricativas palatais teria a seguinte configuração (Clements, 1991 *apud* Brescancini, 1996, p. 202):

(22)

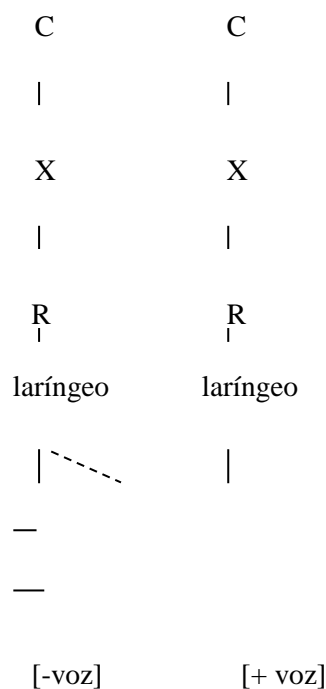


A representação das fricativas palatais como consoantes portadoras de uma articulação secundária, é traduzida pela inclusão de um nó vocálico sob o nó de pontos de C, o que permite que as denominemos *consoantes complexas*, seguindo Clements.

Por outro lado, a representação das fricativas alveolares mostra que a *ausência do nó vocálico* é característica destas, enquanto que a *presença do nó vocálico*, se dá pela ligação do referido nó ao de pontos de C, estabelecendo, assim, a representação das fricativas palatais.

Sobre o processo de assimilação do traço [vz], podemos percebê-lo pelo espreadimento localizado sob o nó laríngeo de um segmento [+voz] em contexto seguinte ao da fricativa alveolar ou palatal, caracterizada pelo traço [-voz] sob o nó laríngeo. Este fenômeno é demonstrado por Clements (1991 *apud* Brescancini, 1996, p. 204):

(23)



Após o espreadimento, ocorre o desligamento do traço [-voz], mais antigo, da fricativa alveolar ou palatal, de acordo com a *Convenção de Poda*. Como exemplo temos: casas vermelhas [ˈkasazveRˈmeʎɐ]. Convém ressaltar que o [R] é uma vibrante sonora uvular que por uma convenção é representada como [R] maiúsculo em Santa Catarina.

Nossa informante número 02 pronuncia a consoante oclusiva alveolar [d] como uma africada palatoalveolar [dʒ] diante da vogal anterior alta [i], no vocábulo *dia* [ˈdʒiɐ̃]. Este é um fenômeno relevante e recorrente em nossa amostragem.

Nos vocábulos *tia* [ˈtʃiɐ̃] e *tipo* [ˈtʃipo], ocorre o mesmo fenômeno, ou seja, a palatalização com a consoante oclusiva alveolar [t], que se torna uma africada palatoalveolar [tʃ] diante da vogal anterior [i]. Convém ressaltar que esta informante 02 não neutraliza a vogal átona final em *tipo*, conforme registro já mencionado anteriormente.

Por outro lado, observamos este mesmo processo com a informante número 03, no vocábulo *tia* [ˈtʃiɐ̃]. Aí, a consoante oclusiva alveolar [t] é pronunciada como uma africada palatoalveolar [tʃ] diante de vogal anterior [i]. Ou seja:

(24)

/t/ → [tʃ] / _____ [i] .

Na palavra *abacate* [abaˈkatʃi] verificamos o mesmo processo.

Nas palavras *tia* [ˈtʃiɐ̃] e *bonitinho* [boniˈtʃĩnu], emitidas pela informante número 04, a consoante oclusiva alveolar surda [t] torna-se uma africada palatoalveolar surda [tʃ], quando se encontra diante da vogal anterior [i].

(25)

/t/ → [tʃ] / ____ [i]

Na palavra *dia* [ˈdʒiɐ̃], a oclusiva alveolar sonora [d] torna-se palatoalveolar sonora [dʒ], quando se encontra diante da vogal anterior [i]:

(26)

/d/ → [dʒ] / ____ [i]

3.3. Processo de nasalização

O processo da nasalização é bastante comum no português. Quase toda vogal tônica, que precede consoante nasal, se nasaliza e varia nas sílabas pré-tônicas. Segundo Cagliari (1998), existem três casos de nasalidade: 1) em português, a nasalidade ocorre em consoantes e em vogais. Há três fonemas consonantais nasais que são: /m/, /n/ e /ɲ/ que se inscrevem em início de sílaba, portanto, auto-segmentados no ataque, com uma restrição para o /ɲ/ que não ocorre em início de vocábulo. Como exemplo temos: *mata* [ˈmatɐ] e *nata* [ˈnatɐ] e *gana* [ˈgaɲɐ]; 2) em início de sílaba intervocabular, a vogal que precede a nasal será obrigatoriamente nasalizada, se for uma vogal /a/ acentuada. Se ocorrer outra qualidade vocálica, ou se a vogal for átona, a nasalização é opcional. Como exemplo temos: *cama* [ˈkãmɐ], *cana* [ˈkãnɐ] e *canela* [kaˈnelɐ]; 3) a nasal que ocorre em final de sílaba vem de uma consoante que ocupa uma posição de Coda. Sua auto-segmentação é definida com apenas dois traços; [+son], ligado à Raiz e [nas] ligado ao nó Supra-laríngeo. Abaixo deste nó, é interrompida a auto-segmentação, o que significa que esta nasal não é especificada quanto ao lugar de articulação. Para Cagliari (1998, p. 42), este modo de analisar corresponde à interpretação estruturalista de um arquifonema nasal.

Mattoso Câmara Jr. em *Estrutura da Língua Portuguesa* (1998, p. 47) diz que a nasal só se caracteriza na sílaba. Isso significa que se forma uma sequência de vogal e elemento nasal:

$$\nabla = V + |N|$$

O elemento nasal, travador silábico, identifica-se como sendo o arquifonema /N/. Para Mattoso Câmara Jr. (2002, p. 30):

[...] no que se refere às <vogais nasais> portuguesas, a observação objetiva do foneticista depreende uma consoante nasal reduzida, depois da vogal e homorgânica com a consoante que se lhe segue já na outra sílaba. Assim, *campo* ou *lenda* não são enunciados exatamente [kãpu], [lẽda] mas sim [kã^mpu], [lẽⁿda].

E, ainda para este autor “[...] a nasalidade pura da vogal não existe, aliás, fonologicamente, porque por meio dela não se cria contraste distintivo com a vogal travada por consoante nasal” (Câmara Jr., 2002, p. 31).

A mesma regra estruturalista mattosiana é representada pela fonologia multilinear conforme o exemplo extraído de Cagliari (1998, p. 42).

<p>Ataque</p>				<p>Ataque</p>			
<p>Rima</p>				<p>Rima</p>			
<p>Núcleo</p>				<p>Núcleo</p>			
<p>Coda</p>				<p>Núcleo</p>			
<p>k e m (N)</p>				<p>p u</p>			
<p>k e n (N)</p>				<p>t u</p>			
<p>b e ŋ (N)</p>				<p>k u</p>			

Notamos que em (27), o [N] abstrato, tem realização fonética como [m] diante de oclusiva bilabial, como [n] diante de oclusiva alveoldental e como [ɲ] diante de oclusiva velar. Nesse sentido, o elemento nasal tem sempre o mesmo lugar de articulação da oclusiva seguinte e, como essas variam também, geram uma distribuição complementar de três elementos. A regra é a seguinte para o português:

/nasal/ → { [m] / ____ oclusiva bilabial
[n] / ____ oclusiva alveodental
[ɲ] / ____ oclusiva velar }

37

(29)

C	V	C (nasal)	C (oclusiva)	V
Raiz	Raiz	Raiz	Raiz	Raiz
	└	└	└	
	[vocoid]	[son]	[-vocoid]	
	S-Lar	S-Lar	S-Lar	S-Lar
		└		
		[nas]		
	O-Cav	O-Cav	O-Cav	
			└	
			[-cont]	
	C-Place	C-Place	C-Place	
				<[lab]>
				<[cor]>
				<[dor]>
	

Assim, essa nasalidade fonológica efetua-se por assimilação da consoante nasal de uma sílaba seguinte. É este terceiro fenômeno que analisaremos em nosso *corpus*, pois foi o mais recorrente.

Nosso informante número 01, ao falar a palavra *cinco* pronuncia: [ˈsĩ⁰ku] e na palavra *manga* [ˈmã⁰gɐ]. Na primeira palavra, a nasalização ocorre diante da oclusiva velar [k] surda, e na segunda palavra, acontece diante da oclusiva velar sonora. Também são proferidas as seguintes palavras por este informante:

(30)

(a) *Comprido* = [kõ^mˈpridu] a nasalização ocorre diante da oclusiva bilabial [p] surda.

(b) *Acabando* = [akaˈbãⁿdu] a nasalização acontece diante da oclusiva bilabial [b] sonora.

(c) *Campeche* = [kã^mˈpeʃi] a nasalização se dá diante da oclusiva bilabial [p] surda.

(d) *Jumbo* = [ˈʒũ^mbu] a nasalização se verifica diante da oclusiva bilabial [b] sonora.

Também acontece nasalização diante da oclusiva alveolar [d] sonora e de [t] surda.

(31)

(a) *Grandes* = [ˈgrãⁿdʒi]

(b) *Rendadas* = [rẽⁿˈdadɐ]

(c) *Quente* = [ˈkẽⁿtʃi]. Neste caso a oclusiva alveolar surda é realizada como uma africada [tʃ].

Em 31 (a), a informante não fez a pluralização e em 31 (b) quanto à líquida vibrante, constatamos que atualiza como alveolar e não, como uvular, comum em Santa Catarina.

A informante número 02, ao falar os vocábulos *sarampo* [saˈrã^mpo] e *comprido* [kõ^mˈprido], produz nasalização diante da oclusiva bilabial surda [p]. Em *santo* [ˈsãⁿto], *gente* [ˈʒẽⁿti], *quantidade* [kwãⁿtiˈdadi] e *diferente* [difeˈrẽⁿti] a nasalização acontece diante da oclusiva alveolar surda [t].

A mesma informante, no vocábulo *grandes* [ˈgrãⁿdʒi], produz nasalização diante da oclusiva alveolar sonora [d], apagando a desinência de número (plural). Já em cinco [ˈsĩⁿko], a nasalização aparece diante da oclusiva velar surda [k]. Na verdade, essa informante realiza a nasalização em final de sílaba sempre antes de consoante que está em uma posição de coda, como nos três casos previstos pelas regras propostas por Cagliari (1998), conforme os exemplos.

A informante número 03, nas palavras *planta* [ˈplãⁿtɐ], *santa* [ˈsãⁿtɐ] e *cantar* [kãⁿˈtɐR], apresenta nasalização diante da oclusiva alveolar surda [t]. Em *rendeira* [Rẽⁿˈdejɾɐ] a nasalização acontece diante da oclusiva dental [d].

A informante número 04, nas palavras *Campeche* [kã^mˈpeʃi], *cinco* [ˈsĩⁿku] e *comprido* [kõ^mˈpridu] preserva a nasalização vocálica com antecipação do ponto de

articulação dos fonemas /p/ e /k/ respectivamente. Já em *rendadas* [Rẽⁿˈdadɐʃ] e *grandes* [ˈgrãⁿdiʃ] a nasalidade acontece diante de oclusiva alveolar sonora [d].

Os vocábulos *doente* [doẽⁿtɨ], *esta* [ˈɛʃtɐ], *pintei* [pĩⁿˈtej] e *quente* [ˈkẽⁿtɨ], pronunciados pela mesma informante número 04, a nasalidade vocálica assimila o traço da consoante que segue, no caso específico, da oclusiva alveolar surda [t].

3.4. Processo de juntura ou regras de Sândi em português

Pelo fato do processo de juntura ou regras de Sândi terem explicações estruturalistas recorremos a Mattoso Câmara Jr. (1977, p. 151) que entende juntura como o “nome geral para o contacto entre duas formas mínimas – dentro do vocábulo (juntura interna) ou entre dois vocábulos num grupo de força (juntura externa). É da juntura que resulta a variação morfofonêmica de condicionamento fonológico, ou sândi”. A juntura pode ser aberta – solução de continuidade fonética, ou fechada – nela se mantém a continuidade.

Em nosso *corpus* ocorrem fenômenos de juntura externa fechada, sendo entendida, conforme Mattoso Câmara Jr. (1977), como o contato entre dois vocábulos num grupo de força, isto é, encontro entre o final e o início de vocábulos e fechada porque ocorrem mudanças fonéticas decorrentes do encontro.

Segundo Cagliari (1998), as Regras de Sândi ou de ajustamento em juntura de palavras (ou de morfemas) têm sido estudadas de modo especial por Bisol. O fenômeno implica em re-silabificação causada por ditongação ou por queda de vogal em juntura intervocabular. Quando duas vogais átonas se encontram – sem pausa entre elas – na fronteira de palavras, ocorre a queda da primeira vogal, se esta for /a/. Se for /i/ ou /u/, processa-se uma ditongação. Como não há alongamento compensatório, o fenômeno é interpretado como queda e não como fusão. Como exemplos, apoiados em Cagliari (1998) temos:

(32)

Casa amarela [ˈkazamaˈrɛɭɐ]; *Casa inimiga* [ˈkazainiˈmigɐ];

Parede amarela [paˈredʒiɐmaˈrɛɭɐ]; *Tijolo amarelo* [tiˈʒolwamaˈrɛlo].

Observamos que no caso de ditongação há também uma re-silabificação, como costuma acontecer com as demais consoantes que ocupam a posição de coda, em contextos semelhantes. Ilustramos ainda com os seguintes exemplos apoiados em Cagliari, (1998):

(33)

Casas amarelas [ˈkazazamaˈɾelɐʃ]; *Mal educado* [ˈmaleduˈkado];

Homem educado [ˈómẽjeduˈkado]; *Mar alto* [ˈmaˈraʎto].

Para Cagliari (1998), o fenômeno de Sândi do português pode ser usado como evidência para se postular que a Rima, em vez de ter apenas Núcleo e Coda, pode ter também um elemento consonantal pré-nuclear que não se confunde com o Ataque. Embora, a natureza desse segmento seja limitada (não é qualquer elemento consonantal que pode ocupar essa posição), traduz mais adequadamente os processos fonológicos e fonéticos. O autor sugere batizar esse elemento com o nome de Cabeça de Núcleo e usar como notação a letra H (de *head* = cabeça).

Os fatos de Sândi mostram que, nos ditongos, o elemento semivocálico comporta-se como um segmento consonantal típico da Coda e não do Ataque. Em português, as sílabas pretônicas são mais “fortes” do que as sílabas postônicas, sobretudo finais.

O nosso informante 01, ao repetir a frase “árvore amarela com flores”, pluraliza e faz a juntura.

(34)

[ˈarvorizamaˈɾelɐsˈkũːnˈfloris]

A informante número 02 em *Ele está atrasado* [ˈele eʃˈtatraˈzado] opera a juntura externa fechada entre os vocábulos *está* / *atrasado*. Esclarecemos que entre os vocábulos *ele* / *está* nosso informante não realizou juntura externa fechada.

Em *panela de alumínio* [paˈnelɐ diluˈmine] há juntura externa fechada e no final da palavra *alumínio* há um apagamento do ditongo o que é denominado por muitos como monotongação.

Com respeito à informante número 03, nos vocábulos *dança e a ratoeira* [ˈdãːsɐˈRatoˈejɾɐ], observamos que apaga a vogal [e] e faz juntura externa fechada e fusão das duas vogais [a + a].

Já a informante número 04 em *pintei as unhas* [pĩˈtejaˈzuɲas] faz uma juntura externa fechada. Em *panela de alumínio* [paˈnelɐdʒaluˈmine] processa juntura externa

fechada e ditongação e, por último, ao falar *avião é o máximo* [aviˈãwˈmasimu] produz juntura externa.

3.5. Processo de harmonia vocálica

A harmonia vocálica é um tipo especial de assimilação que faz com que as vogais tornem-se mais semelhantes entre si, em geral, por alguma razão morfológica (regra morfofonológica), sintática ou prosódica. Na verdade, esse processo é um fenômeno pelo qual as vogais, dentro de um determinado domínio, passam a concordar com relação a um ou mais traços, ou seja, apresentam características semelhantes.

O informante número 01, ao pronunciar a palavra *cozido* realiza um processo de harmonia vocálica. Observemos:

(35)

[kuˈzidu]

O /i/ da sílaba tônica [zi] determina a harmonia vocálica para a esquerda de forma que o informante opera a troca da vogal /o/ pela vogal alta /u/. E para a direita interpretamos como uma neutralização de átona final.

No vocábulo *comprido* [kũˈpridu], segundo uma leitura multilinear há um processo de assimilação para a esquerda e para a direita com a vogal alta [i] agindo para que a vogal [o] da sílaba pré-tônica e pós-tônica se realize como vogal alta [u]. O processo para a direita na sílaba final também pode corresponder a uma simples neutralização de átona final. Na palavra *cinco* [ˈsĩ̃ŋku] a assimilação ocorre para a direita: a vogal alta [i] da sílaba tônica faz com que a vogal da sílaba átona [o] aconteça como vogal alta [u]. A assimilação pode, ainda, ser lida como uma simples neutralização de átona final.

A informante número 02, ao pronunciar a palavra *costumo* [kusˈtumo] efetiva um processo de assimilação para a esquerda porque a vogal da sílaba tônica [u] atua sobre a vogal [o] da sílaba pré-tônica [koʃ] para que se realize como vogal alta [u]. Esta informante não neutraliza a vogal átona final.

No vocábulo *comida* [kuˈmidɐ] o processo de assimilação é para a esquerda. A vogal alta [i] atua para que a vogal [o] da sílaba pré-tônica se apresente como vogal alta [u].

A mesma informante, na palavra *cabeludo* [kabiˈludo] processa a assimilação para a esquerda, pois a vogal alta [u] da sílaba [lu] age para que a vogal [e] da sílaba anterior [be] se realize como vogal alta [i]. Esta informante não neutraliza a vogal átona final.

A informante número 03 pronuncia a palavra *comprido* da mesma forma como o informante número 01: [kũˈmˈpridu]. Observamos um processo de assimilação para a esquerda e para a direita porque a vogal alta da sílaba tônica [pɾi] atua sobre a vogal [o] tanto da sílaba pré-tônica [kũˈm] quanto da pós-tônica [do] que se efetivam como vogal alta [u]. Pode-se, contudo, interpretar a sílaba final como uma simples neutralização de átona final.

Ao pronunciar a palavra *alumínio* [aluˈminu], verificamos que houve uma redução do ditongo com uma neutralização da vogal átona final. Em *divino* [diˈvinu], a assimilação se dá para a direita já que a vogal alta [i] da sílaba tônica age sobre a vogal [o] da sílaba pós-tônica. Por outro lado, é possível interpretar a sílaba final como uma neutralização de átona final.

A informante número 04, ao pronunciar a palavra *comprido* [kũˈmˈpridu] efetiva um processo de assimilação tanto para a esquerda como para a direita. Assim, a vogal alta [i] atua sobre a vogal [o] da sílaba pré-tônica como também da pós-tônica, fazendo com que seja pronunciada como vogal alta [u]. Contudo, a sílaba final pode ser interpretada como neutralização de átona final.

Em *bonitinhos* [buniˈtʃĩɲus] há um processo de harmonia vocálica com comando para a esquerda, em que a informante troca a vogal [o] da primeira sílaba pela vogal alta [u], como consequência da ação da segunda sílaba [ni] que tem a vogal alta [i]. Notamos também um processo de assimilação para a direita, quando a mesma informante troca a vogal [o] pela vogal alta [u] na sílaba pré-tônica. Este fenômeno também pode ser interpretado como neutralização de átona final.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sob a perspectiva da Teoria da Geometria dos Traços, observamos que o fenômeno de assimilação representado em |s|, conforme as quatro regras postuladas por Cagliari (1998), ocorre em nossos informantes sem haver diferenças na variável social sexo.

O processo de palatalização também pode ser percebido em todos os informantes que distribuem o fenômeno em vocábulos, em posições variadas, como o realizado pela informante número 02 em *tipo* [ˈtʃipo] ou o proferido pela informante número 03 no vocábulo

abacate [abaˈkatʃi] e, ainda, *bonitinho* [boniˈtʃinu], como pronunciado pela informante número 04.

A nasalização que se expressa por assimilação pelo elemento nasal (que segue a vogal) do ponto de articulação da consoante da sílaba seguinte, conforme os postulados de Mattoso Câmara Jr. (1997, 1998) e de Cagliari (1998), também é um fenômeno recorrente em nosso *corpus*, independente da variável sexo. Às vezes, nossos informantes apagam as desinências de número nos vocábulos. Supomos que isso aconteça por serem falantes com pouca escolarização.

O processo de juntura externa fechada, ou regras de Sândi, no discurso oral florianopolitano pesquisado, foi constatado em todos os informantes, mas em alguns deles acontece de forma distinta, como na de número 02 nos vocábulos *panela de alumínio* [paˈnelɐ dɪluˈmine] e na de número 04 nos mesmos vocábulos: *panela de alumínio* [paˈnelɐ dʒaluˈmine].

Assim, procuramos enfatizar a relevância do uso da Teoria da Geometria de Traços na análise e compreensão da representação dos processos fonológicos. No caso presente - a fala do florianopolitano de classe baixa - a aplicação da citada Teoria nos permitiu, ainda, alargar o entendimento das diferenças entre os fenômenos universais e os regionais.

TITLE: FEATURE GEOMETRY APPLIED TO PHONOLOGICAL PROCESSES IN THE PERIPHERAL REGION OF FLORIANÓPOLIS

ABSTRACT: In this research, we will present the postulates of the Feature Geometry theory applied to phonological processes in the peripheral region of Florianópolis. Its objective is to represent some phonological processes frequently found in this region. They are: 1. Assimilation of /S/; 2. Palatalization of the dental stops /t/ and /d/; 3. Nasalization of /N/; 4. Juncture process; and 5. Vowel harmony. We used authors such as Mattoso Câmara Jr. (1977), Bisol (1996), Brenner (1996), Cagliari (1998;2002), Callou and Leite (2001), among others. The methodology is descriptive, qualitative, and analytical. The results are shown in the text.

KEYWORDS: Phonology; feature geometry; peripheral region of Florianópolis

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BISOL, Leda (Org.) **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

- BRENNER, Teresinha de Moraes. **Une approche multilinéaire de la variation dialectale des consonnes et liquides chez les pêcheurs de Florianópolis**. Paris, Sorbonne-Nouvelle, Thèse de Doctorat, 1996.
- BRESCANCINI, Cláudia Regina. **A palatalização da fricativa alveolar não-morfêmica em posição de coda no português falado em três regiões de influência açoriana do município de Florianópolis – uma abordagem não-linear**. UFSC, Florianópolis, Dissertação de Mestrado, 1996.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Fonologia do português: análise pela geometria dos traços**. 2. ed. rev. Campinas, SP: Edição do autor, 1998.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Análise fonológica: introdução à teoria e à prática, com especial destaque para o modelo fonêmico**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.
- CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. **Iniciação à fonética e à fonologia**. 8. ed. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2001.
- CAMARA JR., Joaquim Mattoso. **Problemas de lingüística descritiva**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CAMARA JR., Joaquim Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CAMARA JR., Joaquim Mattoso. **Dicionário de Lingüística e Gramática**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1977.
- CHOMSKY, Noam; HALLE, Morris. **Principes de phonologie générative**. Trad. Pierre Encrevé. Paris: Seuil, 1973.
- CLEMENTS, George; KEYSER, Samuel. **CV phonology: a generative theory of the syllable**. MIT Press, Massachusetts, 1983.
- CLEMENTS, George; KEYSER, Samuel. **The geometry of phonological features**. Cambridge University Press, 1985.
- FIORIN, José Luiz (Org.) **Introdução à linguística II. Princípios de análise**. São Paulo: Contexto, 2003.
- LLORACH, Emilio Alarcos. **Fonología Española**. 4. ed. Madrid: Editorial Gredos, 1976.
- MAGALHÃES, José Olímpio. **Fonologia experimental, fonologia de governo e o encontro oclusivo – oclusivo no português do Brasil**. Tese. UFMG, 1997.
- MATEUS, Maria Helena et alii. **Fonética, fonologia e morfologia do português**. Lisboa: Universidade Aberta, 1990.

OLIVEIRA, Sidneya Gaspar de; BRENNER, Teresinha de Moraes. **Introdução à fonética e à fonologia da língua portuguesa:** fundamentação teórica e exercícios para o 3º grau. Florianópolis: Ed. do autor, 1988.

OLIVEIRA, Demerval da Hora. **A palatalização das oclusivas dentais:** variação e representação não-linear. Tese para grau de doutorado em Letras. Porto Alegre, 1990.

SILVA, Thaís Cristóforo. **Fonética e fonologia do português:** roteiro de estudos e guia de exercícios. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

A SUB-REPRESENTAÇÃO NEGRA NO MAGISTÉRIO SUPERIOR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS EM UMA UNIVERSIDADE FEDERAL

Luan de Jesus OLIVEIRA (UFBA)
luanjesusoliveira@ufba.br

RESUMO: O presente trabalho aborda a questão da sub-representação negra no magistério superior federal no país. Inicialmente, realiza um breve resgate da formação das universidades no Brasil e sua relação com o processo de exclusão da população negra. Em um segundo momento, descreve brevemente as principais políticas de ações afirmativas para discentes e seus impactos nas características do ensino superior no Brasil. Em seguida, analisa especificamente a questão docente, tratando do histórico de exclusão de docentes negros dos quadros de professores das universidades públicas e das dificuldades para uma efetiva mudança no perfil docente universitário, destacando os problemas na condução das políticas de cotas para concursos e questões relativas à gestão universitária a partir da análise sobre uma universidade federal. Por fim, realiza algumas reflexões apontando os principais desafios para a transformação do magistério superior federal, em uma perspectiva de inclusão de docentes pretos e pardos, e indica algumas ações possíveis e recomendadas para uma alteração do cenário atual de sub-representação negra.

PALAVRAS-CHAVE: Ações afirmativas; Cotas raciais; Sub-representação negra no ensino superior.

1 INTRODUÇÃO

As políticas públicas de ações afirmativas no ensino superior têm sido objeto de análise de diferentes áreas do conhecimento, sobretudo após as primeiras iniciativas ocorridas na primeira década deste século. Boa parte desses estudos, contudo, concentram-se nas políticas de cotas para discentes, de modo que ainda são menos numerosos os trabalhos sobre as ações afirmativas para docentes e os desafios para a mudança na conformação do magistério superior no cenário pós lei de cotas.

Neste sentido, este estudo procura contribuir com este campo menos explorado em relação à temática e parte do seguinte objetivo: entender quais fatores explicam a sub-

representação negra no magistério superior e analisar os desafios e perspectivas para a sua superação.

Para a consecução do objetivo, o artigo estrutura-se em três seções e conclui com as considerações finais. Busca-se, inicialmente, descrever brevemente o histórico das universidades no Brasil e sua relação com o projeto de exclusão da população negra. Em seguida, aborda especificamente a sub-representação docente, com foco, sobretudo, nas instituições federais. Optou-se, pelo escopo do trabalho, em centrar a análise em universidades públicas federais e, mais especificamente, na Universidade Federal da Bahia. Em sua última seção, analisa os desafios e perspectivas para a superação do problema apresentado a partir de uma efetiva inclusão negra. Entende-se como inclusão efetiva a entrada de docentes pretos e pardos tanto nos quadros do magistério como nos espaços de gestão das universidades. Por fim, são apresentadas as considerações finais do trabalho.

2 O INGRESSO TARDIO DA POPULAÇÃO NEGRA NAS UNIVERSIDADES: UM BREVE HISTÓRICO

A instituição universitária no Brasil teve seu desenvolvimento tardio em relação aos demais países do América Latina, haja vista que passamos os períodos colonial e imperial sem uma Universidade constituída. Criadas, estabeleceram-se como ambientes exclusivamente brancos, cuja predominância foi reforçada no decorrer do século XX, sem qualquer iniciativa para a resolução da exclusão negra dos espaços acadêmicos. Inclusive, intelectuais negros importantes como Guerreiro Ramos, Édison Carneiro, Clóvis Moura, Pompílio da Hora e Abdias do Nascimento não conseguiram ingressar no quadro docente de universidades da época. (Carvalho, 2006). Este projeto de exclusão negra da academia está diretamente associado à teoria eugenista em vigor no período, pois foi “uma produção combinada de um mecanismo geral de exclusão racial planejado e executado com eficácia e apenas declarado no tempo em relação à eugenia explícita do Instituto de Educação do Rio de Janeiro na década de 20”. (Carvalho, 2006, p. 96).

Sobre este aspecto, adicionam-se as reflexões de Cida Bento (2002, p. 23) quando, em seu estudo clássico sobre os coletivos brancos, conceituou o fenômeno do “pacto narcísico”, elucidando que estes coletivos “[...] carregam segredos em relação aos seus ancestrais, atos vergonhosos como assassinatos e violações cometidos por antepassados, transmitidos através de gerações e escondidos dentro dos próprios grupos, numa espécie de

sepultura secreta. Assim é que a supremacia branca nas organizações públicas e privadas da sociedade brasileira é usufruída pelas novas gerações brancas como mérito do seu grupo”.

O sucesso deste projeto de exclusão racial consolidado no século XX é notadamente evidenciado na análise da composição racial de adultos com nível superior. Em 1992, por exemplo, mais de 80% dos adultos com este nível de escolaridade eram brancos e amarelos; a proporção de adultos alfabetizados, nível de realização educacional e a média de anos de estudos, extraídos da PNAD e sintetizados no Relatório das Desigualdades Raciais de 2022 (Campos; Barbosa, 2022) também explicitam o alto índice de desigualdades raciais no final do século XX.

É neste cenário de flagrante iniquidade que surgem as demandas, trazidas pelo movimento negro brasileiro, por políticas de ações afirmativas para as universidades públicas. Conforme Feres Junior et al. (2018, p. 13), ações afirmativas são um “programa, público ou privado, que tem por objetivo conferir recursos ou direitos especiais para membros de um grupo social desfavorecido, com vistas a um bem coletivo”.

As primeiras medidas de ações afirmativas no âmbito do ensino superior brasileiro surgiram no início dos anos 2000, em decisões de Conselhos de universidades estaduais e federais, como a Universidade do Estado da Bahia, cujo Conselho Universitário aprovou a política de cotas em 2002. No âmbito federal, todavia, somente em 2012, a partir da Lei 12.711, foi instituído um sistema de cotas amplo para todas as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Esta resposta tardia à exclusão negra nas universidades tem como um dos fatores de influência a defesa de uma suposta meritocracia que permeou o debate público na primeira década do século XXI. Os opositores das cotas alegavam que tais mecanismos reparatórios romperiam o princípio da igualdade e ameaçariam a república. Utilizavam o argumento de uma pretensa meritocracia como um véu para cobrir a defesa do status quo e dos privilégios historicamente estabelecidos (Carneiro, 2011).

Entretanto, mesmo com a implementação tardia das políticas de cotas para ingresso discente nas IFES e da população negra ainda estar sub-representada no corpo discente dessas instituições, os resultados positivos da política pública são evidentes. Heringer (2024), analisando os impactos das ações afirmativas nas IES, constata que, além de mudarem “a cara” das universidades, os estudantes cotistas apresentam resultados acadêmicos similares aos não-cotistas, desmontando o argumento meritocrático que marcou os debates sobre as políticas de ações afirmativas. Os dados atuais referentes à composição racial dos adultos com ensino superior e à realização educacional por cor/raça também demonstram um forte crescimento das pessoas pretas e pardas nestes indicadores (Campos, Ribeiro, 2022). Os

percentuais expostos pelo censo da Educação Superior de 2022 de alunos ingressantes: 35,9% brancos, 33,2% de pretos e pardos, 29,1% não declarados, 1,7% de amarelos e 0,4% de indígenas; matriculados: 41,4% brancos, 36,8% pretos e pardos, 19,9% não declarados, 1,5% amarelos e 0,5% indígenas; e concluintes por cor/raça onde brancos somaram 45,8%; pretos e pardos 38,9%, 13,7% não declarado e 1,7% amarelos e 0,5% indígenas também evidenciam a tendência de inclusão negra no corpo discente das universidades federais. (Brasil, 2024).

Conclui-se, portanto, que as políticas de cotas para discentes já apresentam expressivos resultados. Considerando a recente renovação e atualização da lei de cotas (Lei 14.723/2023), este movimento tende a continuar, desde que continuamente avaliada e aperfeiçoada enquanto política pública. Por outro lado, o mesmo Censo supracitado expõe que apenas 2,5% dos docentes são pretos e 15,9% pardos. Apesar do alto índice de docentes que não declararam cor/raça (24,6%), o total de docentes brancos atinge 55,8%, demarcando uma forte sobrerrepresentação branca no magistério superior. Pergunta-se, então, diante desses dados: Existem iniciativas para inclusão de professores negros no corpo docente das universidades? Quem são os docentes que ocupam os cargos de gestão nas universidades e são responsáveis pelas tomadas de decisão estratégicas nas instituições de ensino superior? Quais as perspectivas para mudança ou manutenção desse cenário? Destarte, objetivando responder essas perguntas, no tópico seguinte discute-se o contexto de sub-representação negra no corpo docente e nos cargos de gestão das universidades.

3 A SUB-REPRESENTAÇÃO NEGRA NO CORPO DOCENTE E NA GESTÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR FEDERAIS

As universidades, assim como os demais espaços de disputa de poder da sociedade, permanecem, ainda, referenciadas pela lógica da branquitude. Sobre este aspecto, Carneiro (2011, p. 91) explica que

A branquitude como sistema de poder fundado no contrato racial, da qual todos os brancos são beneficiários, embora nem todos sejam signatários, pode ser descrita no Brasil por formulações complexas ou pelas evidências empíricas, como no fato de que há absoluta prevalência da branquitude em todas as instâncias de poder da sociedade: nos meios de comunicação, nas diretorias, gerências e chefias das empresas, nos poderes Legislativo, Executivo e Judiciário, nas hierarquias eclesíásticas, no corpo docente das universidades públicas ou privadas, etc.

Ainda sobre esse tema, Gonzaga (2023, p. 7) salienta que “nas instituições universitárias, a colonialidade de saber/poder pode ser percebida, por exemplo, tanto na sub-representação de pessoas negras no corpo docente, o qual também ocupa os postos mais representativos na gestão universitária”. Observa-se, então, um movimento de convivência do mundo acadêmico com a segregação racial, o que gerou, segundo Carvalho (2006) um “confinamento racial” acadêmico:

se não somos diretamente responsáveis por essa exclusão, nem nos sentimos coniventes com a sua reprodução, então admitamos, pelo menos, para iniciar uma reflexão crítica, que temos sido forçados a desenvolver nossas atividades dentro de um regime de confinamento racial que herdamos das gerações passadas de acadêmicos [...] a segregação racial no meio universitário jamais foi imposta no Brasil legalmente, mas sua prática concreta tem sido a realidade do nosso mundo acadêmico, através de mecanismos que esse próprio mundo acadêmico tem feito muito pouco por analisar e nem tem mostra do interesse, até recentemente, em desativá-los.

Neste contexto, a lei de cotas para concursos públicos pode ser considerada a primeira grande iniciativa potencialmente capaz de minimizar a sub-representação negra no magistério superior público federal a médio prazo, a qual destinava 20% das vagas em concursos públicos federais para pessoas negras. (Brasil, 2014)

No entanto, estudos demonstram que no âmbito dos concursos para docentes a lei de cotas muitas vezes não é aplicada corretamente. Junior et al. (2024) realizaram uma revisão bibliográfica sobre a temática das cotas raciais em concursos para o magistério superior e elencaram, a partir dos trabalhos analisados, diversos problemas decorrentes da aplicação incorreta da lei, com destaque para o fato dos concursos docentes, em sua maioria, não destinarem os percentuais mínimos das vagas para pessoas pretas e pardas, descumprindo o que versa a lei federal e restringindo o acesso desse público aos cargos.

A Universidade Federal de Sergipe, por exemplo, admitiu, em acordo firmado com o Ministério Público, ter deixado de reservar 41 vagas para candidatos negros em concursos realizados entre 2014 e 2019 (UFS..., 2004). Na Universidade Federal da Bahia (UFBA), a não aplicação da lei foi denunciada pelo “Manifesto pelo Enegrecimento do Corpo Docente da UFBA”, de março de 2018 (Coletivo...,2018). Somente em outubro de 2019 a UFBA passou a aplicar uma metodologia mais inclusiva, com vistas a atender o disposto na lei federal. A universidade passou a contabilizar o quadro total de vagas dos concursos docentes, evitando, dessa forma, a não aplicação do percentual reservado para candidatos negros. Entre

outubro de 2019, quando há a mudança metodológica, e 31 de dezembro de 2022, foram 196 novos docentes, com um total de 44,4% de negros ingressantes. (Perfil...,2023)

Se os dados relativos ao corpo docente denotam a sub-representação negra, os indicadores de ocupação do cargo máximo das universidades são ainda mais característicos. Consoante dados de 2022 do Observatório da Branquitude, uma iniciativa da sociedade civil coordenada pelo antropólogo Thales Vieira, dentre todas as universidades e institutos federais de ensino superior, apenas oito reitores eram negros: dois de instituições da Bahia, dois de Minas Gerais e os demais em Rondônia, Rio Grande do Sul, Sergipe e no Rio de Janeiro, totalizando apenas 3% do total (De 302..., 2022). Esta configuração forma uma pirâmide étnico-racial das comunidades universitárias onde no topo das instituições de ensino superior estão os reitores, majoritariamente brancos, e na base estão os trabalhadores terceirizados (Coletivo...,2018).

Esta conformação étnico-racial das IES, onde docentes brancos são responsáveis, em larga medida, pela tomada de decisão, relaciona-se com os indicadores dos demais estratos da sociedade no tocante à ocupação de cargos de gestão. O mais recente levantamento do IBGE sobre as Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil, feito em 2022, apontou que apenas 29,5% dos cargos gerenciais são ocupados por pessoas pretas ou pardas, além de ratificar a manutenção das diferenças no rendimento médio e na baixa representação em cargos eletivos (IBGE, 2022). Na mesma direção, um recente estudo do DIEESE sobre a inserção da população negra no mercado de trabalho, publicado em 2024, expôs que apenas 33% destes são ocupados por negros (DIEESE, 2024). No âmbito do governo federal, apenas 36% dos cargos de liderança eram ocupados por pretos e pardos, mas são apenas 24,7% nos cargos de alta liderança (Governo..., 2023).

Não obstante, pontua-se que as universidades, apesar de operarem como produtoras e reprodutoras de desigualdades, pois são responsáveis “pela formação acadêmica de magistrados, parlamentares e lideranças políticas, quase todos, homens e brancos, que definem a vida da população brasileira” (Rosemberg, 2010), possuem potencial para redefinir este quadro a partir da sua autonomia universitária e da liberdade de pesquisar, lecionar e gerir os seus próprios assuntos. Desse modo, podem atuar para a consecução da superação dessas desigualdades históricas.

4 DESAFIO E PERSPECTIVAS PARA UMA EFETIVA INCLUSÃO NEGRA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR FEDERAIS: UMA ANÁLISE PRELIMINAR SOBRE A UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Estudos apontam que boa parte da categoria docente universitária, historicamente, age com resistência às questões raciais e às políticas de ações afirmativas (Carvalho, 2001). Soma-se a isso a tendência de setores intelectuais brasileiros negarem o racismo, como pontuou Oracy Nogueira (2006) no clássico trabalho sobre preconceito racial no Brasil. Considerando que as políticas no âmbito das universidades são decididas pelos seus Conselhos Universitários, os quais, em sua maioria, ainda são hegemonicamente brancos, compreende-se a necessidade de superar um duplo desafio para a mudança deste cenário racial excludente: a resistência supracitada para pautar questões raciais e a predominância de docentes brancos nos cargos de tomada de decisão.

Para entender como os órgãos deliberativos expressam os objetivos de uma instituição, realizou-se uma análise em dois documentos norteadores da Universidade Federal da Bahia: o Plano de Desenvolvimento Institucional e o Relatório de Avaliação Institucional elaborado pela Comissão Própria de Avaliação. Em ambos os documentos se nota a ausência de um recorte racial nos temas tratados e do problema da sub-representação negra docente na instituição. Referenciais como estes, responsáveis por traduzir institucionalmente os anseios, reflexões e objetivos da universidade, deveriam, caso o problema racial aqui discutido fosse encarado realmente como prioritário, tratar deste assunto.

A própria UFBA indica como um dos objetivos institucionais em seu Estatuto “promover a equidade na sociedade, combatendo todas as formas de intolerância e discriminação decorrentes de diferenças sociais, raciais, étnicas, religiosas, de gênero e de orientação sexual”. Sobre este aspecto, Sueli Carneiro (2011) indica que o gesto concreto para solucionar um problema é, além do reconhecimento de sua existência, a alocação de recursos para solucioná-lo. No caso da UFBA, não há o detalhamento da destinação orçamentária em sua página oficial, o que impede uma análise mais aprofundada sobre o investimento em medidas de promoção e combate às desigualdades raciais no seu corpo docente.

Também há no objetivo acima uma convergência entre promoção e combate, sendo a segunda um instrumento para atingir a primeira. Não obstante, cabe elucidar as diferenças – não estabelecidas no Estatuto da Universidade - entre repressão à discriminação e promoção de um ambiente afirmativo, posto que possuem estratégias e objetivos distintos:

O combate à discriminação é medida fundamental para que se garanta o pleno exercício dos direitos civis e políticos, como também dos direitos sociais, econômicos e culturais.

Se o combate à discriminação é medida emergencial à implementação do direito à igualdade, por si só é, todavia, medida insuficiente. Vale dizer, é fundamental conjugar a vertente repressiva punitiva com a vertente promocional. Faz-se necessário combinar a proibição da discriminação com políticas compensatórias que acelerem a igualdade enquanto como processo. Isto é, para assegurar a igualdade não basta apenas proibir a discriminação, mediante legislação repressiva. São essenciais as estratégias promocionais capazes de estimular a inserção e inclusão de grupos socialmente vulneráveis nos espaços sociais (Piovesan, 2005, p. 49).

Além disso, apesar do combate à discriminação ser um objetivo institucional, em sua estrutura as políticas de ações afirmativas estão limitadas à atuação da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil. Sobre esse aspecto, Heringer (2024) analisa que a limitação das ações afirmativas em órgãos e instâncias ligadas ao apoio Estudantil, como o caso da UFBA, faz com que tais políticas não sejam vistas a partir de uma perspectiva estrutural e transversal, coibindo a resolução de inúmeros problemas.

Destarte, identifica-se um desinteresse de gestores das instituições em relação às questões raciais. Em estudo realizado com gestores de uma universidade pública, Gonzaga (2023) identificou nuances claras do racismo institucional e da branquitude nos discursos destes, o que contribui para o que a autora caracteriza como gestão reativa seletiva:

gestão é reativa seletiva, quando preocupa-se somente em prover os necessários recursos materiais, ou cria na estrutura organizacional um setor específico para lidar com os/as ingressantes no contexto das políticas afirmativas ou, ainda, quando delega a um programa de ensino, pesquisa e extensão ou a um único profissional todo o trato referente às questões pedagógicas e as relações étnico-raciais (p. 14).

Na direção contrária deste retrato estão os poucos reitores negros no Brasil, os quais destacam-se por pautarem medidas de ações afirmativas e igualdade racial. A partir de dois relatos de reitores negros, evidencia-se que medidas de inclusão podem ser facilmente conduzidas caso haja uma gestão comprometida com estas demandas. O primeiro artigo é um relato de experiência de um reitor negro em seus 100 primeiros dias, enquanto o segundo é uma análise de uma reitora negra sobre as ações de políticas de igualdade racial adotadas em sua gestão.

No primeiro trabalho, Filho (2021) lista que em seus 100 primeiros dias determinou providências para a viabilização de bancas de heteroidentificação no contexto da pandemia e na promoção de cursos de formação continuada para técnicos e docentes. Também propôs bolsas de apoio pedagógico para estudantes cotistas. A preocupação do autor com as bancas de heteroidentificação, instrumento indispensável para o funcionamento adequado do sistema de cotas, denota a preocupação do gestor com o combate a fraudes e com a garantia do acesso de professores negros e negras ao corpo docente.

Mota (2021), no segundo trabalho analisado, lista diversas medidas de igualdade racial adotadas, como a implementação de um censo de cor/raça com a comunidade acadêmica e a inclusão de pessoas negras na alta administração da instituição, atingindo 82% dos cargos. Cita, ainda, a criação de uma Diretoria de Ações Afirmativas; de um Programa amplo e estrutural de Formação de gestoras(es), docentes, Técnicas(os), discentes e comunidade interna externa na área da Educação das Relações Étnico-Raciais e no enfrentamento ao racismo no âmbito da instituição.

Entende-se, afinal, que medidas de inclusão podem e devem ser tomadas por reitores negros e não negros, como proposições e não apenas como reações a demandas da comunidade acadêmica. Contudo, pelo exposto acima, evidencia-se que tais medidas se tornarão cada vez mais possíveis quanto mais negros ocuparem esses postos nas universidades, visto que há um negligenciamento dessas questões por parte de gestores enviesados pelo pacto da branquitude.

Por fim, tendo em vista as discussões apresentadas, pode-se listar, então, algumas medidas que podem ser adotadas por universidades públicas realmente comprometidas com a mudança do cenário de exclusão racial no ambiente docente: a) Efetiva aplicação da lei de cotas, com interpretação inclusiva e com a devida fiscalização a partir de bancas de heteroidentificação complementar à autodeclaração; b) Políticas de inclusão e acolhimento voltadas para docentes negros; c) Compreensão das ações afirmativas em seu sentido amplo e em uma perspectiva estratégica que envolva transversalmente todas as instâncias da universidade; d) Programas de capacitação para a gestão voltados para docentes negros; e) Formação para Educação das Relações Étnico-raciais; f) Políticas de cotas para os cargos da Administração Central das Universidades. Medidas essas que, caso adotadas, podem ajudar a dirimir o problema da sub-representação docente nas IES e nos seus cargos de gestão.

5 CONCLUSÃO

As políticas de ações afirmativas no ensino superior se configuram como um dos mecanismos mais importantes para a inclusão da população negra nas universidades. As cotas para estudantes nas universidades federais, já apresentam resultados expressivos, incluindo mudanças no perfil do corpo discente universitário.

No âmbito docente, contudo, estudos e dados estatísticos ainda apontam dados alarmantes relativos à sub-representação negra. Sobre este aspecto, identificou-se, nesta pesquisa, que corpos docentes coniventes e gestões omissas e pautadas sob a lógica da branquitude atuam como mantenedores deste status quo. E, apesar da política de cotas, observam-se casos problemáticos relativos à má condução desta política nos concursos docentes, repercutindo no não cumprimento dos percentuais mínimos reservados para professores pretos e pardos.

Destarte, concluiu-se que para a superação deste cenário adverso são necessárias ações a serem tomadas pelos gestores universitários, utilizando, para tal, da importante e necessária autonomia das instituições, o que possibilita que ações efetivas sejam encampadas por iniciativas das próprias IES. Longe de encerrar o assunto, este artigo buscou contribuir com a temática e se soma aos esforços recentes em elucidar e contribuir com a superação das desigualdades raciais ainda existentes no ambiente universitário.

TITLE: BLACK UNDER-REPRESENTATION IN HIGHER EDUCATION: CHALLENGES AND PROSPECTS AT A FEDERAL UNIVERSITY

ABSTRACT: This paper addresses the issue of black under-representation in federal higher education in Brazil. It begins by briefly reviewing the formation of universities in Brazil and their relationship with the process of exclusion of the black population. Secondly, it briefly describes the main affirmative action policies for students and their impact on the characteristics of higher education in Brazil. It then looks specifically at the teaching issue, dealing with the history of the exclusion of black teachers from the teaching staff of public universities and the difficulties in bringing about an effective change in the university teaching profile, highlighting the problems in conducting quota policies for competitions and issues relating to university management based on an analysis of a federal university. Finally, it offers some reflections on the main challenges for transforming the federal higher education system, with a view to including black and brown teachers, and indicates some possible and recommended actions for changing the current scenario of black under-representation.

KEYWORDS: Affirmative action, Racial quotas. Black under-representation in higher education.

REFERÊNCIAS

- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BRASIL. **Lei 12.990, de 9 de junho de 2014**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112990.htm. Acesso em 22 de janeiro de 2025.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2022**. Brasília, DF, Inep, 2024.
- CAMPOS, Luiz Augusto; BARBOSA, Rogério; RIBEIRO, Jheniffer; FERES JÚNIOR, João. **Relatório das Desigualdades Raciais (GEMAA) IESP-UERJ**, Rio de Janeiro, p. 1-22. 2022.
- CARNEIRO, Sueli. **Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- CARVALHO, José Jorge de. As propostas de cotas para negros e o racismo acadêmico no Brasil. **Sociedade e Cultura**, v. 4, n. 2, p. 13-30, jul./dez. 2001.
- CARVALHO, José Jorge de. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. **Revista USP**, São Paulo, n.68, p. 88-103, dez/fev. 2005-2006.
- Coletivo Luiza Bairros: conheça grupo que atua no combate ao racismo institucional na UFBA. **Agenda Arte e Cultura UFBA**. Salvador, 21 maio 2018. Disponível em: <https://www.agendartecultura.com.br/noticias/coletivo-luiza-bairros-conheca-grupo-atua-combate-racismo-institucional-ufba/#:~:text=Voc%C3%AA%20conhece%20o%20Coletivo%20Luiza,todos%20os%20cur%20sos%20da%20universidade>. Acesso em: 02 de janeiro de 2025.
- De 302 instituições de ensino superior públicas, apenas 8 têm reitores negros, diz estudo. **CNN**. Rio de Janeiro, 06 maio 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/de-302-instituicoes-de-ensino-superior-publicas- apenas-8-tem-reitores-negros-diz-estudo/> . Acesso em: 15 jan. 2025.
- DIEESE. **A inserção da população negra no mercado de trabalho**. 2024. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/infografico/2023/populacaoNegra.html>. Acesso em: 20 dez. 2024.
- FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto; DAFLON, Verônica Toste; VENTURINI, Anna Carolina. **Ação afirmativa: conceito, história e debates**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018.
- FILHO, Valter. Os 100 primeiros dias de um primeiro reitor negro: o caso da Universidade Federal de Sergipe. **Revista da ABPN**, v. 13, n. 37, p. 596-602, Junho – Agosto 2021.

GONZAGA, Yone Maria. Racismo Institucional, Branquitude e Gestão Reativa Seletiva: Desafios para a implementação de Ambiente Universitário Afirmativo. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 19, n. 40, 2023. DOI: 10.22481/praxisedu.v19i50.12047.

GOVERNO determina reserva de 30% de cargos de confiança para pessoas negras. **GOV.BR**. Brasília, 21 mar. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/noticias/2023/03/governo-determina-reserva-de-30-de-cargos-de-confianca-para-pessoas-negras> . Acesso em: 18 dez. 2024.

HERINGER, Rosana. Affirmative Action Policies in Higher Education in Brazil: Outcomes and Future Challenges. **Social Sciences**, 13, 132. 2024.

IBGE. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil (2022)**. Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica, n.48, 2ª ed. 2022.

JUNIOR, Carlos Augusto da Silva; DO ESPÍRITO SANTO, Eniel; SANTOS, Ana Katia Alves dos. Igualdade racial: uma análise das políticas públicas afirmativas em concursos para docentes da rede federal. **Revista em favor de igualdade racial**, Rio Branco – Acre, v.7, n.1, p. 67-82, jan/abr. 2024.

MOTA, Luzia. Negras Reitorias: Análise sobre a gestão de políticas de igualdade racial no IFBA. **Revista da ABPN**, v. 13, n. 37, p. 652-672, jun – ago, 2021.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem, pp. 287-308, Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 19, n. 1. 2006.

PERFIL racial da comunidade universitária confirma sucesso das ações afirmativas na UFBA. UFBA, **Salvador**, 10 fev. 2023. Disponível em: https://www.ufba.br/ufba_em_pauta/perfil-racial-da-comunidade-universitaria-confirma-sucesso-das-acoes-afirmativas-na#:~:text=Perfil%20racial%20da%20comunidade%20universit%C3%A1ria%20confirma%20sucesso%20das%20a%C3%A7%C3%B5es%20afirmativas%20na%20UFBA,-Enviado%20por%20imprensa&text=No%20momento%20em%20que%20se,dessa%20pol%C3%ADtica%20a%20n%C3%ADvel%20federal. Acesso em: 01 fev. 2025.

PIOVESAN, Flavia. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan./abr. 2005.

ROSEMBERG, Fúlvia. Prefácio. In: MAYORGA, Claudia. (org.) **Universidade cindida, universidade em conexão: ensaios sobre a democratização da universidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 11-14.

UFBA. Estatuto & Regimento Geral. Salvador, BA. 2010. Disponível em: https://www.ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/Estatuto_Regimento_UFBA_0.pdf . Acesso em: 03 dez. 2024.

UFBA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2022**. Salvador, BA. 2022. 2018. Disponível em: https://www.ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/plano-desenvolvimento-institucional-ufba_web_compressed.pdf. Acesso em: 03 dez. 2024.

UFBA. **Relatório de Avaliação Institucional UFBA 2023 – Comissão Própria de Avaliação**. Salvador, BA. 2024. Disponível em: <https://nuvem.ufba.br/s/13luqvH8wrsEpI5#pdfviewer>. Acesso em 03 dez. 2024.

UFS admite fraude em cotas raciais e firma acordo para corrigir erros em concursos. **MuitaInformação**, Salvador, 9 outubro 2024. Disponível em: <https://muitainformacao.com.br/cidades/ufs-admite-fraude-em-cotas-raciais-e-firma-acordo-para-corrigir-erros-em-concursos/> . Acesso em: 12 dez. 2024.

MÍDIA-EDUCAÇÃO NA ESCOLA: POSSIBILIDADES EDUCATIVAS PARA CONTRAPOR OS EFEITOS DA REPRODUÇÃO SOCIAL³

Juliana Costa MÜLLER (FMP)
juliana.costa@fmpsc.edu.br
Karine Joulie MARTINS (UFRJ)
karinejoulie@gmail.com

RESUMO: Este artigo trata de aproximações entre a abordagem da mídia-educação sobre as tecnologias digitais e a reprodução social que ocorre na escola, recorrendo a uma perspectiva socioconstrutivista do desenvolvimento humano. Problematisa-se o contexto desigual de acesso qualificado às tecnologias digitais a partir de dados recentes e a legislação em vigor no Brasil. O objetivo é apresentar a mídia-educação como possibilidade para contrapor os efeitos da reprodução social aprofundados pela forma como a tecnologia se insere na sociedade. Enquanto referencial, dialoga-se com uma concepção sociológica que compreende a escola como cumpridora de um papel de reprodução através de práticas pedagógicas que atuam no sentido homogeneizar e diferenciar os alunos entre aqueles aptos e não aptos a exercer determinada função social. A fim de questionar tal estrutura, aborda-se a interação do indivíduo na cultura, suas relações com as diferentes formas de capital (cultural, econômico, social) e o desenvolvimento humano. Conclui-se que, os encontros culturais promovidos pela escola são potenciais de transformação e ampliação de repertórios. A mídia-educação age nesse ínterim, promovendo práticas com, para e através das mídias como possibilidade de formação cidadã, crítica, criativa e participativa para o uso das tecnologias digitais, visando a superação dos indicativos da reprodução social.

³ Derivado de uma publicação realizada no Livro de Atas do 4º Congresso Literacia, Media e Cidadania.

PALAVRAS-CHAVE: Reprodução social; Desenvolvimento humano; Mídia-educação.

1 INTRODUÇÃO

As crianças, cada vez mais cedo, têm tido contato com os dispositivos tecnológicos e com isso debates têm surgido a respeito das consequências de um uso em excesso e também dos benefícios que podem resultar para o desenvolvimento humano. Uma análise comparativa sobre a conexão à internet no período de 2015 a 2024 demonstra que a proporção de usuários de Internet saltou de 9% para 44% na faixa etária de 0 a 2 anos; de 26% para 71% na de 3 a 5 anos e de 41% para 82% na de 6 a 8 anos (CGI.br/NIC.br, 2025). Perante o uso crescente e em um cenário no qual vídeos e jogos são utilizados muitas vezes sem o acompanhamento dos adultos, cabe considerar que ao longo do desenvolvimento o acesso com qualidade e orientação às tecnologias é, em grande parte, condicionado não apenas ao capital financeiro, mas ao capital cultural da família.

Por sua imbricação no cotidiano, uma análise que dê conta da complexidade do tema precisa propor a interlocução entre diferentes áreas como comunicação, educação, saúde e ciências sociais. Mas, nem sempre essa complexidade ou todos os atores envolvidos são considerados na produção de políticas públicas em torno da digitalização ou do uso das tecnologias. No Brasil, a regulação insuficiente têm produzido um ambiente pouco seguro não apenas nas redes sociais, mas também no uso de plataformas e jogos, uma vez que toda navegação gera dados que são coletados e não temos conhecimento ou controle sobre o destino dessa coleta. No âmbito escolar, a solução encontrada para lidar com essa situação foi a elaboração de uma série de leis e decretos municipais e estaduais, sobretudo posteriores à pandemia de COVID-19, que instituíram a proibição do uso de dispositivos pessoais, culminando na Lei Federal 15.100/25 orientando o tema para uso exclusivamente pedagógico e de acessibilidade.

A demanda por inclusão digital e literacia midiática nos processos educativos torna-se ainda mais urgente e fundamental para uma formação que tenha compromisso com a cidadania, a democracia e a justiça social. Para atender a essa demanda, em 2023 foi sancionada a Lei 14.533 que criou a Política Nacional de Educação Digital (PNED), dividida em quatro eixos com metas transversais para inclusão, acessibilidade e desenvolvimento de competências nos estudantes. A geração de infraestrutura ficou por conta da Estratégia Nacional das Escolas Conectadas (ENEC, 2023), um programa para angariar recursos

públicos e privados. Tais iniciativas herdaram experiências de uma série de políticas de inclusão digital postas em prática no país desde os anos 1990, como o Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo, 1997), o Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE, 2007) ou o Programa Um Computador por Aluno (ProUCA, 2008).

Em 2015, 58% da população brasileira estava conectada à internet (CGI.br e NIC.br, 2016), e em 2023 essa taxa passou para 82%, contudo apenas 22% têm acesso a condições ideais de acesso (Nic.br, 2024b), sendo que a maior parte dos brasileiros aprendeu a utilizar o computador por conta própria (CGI.br e Nic.br, 2015). Tais dados revelam que o capital cultural interfere nessa educação e que há um hiato entre escola e uma educação *para, com e através* das mídias que seja contemplada nesse espaço institucional, que defenda a qualificação de seu uso em detrimento das diferenças de acesso e suas correlações com a classe social.

Dito isso, o objetivo deste artigo é apresentar de que forma a mídia-educação pode contrapor os efeitos da reprodução social aprofundados pela forma como a tecnologia se insere na sociedade. Defendemos uma educação que amplie os acessos aos bens/práticas culturais, para além das classes mais favorecidas, seguindo a perspectiva da mídia-educação. Para isso, abordamos como principais referenciais teóricos Bourdieu e Passeron (2013; 2014), Bourdieu (2004; 2015) e Vigotski (1999), buscando tratar da interação social como possibilidade de estímulo aos diversos tipos de capital (cultural, social, tecnológicos), numa relação entre as funções psicológicas superiores (interpsíquica e intrapsíquica) e a Zona de Desenvolvimento Proximal (Vigotski, 1999).

Problematizando o privilégio dos “bem-nascidos”, daqueles que possuem um capital cultural legitimado, *distinto* e o percurso escolar das camadas menos favorecidas (Bourdieu e Passeron, 2014) apresentamos a perspectiva teórica da mídia-educação como um dos caminhos para a oferta de uma educação de qualidade que considera os diferentes marcadores sociais, as desigualdades e a exclusão relativas aos acessos às tecnologias, num incentivo ao uso crítico, reflexivo, criativo e cidadão.

2 A ORDEM SOCIAL E O PAPEL DA ESCOLA

A escola é um espaço de trocas culturais que tem como um dos seus objetivos oferecer uma formação complexa para o exercício da cidadania, sendo esse o principal meio de promoção da democracia e da igualdade de oportunidades. O trabalho pedagógico voltado para a ampliação cultural, aliada aos conteúdos curriculares básicos, nivela os indivíduos e possibilita uma competição minimamente justa e igualitária por uma posição no mundo do

trabalho.

Porém, é preciso salientar que esse processo é pautado por ações que se configuram como *violência simbólica* (Bourdieu e Passeron, 2014), num esforço de homogeneização dos estudantes. Podemos pensar, por exemplo, na imposição de uma linguagem culta, por vezes muito distante da língua falada, ou na instauração de um novo *habitus*, na ordenação dos corpos, gestos e ações para um mundo adulto muito distante do que seria a manifestação da cultura infantil ou jovem. Aqueles que melhor incorporam esse novo *habitus* são reconhecidos como “merecedores” e seu êxito é encarado como dom ou esforço pessoal. Por outro lado, aqueles que não obtêm os mesmos resultados são responsabilizados por seu próprio fracasso.

Nesse sistema, provas e avaliações tornam-se o foco da educação para os quais são esperados resultados imediatos e em curto prazo, utilizados para diferenciar os estudantes que demonstram habilidades nos principais conteúdos ofertados. Para tanto, são incitadas a competição entre os estudantes e o empenho em troca da nota enquanto recompensa individual. Por outro lado, as possibilidades diversas de aprendizagem em grupos na sala de aula ou por meio da tecnologia nas redes digitais são ignoradas (Kreimer, 2001). Consequentemente, a escola valoriza o bom desempenho dos estudantes em matemática ou literatura, enquanto desconsidera outras competências mais complexas para serem mensuradas individualmente, como criatividade e resolução de problemas.

A trajetória de cada estudante é também determinada por aspectos que estão além da escola como, por exemplo, a falta de recursos financeiros, o capital cultural “insuficiente” e a ausência de estratégias familiares em relação à educação dos filhos. Desconsiderar esses fatos relacionados à origem social dos indivíduos “condena e autoriza a explicar o sucesso escolar como desigualdades naturais, de dons” (Bourdieu e Passeron, 2014, p. 92), contribuindo para um ciclo de ofertas de carreiras de maior responsabilidade e com maiores salários apenas para os mais aptos que, em sua grande maioria, vem de classes sociais mais favorecidas.

Sendo o capital cultural financiado pelo capital econômico, “em qualquer domínio cultural medido, teatro, música, pintura, jazz ou cinema, os estudantes têm conhecimentos ainda mais ricos e mais amplos quando sua origem social é mais elevada” (Bourdieu e Passeron, 2014, p. 34). Esses encontros com arte e cultura fora da escola permitem a ampliação do horizonte dos estudantes, inclusive nas possibilidades de escolha na entrada na universidade, em sua trajetória acadêmica e profissional.

Para os estudantes de origem social mais baixa a escola talvez seja o único meio de acesso a esse capital cultural, no entanto a instituição frequentemente desconsidera o contato com a literatura, artes visuais, música em prol apenas de uma formação mais instrumentalizada e tecnicista, vislumbrando bons resultados nas avaliações.

Essa limitação acaba por minimizar também as possibilidades de escolha de carreiras voltadas para as ciências humanas no geral, artes e comunicação. Com o princípio do mérito, as diferenças de classe são vistas como distintos talentos, inteligência e esforço, reafirmando o monopólio de uma classe que se legitima em nome da ciência e do capital cultural herdado.

Todavia, os diferentes contextos sociais que perfazem a escola são vistos por Dubet (2011) como um palco de um pensamento plural e democrático e rompe com uma narrativa homogênea de modernidade pautada em um princípio único e universal. Nesse modelo “é preciso que os alunos sejam bem-sucedidos e desabrochem, é preciso que estejam integrados e sejam autônomos, [...] é preciso que participem de uma tradição e dominem o mundo de amanhã” (Dubet, 2011, p. 300).

Para tanto, o autor incita que a escola passe a tratar a autonomia como competência para que os estudantes sejam capazes de produzir sua “própria autenticidade”, no sentido de incluir também a cultura da criança e do jovem nos processos de ensino-aprendizagem. Sendo assim, a valorização das diversas competências que permitem o indivíduo compreender a amplitude da democracia, dos direitos sociais tornam-se imprescindíveis e importantes aliadas na problematização do acesso/mediação das tecnologias, uma vez que, “hoje, os alunos passam tanto tempo diante da televisão quanto nos bancos escolares. A escola não pode ignorar esse fato e os meios de comunicação estão cada vez mais presentes no ensino” (Dubet, 2011, p. 299). Podemos atualizar sua reflexão considerando outros dispositivos tecnológicos presentes hoje, como: smartphones, tablets, computadores e videogames.

3 O DESENVOLVIMENTO HUMANO E AS DIFERENÇAS SOCIAIS

Escola, família, sociedade e mídias se entrecruzam, ampliam e contribuem significativamente para a formação do indivíduo. A escola se constitui por crianças de diversas camadas sociais, de espaços de sociabilidade que se diferem por um capital cultural que “se deixa apreender sob a forma da relação, muitas vezes constatada, entre o nível cultural global da família e o êxito escolar da criança” (Bourdieu, 2015, p. 46).

Elas vivenciam de forma muito singular o meio em que estão inseridas, demonstram que não existe ambiente social autônomo, todo ele é interpretado (Vigotski, 1999) e contribui

decisivamente para a qualidade de seu desenvolvimento que se dá primeiramente na relação com os outros (interpsíquico) para posteriormente internalizar (intrapsíquico).

Nesse sentido, o papel do professor na aprendizagem e desenvolvimento é de oferecer repertório cultural diverso para que seja construído o desejo de aprender juntamente com seu propósito de ensinar. O incentivo a construção de um novo *habitus* se dá quando se amplia aquilo que já se sabe, trabalhando assim na zona de desenvolvimento iminente e possibilitando que esses indivíduos possam exercer sua autonomia e construir seu repertório com novos elementos. Por exemplo, para falar sobre a história de uma cidade, o professor pode realizar a leitura da apostila e pedir um texto, ou pode trazer um vídeo, uma obra de arte de um pintor da cidade, levar as crianças ao centro histórico e falar sobre a importância dos lugares históricos relacionando com aquilo que já vivenciaram ou que demonstram interesse em saber mais. Ambos trabalham o conteúdo, mas as experiências e propostas de aprendizagem e desenvolvimento se diferem e apresentam diferentes modos de apropriação, principalmente quando estabelecemos uma relação com o cotidiano.

O desenvolvimento humano, na perspectiva socioconstrutivista, apresenta-se atrelado ao meio em que vivemos, ao espaço de conhecimentos historicamente acumulados situados pelas funções socialmente adquiridas, divisões de classes, formas de violência simbólica, perpetuação e legitimação das desigualdades. Tal fato tem relação com a escola à medida que ela sinaliza aos estudantes que a sua posição na hierarquia social também opera/influencia na seleção que “sob as aparências da equidade formal – sanciona e consagra as desigualdades reais” (Bourdieu, 2015, p. 46). Ou seja, estudantes de diferentes camadas sociais que possuem ainda outros marcadores sociais da diferença, sendo esses de origem econômica, étnico-racial, tecnológica, cultural, gênero, religião, organização familiar e deficiência.

Outro exemplo é quando um estudante tem como objetivo ser graduado em um curso altamente concorrido em uma universidade pública, o que requer uma formação escolar muito qualificada e por vezes, aquele que adquire é quem conseguiu pagar por ela ou dedicar-se integralmente. Dessa forma, o capital herdado pela família se reproduz, os estudantes vão sendo educados e constituindo o *habitus*⁴, num ciclo que corre o risco de se mostrar vicioso,

⁴ Quanto maior for o reconhecimento das competências avaliadas pelo sistema escolar, e quanto mais “escolares” forem as técnicas utilizadas para avaliá-las, tanto mais forte será a relação entre o desempenho e o diploma que, ao servir de indicador mais ou menos adequado ao número de anos de inculcação escolar, garante o capital cultural, quase completamente, conforme ele é herdado da família ou adquirido na escola; por conseguinte, trata-se de um indicador desigualmente adequado deste capital (Bourdieu, 2015, p. 19).

reprodutor e negligente ao aumentar as diferenças de oportunidade entre os indivíduos e desprezar as potencialidades de ascensão das camadas desfavorecidas. Apesar da herança cultural favorecer o sucesso escolar e dos indivíduos das camadas desfavorecidas terem “maiores chances de se deixar esmagar pela força do destino social, eles também podem, excepcionalmente, encontrar no excesso de sua desvantagem a provocação para superá-la” (Bourdieu e Passeron, 2013, p. 43).

Escapando a “sorte comum”, conforme palavras dos autores, a experiência que se dá nas “brechas” ou em paralelo à instituição escolar contribuem para a formação dos estudantes, já que o contato com a arte e a cultura é uma condição implícita para ampliação da compreensão que temos do mundo, do outro e de nós mesmos. Mas, esse acesso também é desigual entre os estudantes originários de meios diferentes.

Apesar das principais teorias sociológicas de educação desvelarem a escola como equipamento de reprodução da ordem social, ainda assim ela faz parte dos processos de transformação da sociedade “às vezes intencionalmente, às vezes contra a vontade; e às vezes, as mudanças se dão apesar da escola” (Petitat, 1994, p. 11). Nesse sentido, o uso qualificado das tecnologias digitais é colocado em xeque a partir da perspectiva da mídia-educação, visando afirmar sua importância, já que vivemos na cultura digital e tal negligência resulta em outras formas de desigualdade e exclusão.

4 EDUCAR COM, PARA E ATRAVÉS DAS MÍDIAS: POSSIBILIDADES DE TRANSFORMAÇÃO

Por um lado as novas tecnologias propiciam o surgimento de uma cultura muito mais interativa e participativa, tensionando as linhas entre a produção e consumo de mídia, expandindo as possibilidades de autoria e ampliando os modos de aprender e construir conhecimento (Belloni, 2009). Por outro, nossa imersão constante, a falta de regulação das redes sociais e as possibilidades diversas de interatividade para conquistar um público cada vez mais jovem, nos direcionam ao enaltecimento do consumo em troca do esvaziamento do significado democrático.

Nesse ponto, os indivíduos passam a confundir prática política com a ampliação da posse ou uso de bens e serviços supérfluos. Essa dicotomia na relação com as mídias constitui um desafio para a escola, já que o capital cultural dos estudantes revela diferentes graus de

afinidade com as tecnologias digitais e de contato com a mídia. O capital cultural contribui para um maior ou menor entendimento da mídia, porém esta compreensão não se resume a julgar criticamente o conteúdo. Para além disso,

as mídias nos remetem a nós mesmos na medida em que a atenção que dedicamos a uma informação depende muito da relação íntima ou social que mantemos com ela. Este é o princípio da exposição seletiva às mídias, ao qual é preciso acrescentar o princípio do reforço das opiniões preexistentes. Enfim, também aprendemos que nossa percepção e nossa memorização seletivas demonstram nossa atividade de receptores de informação, atividade muito mais sutil do que aquela que havia sido imaginada no século XX (Gonnet, 2004, p. 19).

A tecnologia tem avançado cada vez mais rápido e ao refletirmos sobre o seu papel no campo cultural vamos além de uma perspectiva instrumental, numa reflexão incitada por Gonnet (2004, p. 15): “como são vivenciados os saberes provindos das mídias? Qual sua legitimidade para a escola?”. Para além dos direitos básicos de provisão/proteção, a mídia-educação entende a importância da mediação para uma percepção crítica da recepção, assim como para as competências de produção de conteúdo, trabalhando na perspectiva de ampliar a participação das crianças e jovens na cultura. Mas como esperar uma postura de criação no uso das mídias se ao invés de termos uma responsabilização social partilhada sobre a educação digital, precisamos recorrer à proibição do uso na escola para evitar as consequências múltiplas da desregulação e do excesso de uso?

Vale considerar que tratamos de um cenário brasileiro onde o acesso às tecnologias digitais vem aumentando entre a população, mas ainda há desigualdades não apenas no acesso, mas também nas formas de uso. Em 2008, 38% dos entrevistados tinham acessado o computador há menos de três meses e em 2013, 51% (CGi.br e Nic.br, 2015). Já a televisão estava presente em 98% dos lares brasileiros. A proporção de domicílios com renda acima de 10 salários mínimos (o equivalente a R\$7.240,00) que possuíam telefone celular, televisão por assinatura, computador de mesa, videogame é cerca de duas vezes maior nas famílias com renda entre dois e três salários mínimos. Em 2005, apenas 13% das residências em áreas urbanas do país tinham acesso à rede, em 2024 esse número aumentou para 85%, mas apenas 22% julga que possui condições satisfatórias de conectividade. Em 2023, a pesquisa TIC Domicílios apontou que 51% dos entrevistados fez checagem de informações que encontrou na internet, porém a porcentagem cai para 37% quando o recorte envolve indivíduos que acessam a rede somente pelo celular (Nic.br, 2024b).

Nesse sentido, destacamos a importância da dimensão “crítica e criadora de capacidades comunicativas expressivas e relacionais para avaliar ética e esteticamente suas produções e para também produzir mídias” (Fantin, 2014, p. 51). Para educar as crianças e jovens pensando em suas singularidades e modos de interação com a mídia é preciso perceber que a escola e o professor têm papel importante na criação de espaços de participação e produção de significados. Desse modo, a educação *para*, *com* e *através* das mídias se afirma enquanto perspectiva para um uso responsável e qualificado, em que:

a educação “para” a mídia diz respeito à apropriação crítica sobre os conteúdos, sobre as mensagens. A educação “com” a mídia é o uso da mídia como ferramenta didática, como instrumento de apoio para o professor que está atuando na sala de aula (por exemplo, com projetor multimídia, computador). [...] a educação é também educação “através” da mídia. Essa última dimensão diz respeito, sobretudo, à habilidade de produção na escola, onde a educação acontece por meio do trabalho que organizamos e propomos às crianças e jovens em sala de aula (Rivoltella, 2012, p. 23).

Além disso, a proposta mídia-educativa se dá no viés alfabético (trabalho com a linguagem que assegura o conhecimento e uso), metodológico (relacionado a imersão cultural em que as mídias são outro espaço de pertencimento), e crítico (reflexão sobre os conteúdos provindos das mídias e modos de usar a tecnologia) que se encontra relacionado a condição de cidadania num viés político, civil, social e cultural (Rivoltella, 2012) presentes nas práticas sociais e educativas.

Dessa forma, fazer mídia-educação é ampliar as oportunidades de acesso e produção do saber para “falar a linguagem dos alunos, usar os meios de comunicação para criar condições ótimas de ensino e priorizar a comunicação sobre os padrões escolares” (Belloni, 2013, p. 33) para ampliar os espaços de participação das crianças e jovens em seu processo de aprendizagem.

Para além de proibir o uso nas escolas é preciso orientar para o uso qualitativo das tecnologias digitais, construir critérios para selecionar o que é um bom conteúdo a ser compartilhado, perceber as nuances que invadem as telas e nos fazem consumidores desenfreados, desvelar ritmos de uma sociedade de consumo que nos fazem rolar a tela tantas vezes que a noção de tempo se perde, compreender como a concentração e a capacidade de formulação de pensamento complexo diminui diante de tantas informações projetadas num curto espaço de tempo (Hissa, 2023). E perceber também que o cansaço mental pode estar atrelado ao excesso de informação que chega em pouco espaço de tempo.

Na aproximação às tecnologias enfatizamos não só a importância da superação das desigualdades, mas também a possibilidade de aprender de diversos modos, consumindo, refletindo, dialogando e produzindo materiais na perspectiva da mídia-educação. Conforme apontam Pretto e Assis (2008), a presença da tecnologia e das mídias na escola, aliados a uma prática educadora eficiente pode transformar docentes, crianças e jovens em produtores de conteúdo com auxílio dos meios digitais. Criadas as condições necessárias para sua realização, ampliam-se as possibilidades da difusão de mais narrativas e pontos de vista, afinal “produzir informação e conhecimento passa a ser, portanto, a condição para transformar a atual ordem social” (Pretto e Assis, 2008, p. 78). E esse é o convite cada vez mais urgente, pulsante da sociedade contemporânea: educar-se no uso das tecnologias digitais para poder educar o outro, contrapondo assim os efeitos da reprodução social.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola, enquanto oferece uma educação niveladora baseada no mérito, seleciona conteúdos essenciais para a aprovação individual e desconsidera outras dimensões importantes para a ampliação dos horizontes dos estudantes, e assim poucos indivíduos de origem social menos favorecida podem trilhar caminhos distintos do destino comum. Dessa maneira, ao mesmo tempo em que a escola pode ser uma possibilidade de ascensão social para essas crianças e jovens, também atua na distribuição de posições desiguais na sociedade.

A preocupação baseia-se ainda nos estímulos e convites ao uso das tecnologias que esse público recebe diariamente nos diversos locais e que, muitas vezes sem mediação, leva a um uso desenfreado tornando-o vulnerável aos seus riscos. E quando frisamos sobre a importância de uma educação que se dá também pelas mídias, estamos quebrando a barreira de resistência da escola em explorar os diferentes recursos e modos de ensinar e aprender.

Dessa forma, vamos além da sacralidade da cultura do livro e a sistematização da educação reprodutivista que percebe crianças e jovens numa relação de passividade e consumo, restringindo as possibilidades de assumirem um papel crítico e de produção de conteúdo. Para que docentes, crianças e jovens possam se tornar cidadãos mais críticos e expressar-se de maneira mais criativa, o acesso amplo à tecnologia digital torna-se fundamental quando tratamos da escola como palco de transformação que se dá apesar da sua estrutura reprodutivista. Nessa conjuntura, a prática mídia-educativa se delineia num estímulo da imaginação empática que nos direciona ao lugar do outro, num processo também de difusão cultural e de construção autônoma, política e diversa com vistas a contrapor a reprodução social.

À medida que desvelamos a perversidade da mídia, especialmente em relação a seu papel político e de fomento ao consumo com o estabelecimento de uma reflexão crítica, educamos tanto para o consumo crítico, quanto para sua produção, valorizando os outros saberes numa expectativa de superação às exclusões e desigualdades sociais. No entanto, para que essas dimensões sejam contempladas, é importante que o acesso qualificado às tecnologias esteja aliado ao cotidiano da prática pedagógica, conteúdo e currículo escolar. Sendo assim, por meio dessa ampliação de repertório, amplifica-se o capital cultural dos envolvidos e conseqüentemente contribui-se para o processo de formação numa realidade em que o *habitus* se renova a partir das instituições educativas, família, escola, mídia e sociedade como um todo, e também na relação com as mídias e tecnologias digitais.

TITLE: MEDIA EDUCATION AT SCHOOL: EDUCATIONAL POSSIBILITIES TO COUNTER THE EFFECTS OF SOCIAL REPRODUCTION

ABSTRACT: This article presents approaches between the media-education outlook to digital technologies and the social reproduction that takes place in schools, using a socio-constructivist perspective of human development. The unequal context of qualified access to digital technologies is problematised on the basis of recent data and legislation in force in Brazil. The aim is to propose media education as a means to counter the effects of social reproduction deepened by the way technology is inserted into society. As a reference point, the dialogue is based on a sociological conception that understands the school as fulfilling a role of reproduction through pedagogical practices that act to homogenise and differentiate students between those who are able and those who are not able to perform a certain social function. In order to question this structure, we address the interaction of the individual in culture, its relationship with different forms of capital (cultural, economic, social) and human development. The conclusion is that cultural encounters promoted by the school have the potential to transform and expand repertoires. Media education acts in the meantime, promoting practices with, for and through the media as a possibility for citizen, critical, creative and participatory training in the use of digital technologies, with a view to overcoming the indications of social reproduction.

KEYWORDS: Social reproduction; Human development; Media education.

REFERÊNCIAS:

- BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação?** Campinas: Autores Associados, 2009.
- BELLONI, Maria Luiza. Infância e internet: a perspectiva da mídia-educação. In: BRASIL. Comitê Gestor da Internet no Brasil – CGI.br. **Pesquisa TIC Kids Online Brasil 2012: pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil**. São Paulo: CGI.br, 2013, p. 73-79. Disponível em: <https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic-kids-online-2012.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2025.

BOURDIEU, Pierre. **A produção da crença**: contribuição para a economia dos bens simbólicos. São Paulo: Zouk, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk, 2015.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BRASIL. **Lei nº 15.100, de 2 de abril de 2025**. Institui a Política Nacional de Cibersegurança e dá outras providências. Brasília, DF, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/115100.htm. Acesso em: 11 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023**. Institui a Política Nacional de Educação Digital. Brasília, DF, 12 jan. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114533.htm. Acesso em: 22 mai. 2025.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 2.630, de 13 de maio de 2020**. Institui a Lei Brasileira de Liberdade, Responsabilidade e Transparência na Internet. Brasília, DF, 2020. Disponível: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/141944> Acesso em: 22 mai. 2025.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL – CGI.br / NIC.br. Cetic.br publica dados inéditos sobre o uso de tecnologias digitais por crianças brasileiras de até 8 anos. **Cetic.br**, São Paulo, 2025. Disponível em: <https://www.cetic.br/pt/noticia/cetic-br-publica-dados-ineditos-sobre-o-uso-de-tecnologias-digitais-por-criancas-brasileiras-de-ate-8-anos/>. Acesso em: 11 jun. 2025.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL – CGI.br / NIC.br. Em duas décadas, proporção de lares urbanos brasileiros com Internet passou de 13% para 85%, aponta TIC Domicílios 2024. **Cetic.br**, São Paulo, 2024. Disponível em: <https://cetic.br/pt/noticia/em-duas-decadas-proporcao-de-lares-urbanos-brasileiros-com-internet-passou-de-13-para-85-aponta-tic-domicilios-2024/>. Acesso em: 11 jun. 2025.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL – CGI.br / Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR – NIC.br. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros**: TIC Domicílios 2015. São Paulo: CGI.br/NIC.br, 2016. Disponível em:

http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Dom_2015_LIVRO_ELETRONICO.pdf.

Acesso em: 11 jun. 2025.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL – CGI.br / Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR – NIC.br. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras**: TIC Educação 2014. São Paulo: CGI.br/NIC.br, 2015. Disponível em:

http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Educacao_2014_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 11 jun. 2025.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL – CGI.br / Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR – NIC.br. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras**: TIC Educação 2012. São Paulo: CGI.br/NIC.br, 2013. Disponível em: <http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic-educacao-2012.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2025.

CRISTALDO, Heloísa. Arthur Lira retira de pauta votação do PL das Fake News. **Agência Brasil**, Brasília, 2023. Disponível em:

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2023-05/arthur-lira-retira-de-pauta-votacao-do-pl-das-fake-news>. Acesso em: 11 jun. 2025.

DUBET, François. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 16, n. 47, p. 289-305, ago. 2011. DOI:

<https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000200002>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5D8JpsPmxSJBMCm3Y8NMQFj/> Acesso em: 11 jun. 2025.

FANTIN, Monica. Audiovisual na escola: abordagens e possibilidades. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica (orgs.), **Escritos de alfabetização audiovisual**. Porto Alegre: Libretos, 2014, p. 47-67.

GONNET, Jacques. **Educação e mídias**. São Paulo: Loyola, 2004.

HISSA, Débora Liberato Arruda. A leitura plataformizada na mídia digital: da sobrecarga informacional à perda do pensamento crítico. **ABRALIN**, n. 23, v. 2, p. 304–331, jun. 11, 2024. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/2208>.

Acesso em: 13/03/25.

KREIMER, Roxana. **História del mérito**. Buenos Aires: Anarres, 2001.

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR – NIC.br. Supremo volta a discutir responsabilização de plataformas digitais. **NIC.br**, São Paulo, 2024a.

Disponível em: <https://www.nic.br/noticia/na-midia/supremo-volta-a-discutir-responsabilizacao-de-plataformas-digitas/>. Acesso em: 11 jun. 2025.

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR – NIC.br. 82% dos brasileiros usam internet diariamente, mas poucos têm boas condições de acesso. **NIC.br**, São Paulo, 2024b. Disponível em: <https://www.nic.br/noticia/na-midia/82-dos-brasileiros-usam-internet-diariamente-mas-poucos-tem-boas-condicoes-de-acesso/>. Acesso em: 11 jun. 2025.

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR – NIC.br. Tecnologia digital: o elo entre professores e estudantes. **NIC.br**, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://www.nic.br/noticia/na-midia/tecnologia-digital-o-elo-entre-professores-e-estudantes>. Acesso em: 11 jun. 2025.

PETITAT, André. **Produção da escola, produção da sociedade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PRETTO, Nelson de Luca; ASSIS, Alessandra. Cultura digital e educação: redes já! *In*: PRETTO, Nelson de Luca; SILVEIRA, Sérgio Amadeu (orgs.). **Além das redes de colaboração**: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. Salvador: EDUFBA, 2008, p. 75-83.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. Retrospectivas e tendências da pesquisa em mídia-educação no contexto internacional. *In*: FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (orgs.), **Cultura digital e escola**: Pesquisa e formação de professores. Campinas: Papyrus, 2012, p. 15-29.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ESTRATÉGIAS DE CONSCIENTIZAÇÃO PARA INCENTIVAR A PARTICIPAÇÃO DISCENTE NAS AVALIAÇÕES DOCENTES DA CPA: UM ESTUDO NA FACULDADE MUNICIPAL DE PALHOÇA

Fabiana Elisa BOFF SILVEIRA (FMP)
fabiana.boff@fmpsc.edu.br
Leandro PICKLER (FMP)
leandro.pickler@fmpsc.edu.br

RESUMO: Este estudo visa analisar quais as estratégias de conscientização que mais incentivaram a participação dos discentes da Faculdade Municipal de Palhoça (FMP) nas avaliações da Comissão Própria de Avaliação (CPA) sobre os docentes, no período de 2017 a 2024. Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, de abordagem quantitativa e

caráter descritivo, utilizando dados dos relatórios da CPA. O estudo identificou as estratégias mais eficazes para aumentar a adesão dos estudantes ao processo avaliativo. Os resultados revelaram variações no índice de participação ao longo dos anos e entre os diferentes cursos. As ações mais efetivas incluíram campanhas de conscientização, reuniões com os alunos e a ampla divulgação dos resultados das avaliações, bem como a interação da gestão com os discentes. A pesquisa contribui para o aprimoramento das estratégias de engajamento discente, visando à melhoria contínua da qualidade do ensino na FMP.

PALAVRAS-CHAVE: Comissão Própria de Avaliação (CPA); Discentes; Estratégias.

1 INTRODUÇÃO

A avaliação da qualidade do ensino é fundamental para garantir a excelência acadêmica nas instituições de ensino superior. Nesse contexto, a adesão dos discentes às avaliações da Comissão Própria de Avaliação (CPA) sobre os docentes é essencial para a melhoria contínua da qualidade educacional. No entanto, a baixa adesão dos estudantes a essas avaliações é um desafio comum enfrentado por muitas instituições.

Este estudo visa investigar as estratégias de conscientização que estimularam a adesão dos discentes da Graduação da Faculdade Municipal de Palhoça (FMP) às avaliações da CPA sobre os docentes, no período de 2017 a 2024. Compreender quais estratégias são mais eficazes em motivar os estudantes a participar dessas avaliações é crucial para melhorar a qualidade do ensino e garantir a satisfação dos discentes.

Este artigo busca contribuir para o desenvolvimento de estratégias eficazes de conscientização, proporcionando subsídios para melhorar a adesão dos discentes às avaliações da CPA, e, consequentemente, aprimorar a qualidade da educação oferecida pela FMP.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo a Portaria do MEC (Ministério da Educação) n. 2.051/2004 de 09 de julho de 2004 (BRASIL, 2004) e na Portaria n. 40/2007 de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL 2007), consolidada em nova publicação em dezembro de 2010, regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, instituído na Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. (BRASIL, 2004)

De acordo com o Artigo 11 da lei supracitada, cada instituição de ensino superior (IES), pública ou privada, deve constituir uma Comissão Própria de Avaliação (CPA). Suas atribuições contemplam a condução dos processos de avaliação interna da instituição, a sistematização e a prestação das informações, por meio de relatórios, à comunidade

acadêmica - corpo docente, discente e técnico-administrativo - e à sociedade civil organizada. Portanto, a CPA foi instituída pelo SINAES e seu objetivo é o de assegurar o processo nacional de avaliação das IES, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico dos estudantes. (BRASIL, 2004)

Assim, a Avaliação Institucional é um dos componentes do SINAES e está relacionada à melhoria da qualidade da educação superior; à orientação da expansão de sua oferta; ao aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social; ao aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. (BRASIL, 2004)

2.1 LEGISLAÇÃO

LEI: Lei n. 10.681/2004 - Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências. (BRASIL, 2004).

DECRETOS: Decreto n. 6.303/2007 - Altera dispositivos dos Decretos n. 5.622/2005 e 5.773/2006. (BRASIL, 2007) e o Decreto n. 5.773/2006 - Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. (BRASIL, 2006)

PORTARIA: Port. INEP n. 31/2005 (BRASIL, 2005)- Estabelece os procedimentos para a organização e execução das avaliações; Port. n. 106-2004 (BRASIL 2004a) - Nomeia os membros da Comissão de Avaliação Institucional; Port. n. 2.051-2004 (BRASIL, 2004b) - Regulamenta a Lei do SINAES.

RESOLUÇÕES: Res. 02-2007 - Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. (BRASIL, 2007)

DOCUMENTOS MEC: Diretrizes para a Autoavaliação das Instituições – CONAES – agosto/2004 - Texto orientador que sistematiza a concepção, os princípios e as dimensões da avaliação estabelecida pelo SINAES e define as diretrizes para a sua implementação. Roteiro de Auto Avaliação Institucional: Orientações Gerais – CONAES/INEP - 2004 - Documento que operacionaliza as diretrizes do SINAES e apresenta as orientações para o roteiro de avaliação interna (Autoavaliação Institucional). (CONAES, 2004)

Cabe destacar que apesar da CPA da FMP seguir as diretrizes nacionais, seu órgão avaliador é a Secretaria Estadual da Educação, por se tratar de uma entidade pública, municipal, conforme será visto a seguir.

2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A Faculdade Municipal de Palhoça (FMP) é uma entidade integrante da administração pública indireta do município de Palhoça, tendo personalidade jurídica de direito público, sendo sua mantenedora a Prefeitura Municipal de Palhoça (PMP). A instituição foi criada pela Lei Municipal n. 4.279/2005 de 15 de maio de 2005. (PALHOÇA, 2005)

A Faculdade Municipal de Palhoça é uma autarquia de Ensino Superior vinculada ao Gabinete do Prefeito. O Estatuto e o Regimento Geral da FMP foram elaborados de acordo com as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), sendo aprovados pelos Decretos n. 188/2005 e 1168/2010 e 1489/2013, respectivamente. (SANTA CATARINA, 2005, 2010, 2013)

Atualmente possui 02 cursos de graduação (Administração - matutino e noturno; Pedagogia - noturno), 02 tecnólogos (Análise e Desenvolvimento de Sistemas – matutino; Processos Gerenciais – matutino). (FMP, 2025)

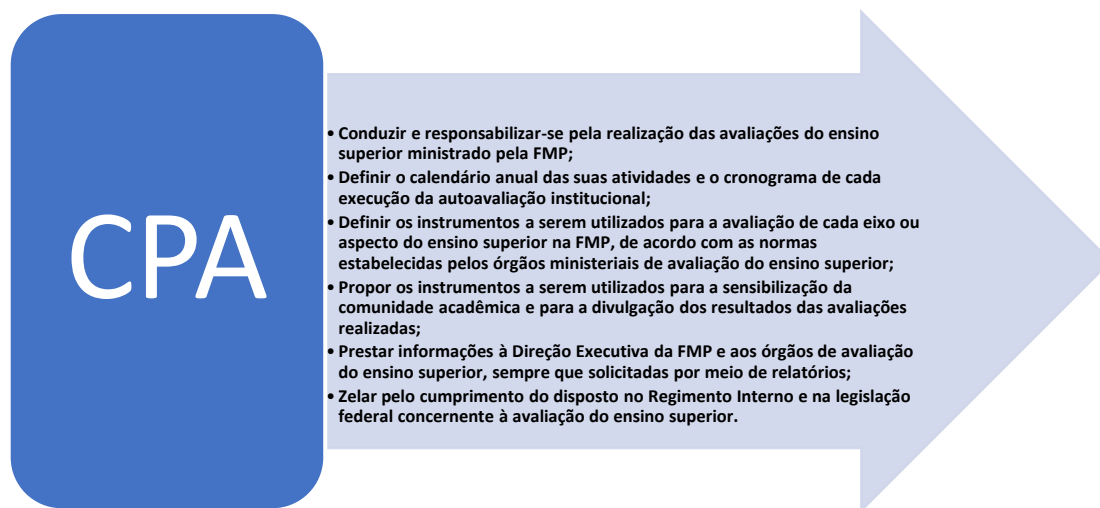
2.3 COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO

Em consonância com as diretrizes normativas do SINAES, a Faculdade Municipal de Palhoça possui uma Comissão Própria de Avaliação que tem como objetivo a coordenação dos processos internos de avaliação da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

A autoavaliação da FMP está alicerçada na visão segundo a qual o conhecimento da realidade constitui um processo ativo e ininterrupto que exige investimentos, numa perspectiva de avaliação formativa. Os envolvidos nesse processo situam seus fazeres, apontam redirecionamentos, aperfeiçoam suas ações e se desenvolvem, promovendo o autoconhecimento e a tomada de decisão. Trata-se de uma construção coletiva de conhecimentos geradores de reflexões indutoras da melhoria da qualidade das atividades pedagógicas, científicas, administrativas e de relações sociais estabelecidas no interior da faculdade e suas vinculações com a sociedade. (FMP, 2025)

A avaliação institucional na FMP tem como propósito, sensibilizar e conscientizar para educar. São adotadas, como referência, as diretrizes estabelecidas pelo SINAES, e assim, compete à Comissão:

Figura 1: Competências da CPA



Fonte: FMP, 2025.

Por meio da apuração e do cruzamento dos dados das pesquisas realizadas pela CPA é possível avaliar a situação da instituição em diferentes aspectos e oportunizar a tomada de decisão mais assertiva para correção de possíveis problemas e para o aprimoramento de programas, atividades e condutas que já apresentam resultados positivos.

Os resultados são amplamente discutidos com o corpo discente, docente e diretivo e publicados de forma ampla e transparente.

Dessa forma, a FMP entende que a autoavaliação institucional é um processo contínuo de pesquisa e comunicação que visa subsidiar a instituição na reflexão e aprimoramento de sua atuação, conforme missão, objetivos e metas, indicados em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Para que as competências da CPA sejam efetivas, ela necessita da adesão dos respondentes.

O foco deste artigo são os discentes na avaliação docente, haja vista que representam o grupo de maior quantidade e toda trabalho de conscientização e sensibilização, visa atender e explicar a eles.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa consiste na procura de uma solução para uma questão pela qual alguém deseja encontrar uma resposta, a ação de pesquisar está diretamente ligada a buscar, procurar por algo (KUARK *et al*, 2010, p. 24). Pesquisar é o processo de se coletar, analisar e interpretar dados, logo, observa-se “a importância de conhecer os tipos de pesquisas existentes está na necessidade de definição dos instrumentos e procedimentos que um pesquisador precisa utilizar no planejamento da sua investigação” (KUARK *et al*, 2010, p. 25), visto diferentes formas, técnicas e ferramentas desenvolvidas para se realizar pesquisas, dependendo do objetivo que se pretende atingir com tal. Logo, os procedimentos metodológicos referem-se às práticas, métodos e estratégias utilizadas durante uma pesquisa para coletar, analisar e interpretar dados, a fim de alcançar os objetivos do estudo.

Nesta etapa, serão apresentados os procedimentos de pesquisa utilizados no presente estudo, serão explicadas a abordagem de pesquisa utilizada, que engloba a pesquisa quantitativa; o tipo de pesquisa quanto a sua natureza, que aborda a pesquisa aplicada; o tipo de pesquisa quanto aos objetivos, que compreende a pesquisa descritiva e a pesquisa explicativa; o tipo de pesquisa quanto aos procedimentos, que aborda a pesquisa bibliográfica.

A pesquisa quantitativa, “considera o que pode ser quantificável, o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las” (KUARK *et al*, 2010, p. 26), ou seja, concentra-se em aspectos que podem ser quantificados e expressos em números, o objeto de estudo é passível de ser padronizado e representado numericamente. Na pesquisa quantitativa, “mediante a utilização de testes estatísticos, torna-se possível determinar, em termos numéricos, a probabilidade de acerto de determinada conclusão.” (GIL, 2008, p. 17), ou seja, a pesquisa quantitativa utiliza-se estritamente de técnicas estatísticas em suas análises, como porcentagem, média, moda, mediana, desvio-padrão etc.

A pesquisa aplicada, “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigida à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais” (KUARK *et al*, 2010, p. 26), assim, entende-se que o objetivo de uma pesquisa também pode ser gerar conhecimentos com aplicação prática específica, direcionada para a resolução de desafios práticos e tangíveis e que, nesse caso, o foco da pesquisa está em questões relevantes para um contexto específico, onde a pesquisa se preocupa em abordar desafios que são pertinentes a uma determinada área de interesse.

A respeito das pesquisas descritivas, Gil (2008) explica que esse tipo de pesquisa tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados.

Para Gil (2008), as pesquisas explicativas concentram-se em identificar os elementos que determinam ou contribuem para o acontecimento dos fenômenos estudados e que estas vão além de descrição, se concentram em explicar as razões ou causas por trás dos fenômenos observados. Ou seja, “este é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas” (GIL, 2008, p. 28), explica o porquê da ocorrência dos fenômenos do estudo, proporcionando uma compreensão mais completa e fundamentada do objeto estudado.

No método de pesquisa bibliográfica, Gil (2008), explica que a mesma é desenvolvida a partir de materiais já existentes e publicados a respeito do objeto a ser estudado, como os livros, revistas, artigos científicos e, atualmente, abordado por Kuark *et al* (2010) em sua obra que fala a respeito das pesquisas bibliográficas, os materiais disponibilizados na internet. Gil (2008), pontua que, mesmo que praticamente todos os outros tipos de pesquisas também exijam o método de pesquisa bibliográfica, existem pesquisas que são desenvolvidas unicamente utilizando-se de fontes bibliográficas, muito utilizadas para pesquisas de fatos históricos, por exemplo. Em suma, para Gil (2008), a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 ADEÇÃO DOS DISCENTES NA AVALIAÇÃO DOCENTE DE 2017 A 2024

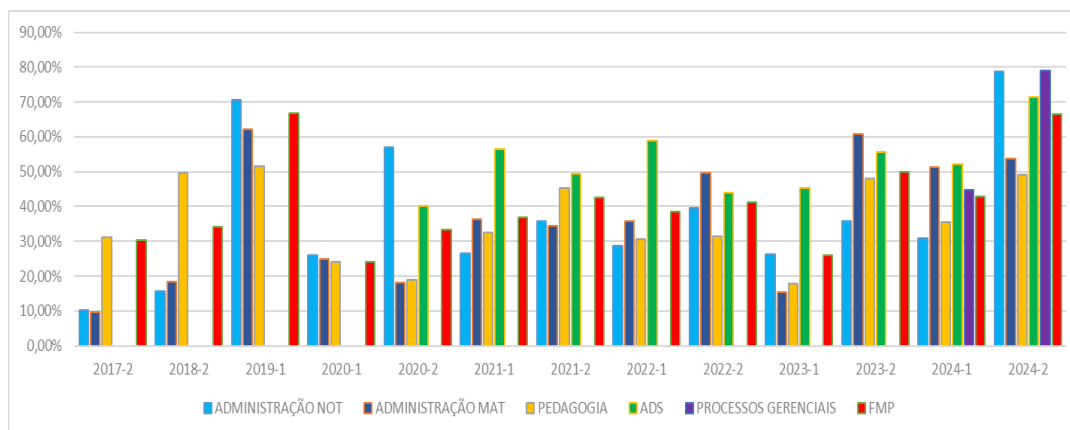
Os números percentuais da adesão dos discentes nas avaliações docentes da CPA/FMP foram retiradas dos relatórios Anuais e Trienais que a Comissão disponibiliza publicamente, bem como as estratégias para conscientização utilizadas ao longo do tempo. A Tabela 1, a seguir, mostra os resultados compilados:

Tabela 1: Adesão, 2017/2 a 2024/2

ANO/SEMESTRE CURSO	2017-2	2018-2	2019-1	2020-1	2020-2	2021-1	2021-2	2022-1	2022-2	2023-1	2023-2	2024-1	2024-2
ADMINISTRAÇÃO NOT	10,2%	15,6%	70,7%	26,0%	57,0%	26,5%	35,8%	28,6%	39,5%	26,2%	35,8%	30,8%	78,6%
ADMINISTRAÇÃO MAT	9,8%	18,5%	62,2%	25,0%	18,0%	36,3%	34,4%	35,8%	49,6%	15,4%	60,7%	51,4%	53,7%
PEDAGOGIA	31,1%	49,7%	51,5%	24,0%	19,0%	32,4%	45,4%	30,7%	31,4%	17,7%	48,0%	35,4%	49,1%
ADS					40,0%	56,3%	49,3%	58,9%	44,0%	45,2%	55,6%	52,0%	71,5%
PROCESSOS GERENCIAIS												44,8%	79,0%
FMP	30,3%	34,1%	66,8%	24,0%	33,2%	36,9%	42,5%	38,5%	41,1%	26,1%	50,0%	42,9%	66,4%

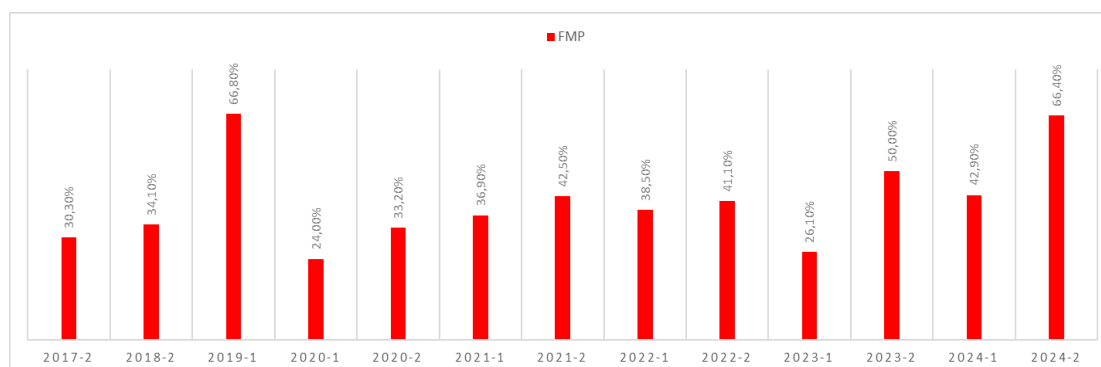
Fonte: Elaboração Própria, 2025.

Gráfico 1: Adesão CPA/FMP – nas Avaliações Docentes – Todos os Cursos



Fonte: Elaboração Própria, 2025.

Gráfico 2: Adesão CPA/FMP – nas Avaliações Docentes – FMP



Fonte: Elaboração Própria, 2025.

4.2 ESTRATÉGIAS DE CONSCIENTIZAÇÃO

O Quadro 1 traz as principais estratégias utilizadas pela CPA ao longo do período para estimular a adesão dos discentes em responder a avaliação docente.

Quadro 1: Estratégias CPA

ANO/SEMESTRE	ESTRATÉGIAS DE CONSCIENTIZAÇÃO
2017 - 2	<ul style="list-style-type: none"> - Condução dos alunos aos laboratórios; - Anúncios na TV da faculdade; - Avisos nos murais da instituição;
2018 - 1	<ul style="list-style-type: none"> - Condução dos alunos aos laboratórios; - Anúncios na TV da faculdade; - Avisos nos murais da instituição;
2019 - 1	<ul style="list-style-type: none"> - Condução dos alunos aos laboratórios; - Anúncios na TV da faculdade; - Avisos nos murais da instituição;
2020 - 1*	<ul style="list-style-type: none"> - Envio de e-mails (aulas pelo Meet por causa da Pandemia); - Postagens nos Classroom com avisos;
2020 - 2	<ul style="list-style-type: none"> - Envio de e-mails (aulas pelo Meet por causa da Pandemia); - Postagens nos Classroom com avisos;
2021 - 1	<ul style="list-style-type: none"> - Envio de e-mails (aulas pelo Meet por causa da Pandemia); - Postagens nos Classroom com avisos;
2021 - 2	<ul style="list-style-type: none"> - Envio de e-mails (aulas pelo Meet por causa da Pandemia); - Postagens nos Classroom com avisos; - Anúncios na TV da faculdade; - Avisos nos murais da instituição; - Inserções nas salas de aula para discurso de conscientização;
2022 - 1	<ul style="list-style-type: none"> - Envio de e-mails; - Postagens nos Classroom com avisos; - Anúncios na TV da faculdade; - Avisos nos murais da instituição; - Inserções nas salas de aula para discurso de conscientização;
2022 - 2	<ul style="list-style-type: none"> - Envio de e-mails; - Postagens nos Classroom com avisos; - Anúncios na TV da faculdade; - Avisos nos murais da instituição; - Inserções nas salas de aula para discurso de conscientização; - Trabalho junto ao corpo docente para conscientização e estímulo aos discentes;
2023 - 1	<ul style="list-style-type: none"> - Envio de e-mails; - Postagens nos Classroom com avisos; - Avisos nos murais da instituição; - Inserções nas salas de aula para discurso de conscientização; - Trabalho junto ao corpo docente para conscientização e estímulo aos discentes; - Condução dos alunos aos laboratórios;
2023 - 2	<ul style="list-style-type: none"> - Envio de e-mails; - Postagens nos Classroom com avisos; - Avisos nos murais da instituição; - Inserções nas salas de aula para discurso de conscientização; - Trabalho junto ao corpo docente para conscientização e estímulo aos discentes; - Condução dos alunos aos laboratórios; - Mensuração da adesão e intensificação das inserções em sala de aula;
2024 - 1**	<ul style="list-style-type: none"> - Envio de e-mails; - Postagens nos Classroom com avisos; - Avisos nos murais da instituição; - Inserções nas salas de aula para discurso de conscientização; - Trabalho junto ao corpo docente para conscientização e estímulo aos discentes; - Condução dos alunos aos laboratórios; - Mensuração da adesão e intensificação das inserções em sala de aula; - Inserções da gestão da FMP nas salas de aula para respaldar a importância;
2024 - 2	<ul style="list-style-type: none"> - Envio de e-mails; - Postagens nos Classroom com avisos; - Avisos nos murais da instituição; - Inserções nas salas de aula para discurso de conscientização; - Trabalho junto ao corpo docente para conscientização e estímulo aos discentes; - Condução dos alunos aos laboratórios; - Mensuração da adesão e intensificação das inserções em sala de aula; - Inserções da gestão da FMP nas salas de aula para respaldar a importância;

* As aulas passaram a ser ministradas pelo Meet por causa da Pandemia.

** Pela primeira vez os questionários de avaliações ficaram duas semanas abertos.

4.3 CONCLUSÕES

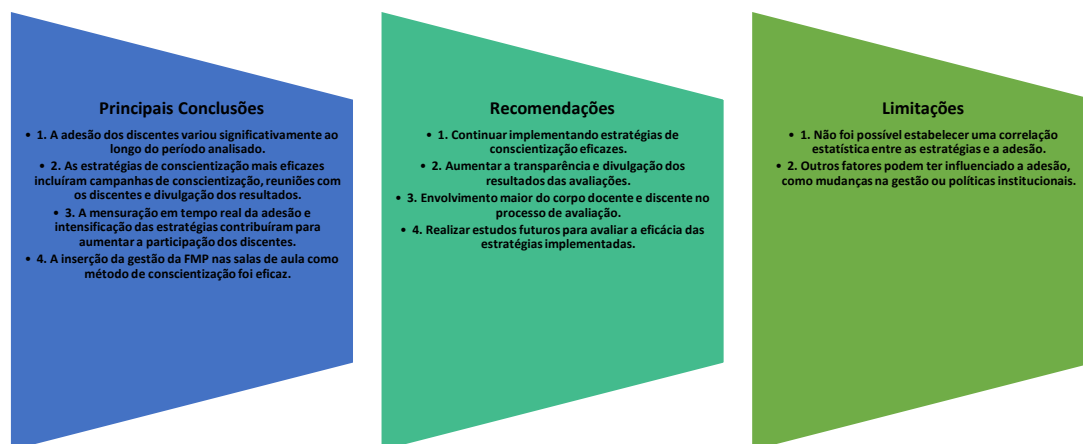
As variações na adesão dos discentes em responder sobre os discentes da FMP, em comparativo com as estratégias de conscientização, permitem alguns apontamentos:

- De 2018/2 para 2019/1 – não houve mudanças nas estratégias, portanto não se pode considerar uma variável explicativa o aumento quase que em 100% de adesão. Aqui tem-se o maior percentual do período analisado;
- Em 2021/1 – a pandemia levou a FMP a ministrar aulas online, com isso, as estratégias que vinham sendo aplicadas, foram totalmente modificadas e isso pode vir a ser uma explicação da redução na adesão que se apresentou como a mais baixa do período estudado;
- Em 2021/2 – as aulas na FMP são retomadas na forma presencial, bem como as estratégias de conscientização, isso pode justificar o aumento na adesão;
- Em 2023/2 – a adesão passa a ser mensurada em tempo real, ou seja, durante a semana de avaliações, os percentuais de respondentes eram medidos e as estratégias eram intensificadas. Isso pode justificar a variação crescente na adesão;
- Em 2024/2 – os percentuais voltam ao patamar mais alto do período. Uma possível explicação, pode ser a mensuração em tempo real com intensificação das estratégias e a inserção da gestão como um dos métodos de conscientização.

Entende-se que não existe uma correlação testada entre a adesão e as estratégias, porém pode-se atribuir uma explicação de relação. De forma alguma, outros fatores são descartados.

A seguir, o Quadro 2 apresenta um resumo das conclusões, recomendações e limitações.

Quadro 2: Conclusões



5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou as estratégias de conscientização que estimulam a adesão dos discentes da Faculdade Municipal de Palhoça (FMP) às avaliações da Comissão Própria de Avaliação (CPA) sobre os docentes, no período de 2017 a 2024. Os resultados mostraram variações na adesão ao longo dos anos e cursos.

A análise revelou quatro conclusões principais. Primeiramente, a adesão dos discentes variou significativamente ao longo do período analisado. Em seguida, as estratégias de conscientização mais eficazes incluíram campanhas de conscientização, reuniões com os discentes e divulgação dos resultados. Além disso, a mensuração em tempo real da adesão e intensificação das estratégias contribuíram para aumentar a participação dos discentes. Por fim, a inserção da gestão da FMP nas salas de aula como método de conscientização foi eficaz.

Para futuras melhorias, recomenda-se: continuar implementando estratégias de conscientização eficazes, aumentar a transparência e divulgação dos resultados das avaliações, envolver mais o corpo docente e discente no processo de avaliação e realizar estudos futuros para avaliar a eficácia das estratégias implementadas.

É importante notar as limitações do estudo, como a impossibilidade de estabelecer uma correlação estatística entre as estratégias e a adesão, e a possível influência de outros fatores, como mudanças na gestão ou políticas institucionais.

Este estudo contribui para o desenvolvimento de estratégias eficazes de conscientização, melhorando a qualidade da educação oferecida pela FMP, e fornece subsídios para futuras pesquisas sobre avaliação institucional e participação discente.

TITLE: AWARENESS STRATEGIES TO ENCOURAGE STUDENT PARTICIPATION IN CPA TEACHER EVALUATIONS: A STUDY AT THE MUNICIPAL COLLEGE OF PALHOÇA

ABSTRACT: This study aims to analyze which awareness-raising strategies most encouraged the participation of students at the Municipal College of Palhoça (FMP) in the evaluations of the Self-Assessment Committee (CPA) on teachers, from 2017 to 2024. For this purpose, a bibliographic research was carried out, with a quantitative approach and descriptive character, using data from the CPA reports. The study agrees with the most effective strategies to increase student adherence to the evaluation process. The results revealed variations in the participation rate over the years and between the different courses. The most effective actions included awareness-raising campaigns, meetings with students and the wide dissemination of evaluation results, as well as the interaction of management with students. The research contributes to the improvement of student engagement strategies, evolving towards the continuous improvement of the quality of teaching at FMP.

KEYWORDS: Self-Assessment Committee (CPA); Students; Strategies.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Diário Oficial da União, Brasília, 10 maio 2006. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 12 de março de 2025.

BRASIL. Decreto nº 6.303, de 28 de dezembro de 2007. Altera dispositivos dos Decretos nº 5.622, de 29 de dezembro de 2005, e nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Diário Oficial da União, Brasília, 31 dez. 2007. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 12 de março de 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Portaria nº 31, de junho, 2005. Estabelece os procedimentos para a organização e execução das avaliações. Diário Oficial da União, Brasília. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 12 de março de 2025.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Dispõe sobre a criação das Universidades Federais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 15 abr. 2004. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 12 de março de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 106, de 14 de abril de 2004. Nomeia os membros da Comissão de Avaliação Institucional. Diário Oficial da União, Brasília. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 12 de março de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004. Diário Oficial da União, Brasília, 12 jul. 2004. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 12 de março de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004. Diário Oficial da União, Brasília. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 12 de março de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 40, de 12 de dezembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, 13 dez. 2007. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 12 de março de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de junho, 2007. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). (2004). Documentos do MEC, agosto 2004. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 12 de março de 2025.

FACULDADE MUNICIPAL DE PALHOÇA. Disponível em: <https://fmpsc.edu.br/>. Acesso em: 08 de janeiro de 2025.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social, 6 ed. São Paulo: ATLAS, 2008.

KUARK, Fabiana da Silva; **MANHÃES,** Fernanda Castro; **MEDEIROS,** Carlos Henrique. Metodologia da pesquisa: um guia prático. Bahia: Via Litterarum, 2010.

PALHOÇA. Lei Municipal nº 4.279, de 15 de maio de 2005.

SANTA CATARINA/BRASIL. Decreto nº 188, de agosto, 2005. Disponível em: https://legislacao.sef.sc.gov.br/indices/decretos/indice_decretos.htm. Acesso em: 20 de março de 2025.

SANTA CATARINA/BRASIL. Decreto nº 1.168, de agosto, 2010. Disponível em: https://legislacao.sef.sc.gov.br/indices/decretos/indice_decretos.htm. Acesso em: 20 de março de 2025.

SANTA CATARINA/BRASIL. Decreto nº 1.489, de setembro, 2013. Disponível em: https://legislacao.sef.sc.gov.br/indices/decretos/indice_decretos.htm. Acesso em: 20 de março de 2025.

QRLIFE: SISTEMA DE GERAÇÃO DE QR CODE COM INFORMAÇÕES MÉDICAS PARA USO EM ATENDIMENTO PRÉ-HOSPITALAR

Douglas Tomaz dos SANTOS (FMP)
douglas.tomaz@aluno.fmpsc.edu.br
Simone Regina da SILVA (FMP)
simone.silva@fmpsc.edu.br

RESUMO: O presente projeto apresenta o QRLife, um sistema web desenvolvido para gerar QR Codes contendo informações médicas essenciais do usuário, com o objetivo de auxiliar os profissionais em atendimentos pré-hospitalares, especialmente quando o paciente não consegue se comunicar. Utilizando tecnologias como Django, Python, HTML, CSS, JavaScript e a biblioteca qrcode, o sistema permite o preenchimento de um formulário com dados como nome, data de nascimento, histórico médico, alergias, medicamentos e contatos de emergência, gerando um QR Code que pode ser escaneado por dispositivos móveis. O sistema foi projetado sem banco de dados, garantindo a segurança e privacidade dos dados conforme os princípios da LGPD. A interface foi pensada para ser intuitiva, responsiva e acessível, permitindo o uso em diferentes dispositivos e navegadores. O trabalho também discute a importância de acesso rápido a informações médicas em situações de emergência, o impacto positivo na tomada de decisão dos socorristas e o valor de soluções tecnológicas voltadas à saúde.

PALAVRAS-CHAVE: QR code; Atendimento pré-hospitalar; Sistema web.

1 INTRODUÇÃO

De acordo com manual interno do Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina (2022), em situações de Atendimento Pré-Hospitalar (APH), durante a entrevista com a vítima, é usado o mnemônico SAMPLE (Sintomas, Alergias, Medicamentos, Passado médico, Líquidos e alimentos, Eventos), uma ferramenta que possibilita a equipe de socorro

de ter um histórico rápido e resumido da vítima, que posteriormente é repassado à unidade hospitalar que prosseguirá com o atendimento. Em situações com a vítima desorientada ou desacordada, a equipe busca as informações com familiares ou testemunhas que estejam no local. Porém nem sempre estes sabem todas as informações necessárias sobre a vítima.

Em paralelo, com a evolução da tecnologia, pessoas estão cada vez menos com o hábito de terem a documentação física, utilizando a versão digital, porém existem alguns problemas que podem enfrentar como falta de bateria, roubo ou perda, ficando assim sem acesso aos documentos.

De acordo com Franzo (2021), é estimado pela Associação Brasileira de Alergia e Imunologia (ASBAI) que cerca de 30% da população brasileira têm algum tipo de alergia. Também é estimado que aproximadamente 14 milhões de brasileiros têm alergia a algum tipo de medicamento, representando cerca de 6% da população brasileira, e que anti-inflamatórios não-esteroidais e antibióticos são os que mais desencadeiam reações alérgicas (São Paulo, 2024).

O objetivo é criar uma plataforma para o usuário disponibilizar suas informações médicas para caso de emergência, implementando um formulário de fácil preenchimento, com um gerador QR Code que funcionará após o envio do formulário, e garantindo que o sistema seja responsivo, adaptando-se a diferentes dispositivos e tamanhos de tela.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A necessidade de informações médicas rápidas e acessíveis em situações de urgência e emergência tem impulsionado o desenvolvimento de soluções tecnológicas para armazenamento e recuperação de dados críticos. Este trabalho propõe um sistema baseado na geração de QR Codes contendo informações médicas essenciais, permitindo que profissionais de saúde acessem rapidamente detalhes sobre o paciente, como alergias, histórico clínico e medicamentos em uso contínuo.

2.1 IMPORTÂNCIA DA INFORMAÇÕES MÉDICAS RÁPIDAS

A presença de informações médicas acessíveis é essencial em casos de emergência, especialmente para pacientes que podem não conseguir se comunicar. Um relatório da Organização Mundial da Saúde (OMS) indica que reconhecer alergias e condições médicas pré-existentes pode evitar até 30% das reações adversas em atendimentos de emergência (OMS, 2022).

2.2 PRIVACIDADE E PROTEÇÃO DE DADOS

O sistema proposto deve seguir a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD – Lei nº 13.709/2018), garantindo que os dados dos usuários sejam armazenados e compartilhados de forma segura e consentida (BRASIL, 2018).

Os principais pontos da LGPD aplicáveis ao projeto incluem o consentimento do usuário antes do processamento de seus dados; a minimização de dados, coletando apenas informações estritamente necessárias; a transparência e segurança, protegendo os dados contra acessos não autorizados.

Além disso, de acordo com o Código Civil Brasileiro (Art. 12 e 21), qualquer divulgação indevida de informações médicas pode configurar violação à privacidade, reforçando a necessidade de um termo de consentimento explícito antes da coleta dos dados (BRASIL, 2002).

2.3 SOLUÇÕES SIMILARES

O Quick Response Code (QR Code) é um código de barras bidimensional que pode armazenar grande quantidade de dados e ser lido rapidamente por dispositivos móveis. No setor da saúde, QR Codes já são utilizados para prontuários eletrônicos, carteirinhas de vacinação e identificação de pacientes em hospitais. Segundo o site QRCodeChimp (2024), a utilização de QR Codes pode ser um método eficaz para compartilhar informações do paciente entre profissionais da saúde e também entre profissionais e pacientes. De acordo com o site TECLABEL (2024), já são utilizadas pulseiras em pacientes internados em ambiente hospitalar, possibilitando que os profissionais da saúde possam acessar informações sobre o paciente escaneando o QR Code presente na pulseira, evitando erros na administração de medicamentos ou procedimentos, por exemplo.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A necessidade de informações médicas rápidas e acessíveis em situações de urgência e emergência tem impulsionado o desenvolvimento de soluções tecnológicas para armazenamento e recuperação de dados críticos. Este trabalho propõe um sistema baseado na geração de QR Codes contendo informações médicas essenciais, permitindo que profissionais de saúde acessem rapidamente detalhes sobre o paciente, como alergias, histórico clínico e medicamentos em uso contínuo.

3.1 IMPORTÂNCIA DAS INFORMAÇÕES MÉDICAS RÁPIDAS

A presença de informações médicas acessíveis é essencial em casos de emergência, especialmente para pacientes que podem não conseguir se comunicar. Um relatório da Organização Mundial da Saúde (OMS) indica que reconhecer alergias e condições médicas pré-existentes pode evitar até 30% das reações adversas em atendimentos de emergência (OMS, 2022).

3.2 PRIVACIDADE E PROTEÇÃO DE DADOS

O sistema proposto deve seguir a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD – Lei nº 13.709/2018), garantindo que os dados dos usuários sejam armazenados e compartilhados de forma segura e consentida (BRASIL, 2018).

Os principais pontos da LGPD aplicáveis ao projeto incluem:

- Consentimento do usuário antes do processamento de seus dados.
- Minimização de dados, coletando apenas informações estritamente necessárias.
- Transparência e segurança, protegendo os dados contra acessos não autorizados.

Além disso, de acordo com o Código Civil Brasileiro (Art. 12 e 21), qualquer divulgação indevida de informações médicas pode configurar violação à privacidade, reforçando a necessidade de um termo de consentimento explícito antes da coleta dos dados (BRASIL, 2002).

3.3 SOLUÇÕES SIMILARES

O Quick Response Code (QR Code) é um código de barras bidimensional que pode armazenar grande quantidade de dados e ser lido rapidamente por dispositivos móveis. No setor da saúde, QR Codes já são utilizados para prontuários eletrônicos, carteirinhas de vacinação e identificação de pacientes em hospitais. Segundo o site QRCodeChimp (2024), a utilização de QR Codes pode ser um método eficaz para compartilhar informações do paciente entre profissionais da saúde e também entre profissionais e pacientes.

De acordo com o site TECLABEL (2024), já são utilizadas pulseiras em pacientes internados em ambiente hospitalar, possibilitando que os profissionais da saúde possam acessar informações sobre o paciente escaneando o QR Code presente na pulseira, evitando erros na administração de medicamentos ou procedimentos, por exemplo.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1 METODOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

Inicialmente, para melhor compreensão do produto final, foram implementados diagramas de caso de uso e classes, utilizando os padrões da Unified Modeling Language (UML). O sistema foi desenvolvido utilizando o framework Django com a linguagem de programação Python para o backend, além de HTML, CSS e JavaScript para a interface do usuário. Foi optado por não utilizar banco de dados, garantindo que as informações sejam armazenadas apenas temporariamente durante a geração do QR Code, respeitando a LGPD.

4.2. TECNOLOGIAS UTILIZADAS

4.2.1 FRAMEWORK DJANGO

O Django é um framework de desenvolvimento web baseado na linguagem Python. Criado em 2003 por Adrian Holovaty e Simon Willison, foi lançado como um projeto de código aberto em 2005. Seu principal objetivo é permitir o desenvolvimento rápido e seguro de aplicações web (DJANGO SOFTWARE FOUNDATION, 2025). O Django segue o princípio "batteries included", oferecendo diversos recursos integrados, como autenticação de usuários, segurança contra ataques web e roteamento de URLs.

O framework Django foi utilizado no projeto para gerenciar a estrutura da aplicação e processar requisições do usuário; servir arquivos HTML, CSS e JavaScript; e integrar a geração do QR Code ao sistema.

4.2.2 LINGUAGEM DE PROGRAMAÇÃO PYTHON

O Python foi criado no final da década de 1980 por Guido van Rossum e lançado oficialmente em 1991. Seu principal diferencial é a simplicidade sintática, permitindo que desenvolvedores escrevam código limpo e de fácil manutenção (PYTHON SOFTWARE FOUNDATION, 2025). Atualmente, o Python é amplamente utilizado para desenvolvimento web, inteligência artificial, análise de dados e automação de processos.

A linguagem de programação Python foi utilizada no projeto para desenvolvimento da lógica do backend junto ao Django; processamento e geração do QR Code; e para ter compatibilidade com diferentes sistemas operacionais.

4.2.3 BIBLIOTECA QRCODE (PYTHON)

A tecnologia de QR Codes (Quick Response Codes) foi desenvolvida em 1994 pela empresa japonesa Denso Wave para rastrear peças na indústria automotiva. Seu formato

bidimensional permite armazenar e acessar rapidamente informações codificadas (LIN, 2025). A biblioteca qrcode para Python permite a geração de QR Codes personalizados de forma eficiente, oferecendo suporte a diferentes tamanhos e níveis de correção de erro.

A biblioteca qrcode foi utilizada no projeto para criar um QR Code contendo as informações médicas do usuário; personalizar o QR Code para facilitar sua leitura; e incluir a Estrela da Vida no centro do QR Code, indicando sua finalidade.

4.2.4 HTML (HyperText Markup Language)

O HTML foi desenvolvido por Tim Berners-Lee em 1991 para estruturar documentos na web. Ele permite a organização do conteúdo de páginas web por meio de elementos e tags (MOZILLA FOUNDATION, 2025).

O HTML foi utilizado para criar o formulário onde o usuário insere suas informações médicas; exibir o QR Code gerado na interface; e criar a página do Termo de Uso e Responsabilidade.

4.2.5. CSS (Cascading Style Sheets)

O CSS foi criado em 1996 por Håkon Wium Lie para separar a estrutura do conteúdo HTML da estilização visual. Ele permite definir cores, layouts e animações, proporcionando maior flexibilidade no design de sites (MOZILLA FOUNDATION, 2025).

O CSS foi utilizado no projeto para criar um design responsivo, garantindo boa usabilidade em diferentes dispositivos; personalizar os botões e formulários para melhorar a experiência do usuário; e destacar visualmente o QR Code gerado.

4.2.6. JavaScript (JS)

O JavaScript foi criado em 1995 por Brendan Eich na Netscape Communications para tornar as páginas web interativas. Atualmente, é uma das linguagens mais utilizadas no desenvolvimento web (MOZILLA FOUNDATION, 2025).

O JavaScript foi utilizado no projeto para validar os dados do formulário antes do envio; exibir mensagens de erro caso o usuário não aceite o Termo de Uso; e gerenciar a exibição do QR Code dinamicamente.

4.3. MODELAGEM DO SISTEMA

A modelagem do sistema foi realizada utilizando métodos visuais, como diagramas de casos de uso e diagramas de classes, além da definição de requisitos funcionais e não

funcionais. Essa abordagem permite uma visão clara das interações entre os atores e o sistema, bem como a estrutura de dados e a lógica interna da aplicação.

4.3.1. REQUISITOS FUNCIONAIS

- RF01: O sistema deve permitir o preenchimento do formulário com as seguintes informações: Nome completo, data de nascimento, alergias medicamentosas, medicamentos de uso contínuo, histórico médico, dois contatos de emergência (nome e telefone).
- RF02: O usuário deve aceitar o Termo de Uso antes de preencher o formulário.
- RF03: O QR Code gerado deve conter todas as informações fornecidas.
- RF04: A interface deve exibir a imagem do QR Code para download.

4.3.2. REQUISITOS NÃO-FUNCIONAIS

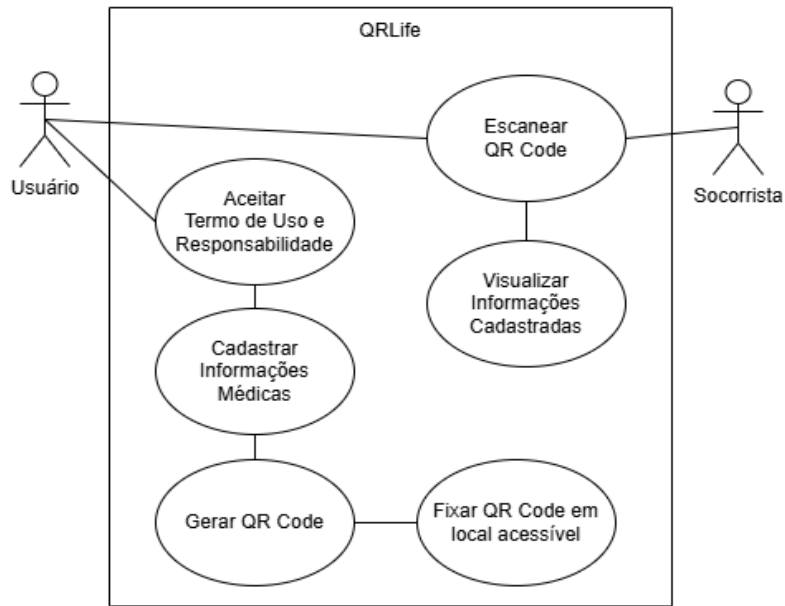
- RNF01: Os dados só devem ser processados localmente, sem armazenamento em banco de dados.
- RNF02: O sistema deve funcionar corretamente em celulares, tablets e desktops.
- RNF03: A interface deve ser intuitiva e acessível para todos os usuários.
- RNF04: O sistema deve atender à LGPD, garantindo que o usuário aceite os termos antes de enviar seus dados.

4.3.3. DIAGRAMA DE CASOS DE USO

A Figura 1 ilustra o diagrama de casos de uso do sistema, proporcionando uma visão das funcionalidades. O diagrama é composto por dois atores que apresentam papéis distintos no sistema: o Usuário, que possui um escopo maior de permissões, enquanto o Socorrista tem um escopo mais específico nas ações disponíveis. Essa diferenciação entre os dois atores reflete a estrutura do sistema, proporcionando uma organização explícita de responsabilidades e permissões adaptadas aos diferentes perfis dos utilizadores.

O sistema oferece um ambiente centrado no registro das informações do usuário para geração do QR Code, enquanto o socorrista somente pode escanear o QR Code e visualizar as informações que o usuário cadastrou.

Figura 1: Diagrama de Caso de Uso

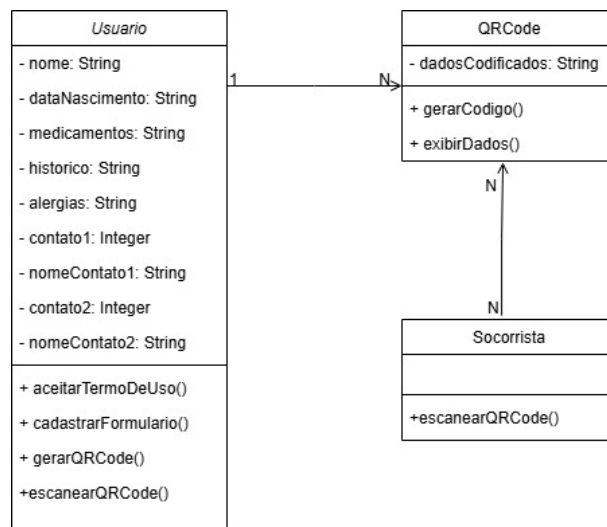


Fonte: elaborado pelo autor

4.3.4. DIAGRAMA DE CLASSES

O diagrama de classes apresentado na Figura 2 proporciona uma visão abrangente das classes no sistema em questão. Ele oferece uma representação estruturada, destacando os elementos essenciais para o desenvolvimento do sistema. Através desse diagrama, é possível entender a organização das entidades.

Figura 2: Diagrama de Classes



Fonte: elaborado pelo autor

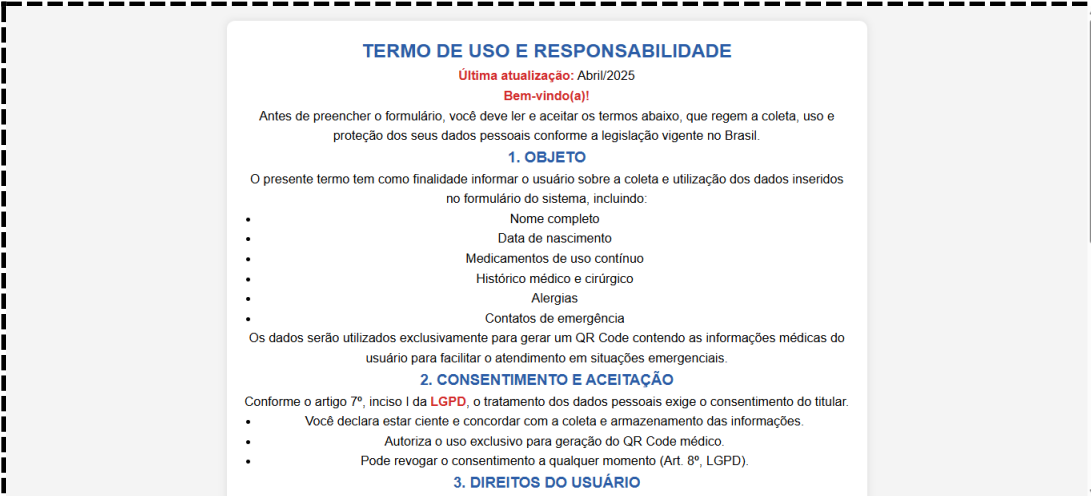
5.0. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo tem como objetivo demonstrar os resultados obtidos.

5.1. TELAS DO SISTEMA

Ao abrir o sistema, é exibida a tela com termo de uso e responsabilidade, seguindo a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) e o Código de Processo Civil (CPC). O usuário deve aceitar o termo de uso e responsabilidade para ter acesso ao formulário.

Figura 3: Tela inicial, com termo de uso e responsabilidade



TERMO DE USO E RESPONSABILIDADE
Última atualização: Abril/2025
Bem-vindo(a)!

Antes de preencher o formulário, você deve ler e aceitar os termos abaixo, que regem a coleta, uso e proteção dos seus dados pessoais conforme a legislação vigente no Brasil.

1. OBJETO

O presente termo tem como finalidade informar o usuário sobre a coleta e utilização dos dados inseridos no formulário do sistema, incluindo:

- Nome completo
- Data de nascimento
- Medicamentos de uso contínuo
- Histórico médico e cirúrgico
- Alergias
- Contatos de emergência

Os dados serão utilizados exclusivamente para gerar um QR Code contendo as informações médicas do usuário para facilitar o atendimento em situações emergenciais.

2. CONSENTIMENTO E ACEITAÇÃO

Conforme o artigo 7º, inciso I da **LGPD**, o tratamento dos dados pessoais exige o consentimento do titular.


- Você declara estar ciente e concordar com a coleta e armazenamento das informações.
- Autoriza o uso exclusivo para geração do QR Code médico.
- Pode revogar o consentimento a qualquer momento (Art. 8º, LGPD).

3. DIREITOS DO USUÁRIO

Fonte: elaborado pelo autor

Após aceitar o termo de uso e responsabilidade, o usuário tem acesso ao formulário, que poderá ser preenchido para gerar o QR Code. O mesmo exige que, para gerar o QR Code, esteja preenchido obrigatoriamente os campos nome, data de nascimento e telefone do contato 1.

Figura 4: Tela do formulário



Preencha suas informações médicas

Nome Completo:

Data de Nascimento:

Alergias Medicamentosas:

Medicamentos de Uso Contínuo:

Histórico Médico:

Contatos de Emergência

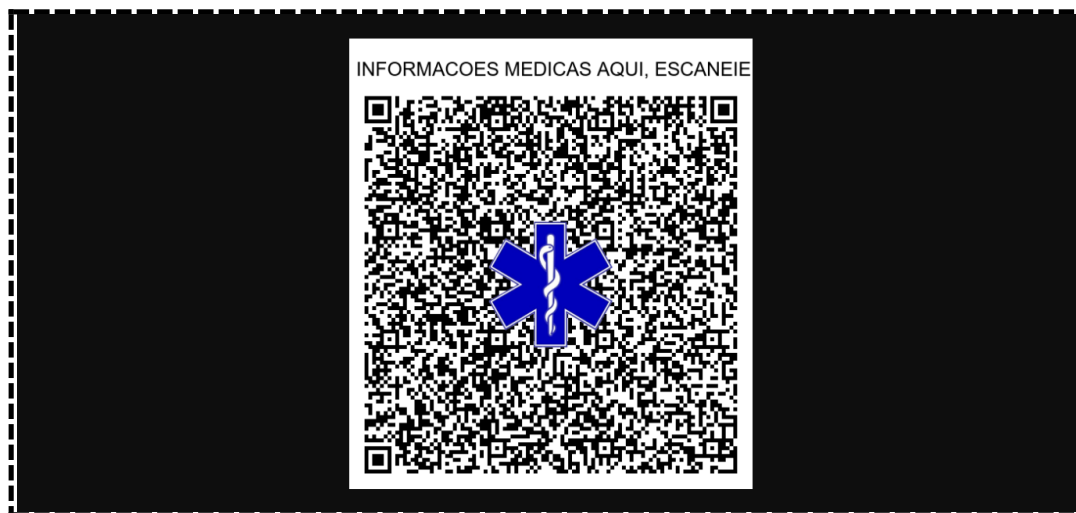
Nome do Contato 1:

Telefone do Contato 1:

Nome do Contato 2:

Após o preenchimento do formulário, o usuário pode clicar no botão “Gerar QR Code” no canto inferior da tela, sendo direcionado para a imagem do QR Code.

Figura 5: QR Code gerado na tela



Fonte: elaborado pelo autor

Após a geração do QR Code, o mesmo pode ser escaneado pela câmera do celular. Utilizando como exemplo a câmera do aplicativo Google Lens, presente em celulares Android, as informações aparecerão no resultado da pesquisa.

Figura 6: Captura de tela parcial do aplicativo Google Lens no celular após escanear QR Code



Fonte: elaborado pelo autor

5.2. RESPONSIVIDADE EM DISPOSITIVOS MÓVEIS

Utilizando a opção de ferramentas de desenvolvedor do navegador Google Chrome (tecla F12), é possível simular a utilização em dispositivos móveis. Para o teste de responsividade foram utilizadas as dimensões dos dispositivos Samsung Galaxy S8+ e iPhone 6, 7 e 8.

Figura 7: Simulação de tela de dispositivo móvel

A imagem mostra a interface de desenvolvimento do Google Chrome simulando um dispositivo móvel. No topo, há uma barra de ferramentas com opções como 'Dimensions: Samsung Galaxy S8+', '390 x 740', '70%', 'No throttling', e ícones para zoom e orientação. Abaixo, a interface do navegador exibe uma página web com o título 'Preencha suas informações médicas'. O formulário contém campos para 'Nome Completo', 'Data de Nascimento', 'Alergias Medicamentosas', 'Medicamentos de Uso Contínuo', 'Histórico Médico', e 'Contatos de Emergência'. Os contatos incluem campos para 'Nome do Contato 1', 'Telefone do Contato 1', 'Nome do Contato 2', e 'Telefone do Contato 2'. Um botão azul 'Salvar QR Code' está na base do formulário.

Fonte: elaborado pelo autor

O sistema proposto facilita o acesso a:

- Alergias medicamentosas, essencial para evitar reações anafiláticas fatais.
- Medicamentos de uso contínuo, para garantir que o paciente receba os cuidados adequados.
- Passado médico, tendo informações sobre doenças prévias que o paciente tem ou já teve.
- Contatos de emergência, permitindo comunicação rápida com familiares ou responsáveis.
- Utilização do sistema em dispositivos móveis e computadores.
- Protege os dados sensíveis do usuário, não armazenando informações em bancos de dados.

6. CONCLUSÃO

O projeto QRLife demonstrou ser uma solução viável, segura e funcional para auxiliar equipes de atendimento pré-hospitalar no acesso rápido a informações médicas críticas do paciente. Ao possibilitar a geração de um QR Code contendo dados relevantes como alergias, medicamentos e contatos de emergência, o sistema colabora diretamente para a redução de riscos em atendimentos de urgência, especialmente quando o paciente está inconsciente ou

desorientado. Além disso, o desenvolvimento respeitou os preceitos da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), com foco na privacidade e no consentimento do usuário. A não utilização de banco de dados e o uso de tecnologias acessíveis como Django, HTML, CSS e JavaScript garantiram um sistema leve, responsivo e seguro. Com isso, o QRLife cumpre os objetivos propostos, apresentando-se como uma ferramenta prática e socialmente relevante no contexto da tecnologia voltada à saúde pública.

TITLE: QRLIFE: QR CODE GENERATION SYSTEM WITH MEDICAL INFORMATION FOR USE IN PRE-HOSPITAL CARE

ABSTRACT: This article presents QRLife, a web-based system designed to generate QR Codes containing essential medical information from the user, aimed at supporting healthcare professionals during pre-hospital emergency situations, especially when the patient is unable to communicate. Using technologies such as Django, Python, HTML, CSS, JavaScript, and the qrcode library, the system enables users to fill out a form with data including name, date of birth, medical history, allergies, medications, and emergency contacts. A QR Code is generated and can be scanned by mobile devices. The system was developed without a database, ensuring data privacy and security in compliance with Brazil's General Data Protection Law (LGPD). The interface was designed to be intuitive, responsive, and accessible, allowing it to function across various devices and browsers. The study also discusses the importance of quick access to medical information during emergencies, the positive impact on decision-making by first responders, and the social relevance of health-focused technological solutions.

KEYWORDS: QR code; Pre-hospital care; Web system.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Código Civil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406compilada.htm. Acesso em: 11 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/113709.htm. Acesso em: 11 mar. 2025.

CORPO DE BOMBEIROS MILITAR DE SANTA CATARINA. Tópicos introdutórios: suporte básico à vida. 1. ed. Florianópolis, 2022. Disponível em: https://www.cbm.sc.gov.br/images/Menu_DIE/Biblioteca/To%CC%81picos_introduto%C%81rios_-_Suporte_ba%CC%81sico_a%CC%80_vida.pdf. Acesso em: 19 fev. 2025.

DJANGO SOFTWARE FOUNDATION. Django documentation. Disponível em: <https://docs.djangoproject.com/en/stable/>. Acesso em: 19 mar. 2025.

FRANZO, Thayná. Alergias afetam 30% dos brasileiros. Hospital do Servidor Público Municipal - Prefeitura de São Paulo, São Paulo, 14 set. 2021. Disponível em: https://capital.sp.gov.br/web/hospital_do_servidor_publico_municipal/w/noticias/317955.

Acesso em: 26 fev. 2025.

LOOP, Lincoln. qrcode: a QR Code image generator for Python. Disponível em: <https://pypi.org/project/qrcode/>. Acesso em: 20 mar. 2025.

MOZILLA FOUNDATION. CSS: Cascading Style Sheets. Disponível em: <https://developer.mozilla.org/en-US/docs/Web/CSS>. Acesso em: 22 mar. 2025.

MOZILLA FOUNDATION. HTML: HyperText Markup Language. Disponível em: <https://developer.mozilla.org/en-US/docs/Web/HTML>. Acesso em: 21 mar. 2025.

MOZILLA FOUNDATION. JavaScript Guide. Disponível em: <https://developer.mozilla.org/en-US/docs/Web/JavaScript>. Acesso em: 22 mar. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Relatório sobre Segurança do Paciente. Genebra: OMS, 2024.

PYTHON SOFTWARE FOUNDATION. Python documentation. Disponível em: <https://docs.python.org/3/>. Acesso em: 19 mar. 2025.

QRCODECHIMP. O guia definitivo para o uso de códigos QR em serviços de saúde e hospitais. QRCodeChimp, [S.l.], 25 nov. 2024. Disponível em: <https://pt.qrcodechimp.com/qr-codes-in-healthcare-and-hospitals/>. Acesso em: 19 mar. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Médica do HSPE fala sobre sintomas e tratamentos para alergia a medicamentos. Secretaria da Saúde - Governo do Estado de São Paulo, São Paulo, 27 jun. 2024. Disponível em: <https://www.saude.sp.gov.br/coordenadoria-de-controle-de-doencas/noticias/27062024-medica-do-hspe-fala-sobre-sintomas-e-tratamentos-para-alergia-a-medicamentos>. Acesso em: 26 fev. 2025.

TECLABEL. Pulseiras hospitalares: garantindo identificação segura e eficiência no cuidado ao paciente. TECLABEL, [S.l.], set. 2024. Disponível em: <https://teclabel.com.br/pulseiras-hospitalares-garantindo-identificacao-segura-e-eficiencia-no-cuidado-ao-paciente/>. Acesso em: 27 maio 2025.

TALKS THE BUTTON: BRINCAR E COMUNICAR

André da Rocha MARTINS (FMP)
andre.martins@aluno.fmpsc.edu.br
Lucas da Silva SOUZA (FMP)
lucas.desouza@aluno.fmpsc.edu.br
Raphael Augusto dos SANTOS (FMP)
raphael.santos@aluno.fmpsc.edu.br
Simone Regina da SILVA (FMP)
simone.silva@fmpsc.edu.br
Vinícios PIMENTEL(FMP)
vinicios.pimentel@aluno.fmpsc.edu.br

RESUMO: O projeto *Talks Button* justifica sua criação de uma plataforma de atividades educativas personalizáveis, integrada a um aplicativo Android e um dispositivo físico interativo. O objetivo é oferecer uma ferramenta lúdica e acessível, que permita a criação, execução e personalização de atividades adaptadas às necessidades de cada criança. A proposta se baseia em princípios da Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) e nas teorias do desenvolvimento infantil, promovendo a inclusão digital e o aprendizado por meio do brincar. Além de atender crianças com deficiências, a plataforma é pensada para ser inclusiva também para crianças neurotípicas, possibilitando o uso compartilhado em ambientes educacionais e familiares. Dessa forma, o projeto contribui para uma educação mais equitativa, promovendo a autonomia, a comunicação e a interação de forma acessível e divertida.

PALAVRAS-CHAVE: Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA); Inclusão digital; Crianças neurotípicas.

1 INTRODUÇÃO

O público infantil com deficiências cognitivas, motoras e/ou de comunicação enfrenta diversas barreiras para alcançar um desenvolvimento pleno e para participar ativamente de experiências educativas e sociais. Essas limitações impactam aspectos fundamentais da infância, como a aprendizagem, a socialização e a expressão individual, exigindo soluções mais acessíveis e adaptadas às suas necessidades.

Nesse contexto, o projeto *Talks Button* propõe a criação de uma plataforma composta por um aplicativo móvel e um dispositivo físico interativo. A proposta integra recursos digitais e concretos, favorecendo a interação por meio de estímulos sensoriais e promovendo a presença do mundo físico e virtual no processo de exploração e aprendizagem.

A plataforma é uma ferramenta multifuncional, voltada à criação e execução de jogos educativos personalizáveis. Sua estrutura visa contemplar diferentes perfis de usuários, incluindo tanto crianças com deficiências quanto crianças neurotípicas, sempre priorizando aspectos como acessibilidade, inclusão digital e adaptabilidade.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AUMENTATIVA (CAA)

A Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) engloba estratégias e tecnologias que auxiliam pessoas com dificuldades na comunicação oral e escrita. Beukelman e Mirenda (2013) ressaltam que a CAA é fundamental para ampliar as possibilidades comunicativas e promover a inclusão de indivíduos com comprometimentos severos na fala.

Embora o Talks Button não seja exclusivamente uma ferramenta de CAA, ele se alinha a esses princípios ao proporcionar uma plataforma acessível e interativa, permitindo que crianças com deficiências cognitivas severas explorem a tecnologia de forma adaptada às suas necessidades. Sua abordagem intuitiva favorece a familiarização com o ambiente digital e pode servir como um passo inicial para a adoção de ferramentas mais avançadas de CAA. Além disso, Ronski e Sevcik (2005) destacam que o uso de tecnologias assistivas no desenvolvimento infantil não apenas melhora a comunicação, mas também fortalece habilidades cognitivas e sociais, tornando o Talks Button uma ferramenta valiosa para o aprendizado e a inclusão.

2.2 TEORIAS DE VYGOTSKY LEV VYGOTSKY

Teorias de Vygotsky Lev Vygotsky argumenta que o desenvolvimento cognitivo da criança está ligado à interação social e à mediação pela linguagem. No caso do Talks Button, o brinquedo interativo oferece uma ferramenta poderosa para o aprendizado de linguagem, já que permite que a criança interaja com o brinquedo físico e o aplicativo de maneira integrada, tornando a comunicação acessível e eficaz. O brinquedo, ao responder a comandos configurados no aplicativo, possibilita que a criança aprenda sobre causa e efeito, associando a pressão de botões a ações concretas como execução de sons, acionamento de luzes no dispositivo físico e animações visuais no aplicativo. Isso cria um ambiente de aprendizado dinâmico, onde a linguagem e o movimento se unem para proporcionar um desenvolvimento contínuo.

2.3 TEORIAS DE WALLON HENRI WALLON

Teorias de Wallon Henri Wallon destaca a importância do brincar para o desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças. No contexto do Talks Button, o brincar se torna uma atividade central para o aprendizado, já que o brinquedo físico, em conjunto com o aplicativo, permite a personalização das atividades de maneira lúdica promovendo uma experiência educativa e divertida.

2.4 LEONTIEV E O BRINCAR

Leontiev e o Brincar Alexei Leontiev defende que o brincar é a principal atividade da infância, permitindo à criança simular e entender as regras do mundo. O projeto Talks Button, ao integrar um brinquedo interativo com um aplicativo Android, proporciona essa experiência ao permitir que as crianças explorem diversas formas de interação com o brinquedo, atribuindo diferentes funções a seus botões através do controle pelo aplicativo. Essa abordagem incentiva a curiosidade e a exploração, oferecendo uma maneira adaptada para que as crianças com dificuldades de comunicação possam interagir com o mundo ao seu redor de forma lúdica e acessível.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1 METODOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

Nesta seção, detalhamos os métodos de coleta de dados, as ferramentas de análise utilizadas no desenvolvimento do Talks Button, bem como a condução da pesquisa e a forma de obtenção dos resultados. A coleta de dados será realizada por meio de testes práticos com usuários, entrevistas com especialistas em tecnologia assistiva e revisões de literatura relevante.

No projeto Talks Button, a inovação reside na interação entre um brinquedo físico externo e um aplicativo Android. O brinquedo, conectado ao aplicativo via Bluetooth, permite que funções sejam controladas e personalizadas diretamente no celular. O controle do brinquedo ocorre através do aplicativo, o que facilita a personalização e a adaptação às necessidades específicas de cada usuário. Todas as aplicações desenvolvidas para o Talks Button serão controladas via tela e também pelos botões físicos do brinquedo e organizadas em quatro botões virtuais na interface do aplicativo, permitindo ao usuário alterná-las conforme necessário.

A entrevista com a pesquisadora Ivani Cristina Voos, do Laboratório de Tecnologia Assistiva (Labta), revelou a necessidade de dispositivos físicos que promovam uma interação mais acessível e intuitiva. O Talks Button, com seu sistema de brinquedo e aplicativo integrados, responde a essa demanda ao oferecer uma interface lúdica e simples para usuários que enfrentam dificuldades de comunicação.

A metodologia adotada contempla a utilização da **Linguagem de Modelagem Unificada (UML)** para guiar o desenvolvimento do sistema, que será detalhada nos seguintes tópicos:

4.2 METODOLOGIA UML

A UML é utilizada para representar visualmente um sistema, destacando seus principais atores, funções, ações, artefatos ou classes, com o objetivo de facilitar a compreensão, modificação, manutenção ou documentação das informações do sistema. Os diagramas aplicados serão o **Diagrama de Caso de Uso** e o **Diagrama de Classe**. Além disso, será elaborado o **Diagrama Conceitual (DER)** para modelar graficamente o banco de dados, mostrando suas entidades e relacionamentos.

4.3 PROJETO DO SISTEMA

4.3.1 ANÁLISE DE REQUISITOS: Identificação dos requisitos funcionais e não funcionais.

A análise de requisitos é uma etapa fundamental no desenvolvimento de sistemas, pois permite identificar e documentar as funcionalidades que o sistema deve apresentar para atender às necessidades dos usuários.

Requisitos funcionais são aqueles que descrevem **as funcionalidades específicas que o sistema deve oferecer**, ou seja, aquilo que o sistema deve “fazer”. No contexto do Talks Button, incluem, por exemplo, a capacidade de associar atividades a botões físicos ou virtuais, o envio de comandos via Bluetooth, a execução de sons, luzes e animações, e a personalização das atividades no aplicativo.

Requisitos não funcionais, por outro lado, descrevem **as qualidades ou restrições do sistema**, como desempenho, usabilidade, segurança, acessibilidade e portabilidade. No Talks Button, podemos citar como requisitos não funcionais a necessidade de uma interface intuitiva para crianças e cuidadores, a compatibilidade com dispositivos Android, e o tempo de resposta entre o botão físico e a ação no aplicativo.

Esses requisitos serão levantados por meio de revisões bibliográficas, entrevistas com especialistas em tecnologia assistiva e testes práticos com usuários-alvo, garantindo que a solução proposta seja funcional, acessível e relevante para o público.

4.3.2 DIAGRAMA DE CASO DE USO: Descrição das interações entre usuários e o sistema.

Casos de uso são descrições que detalham as interações entre os usuários (atores) e o sistema, mostrando como eles se comunicam para alcançar objetivos específicos. Cada caso de uso representa um cenário típico de utilização do sistema, evidenciando as ações realizadas pelo usuário e as respostas fornecidas pelo sistema. No contexto do Talks Button, os casos de uso ilustram diferentes formas de interação, como o uso independente pela criança ou o uso mediado por um adulto, destacando a versatilidade e a adequação do sistema

às necessidades do público-alvo.

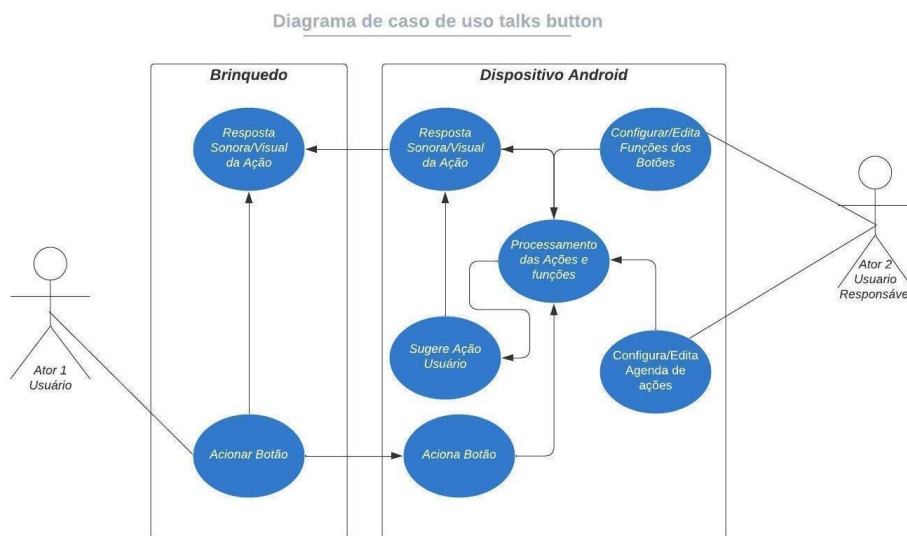


Figura 1: Diagrama de Caso de Uso

4.3.3 DIAGRAMA DE CLASSE: Modelagem das classes do sistema.

O Diagrama de Classe representa a estrutura estática do sistema, modelando suas principais classes, atributos e métodos, bem como os relacionamentos entre elas. Ele auxilia na organização do código e no entendimento da lógica de funcionamento do sistema, servindo como base para a implementação da aplicação e do controle do dispositivo físico.

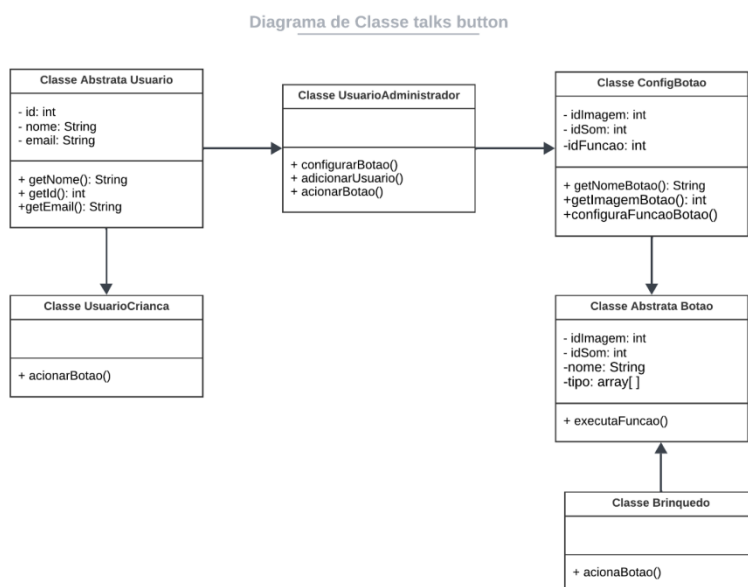


Figura 2: Diagrama de Classe
Fonte: Próprio Autor

4.3.4 DIAGRAMA CONCEITUAL (DER): Modelagem do banco de dados.

O Diagrama Entidade-Relacionamento (DER) é utilizado para representar, de forma conceitual, os dados que serão armazenados no sistema, suas entidades, atributos e os relacionamentos entre elas. No contexto do Talks Button, o DER auxilia no planejamento da estrutura do banco de dados, garantindo a organização das informações sobre usuários, atividades, configurações personalizadas e interações com o dispositivo.

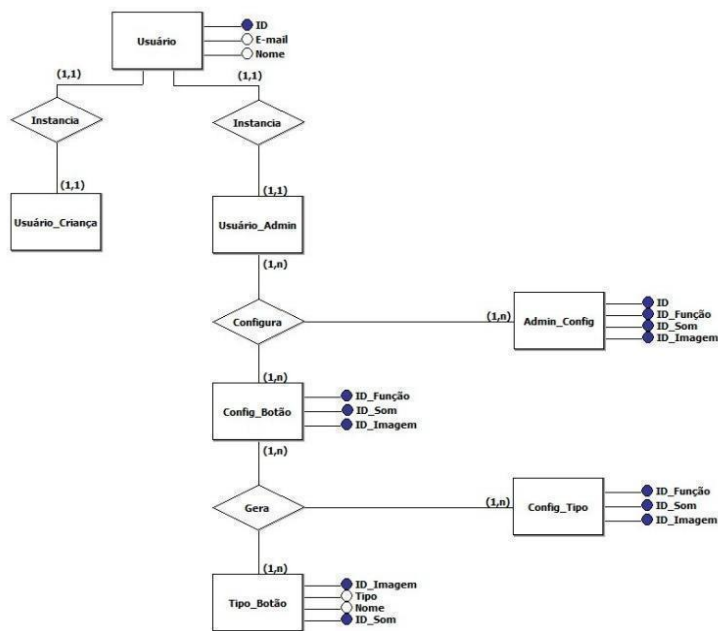


Figura 3: Diagrama Conceitual (DER)

4.4 TECNOLOGIAS UTILIZADAS

4.4.1 Enterprise Architect / Astah

Ferramentas de modelagem UML utilizadas para planejar e documentar a estrutura lógica e funcional do sistema. Elas possibilitam a criação de diagramas como casos de uso, classes, atividades e sequência, contribuindo para a compreensão das interações e da arquitetura geral do projeto. A modelagem é essencial para alinhar o desenvolvimento com os requisitos funcionais e não funcionais.

4.4.2 Android Studio

Ambiente de Desenvolvimento Integrado (IDE) oficial para o desenvolvimento de aplicativos Android. No projeto *Talks Button*, é utilizado para codificar, testar e depurar o aplicativo mobile, com suporte a bibliotecas específicas para comunicação Bluetooth, interface gráfica personalizada e integração com os dispositivos físicos.

4.4.4 Java

Linguagem de programação orientada a objetos utilizada para o desenvolvimento do aplicativo Android. O Java permite a criação de interfaces intuitivas, manipulação de dados, controle da lógica do sistema e integração com sensores e dispositivos externos via Bluetooth. Sua ampla compatibilidade e robustez são ideais para o desenvolvimento em Android.

4.4.5 Adobe Illustrator

Software de design gráfico vetorial usado para criar a identidade visual do aplicativo, incluindo ícones, botões, elementos visuais das interfaces e possíveis ilustrações para as atividades. A identidade visual é pensada com foco em acessibilidade, clareza e atratividade para o público infantil e para cuidadores.

4.4.6 ESP32

Microcontrolador de baixo custo e alto desempenho com suporte à comunicação sem fio via Bluetooth e Wi-Fi. No *Talks Button*, o ESP32 é o núcleo do dispositivo físico, responsável por detectar os toques nos botões, controlar sinais de saída (como LEDs ou sons) e enviar comandos ao aplicativo. Sua flexibilidade e capacidade de processamento permitem interações em tempo real.

4.4.7 Arduino IDE

Ambiente de programação utilizado para desenvolver o firmware do ESP32. A IDE oferece uma interface simplificada para programar em C/C++, facilitando o controle dos pinos do microcontrolador, sensores, atuadores e comunicação Bluetooth. É ideal para projetos educacionais e protótipos funcionais como o *Talks Button*.

4.4.8 C/C++

Linguagens de programação utilizadas no desenvolvimento do firmware do ESP32. Essas linguagens possibilitam o controle direto do hardware, garantindo precisão no tempo de resposta e baixo consumo de recursos. São usadas para programar a lógica de leitura dos botões físicos e envio de sinais ao aplicativo Android.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esta parte do texto tem como objetivo demonstrar os resultados obtidos.

5.1 TELAS DO PROJETO

- TelaInicial
 - Exibe os quatro botões virtuais e o botão de acesso à lista de jogos e aplicações.
 - O usuário pode selecionar um dos botões para abrir uma aplicação associada ou acessar a lista de aplicações disponíveis.

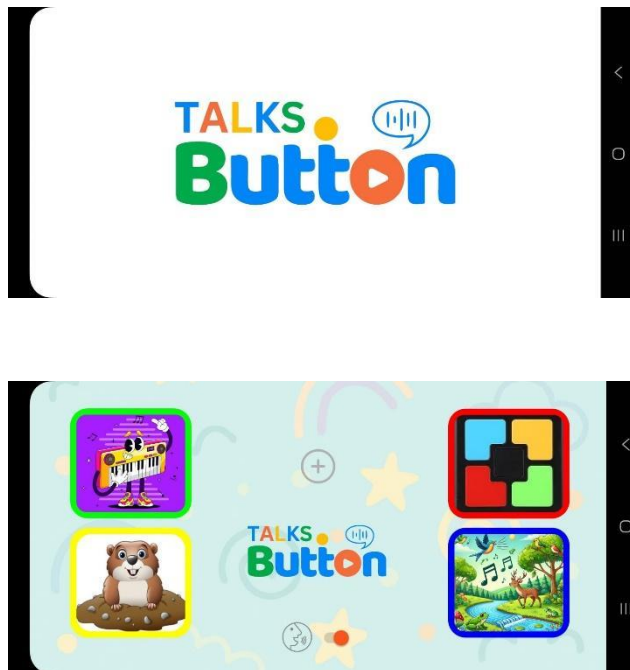


Figura 4: Tela inicial

- Tela de Aplicações
 - Ao selecionar um botão, o aplicativo carrega a aplicação correspondente em um WebView, permitindo a execução offline.
 - O usuário interage com a aplicação utilizando o brinquedo físico conectado via Bluetooth.



Figura 5: Tela de Aplicações

- Tela de Lista de Aplicações
 - Exibe os jogos/aplicações disponíveis na memória do dispositivo.
 - O usuário pode selecionar um jogo para ser associado a um dos botões virtuais da tela inicial.

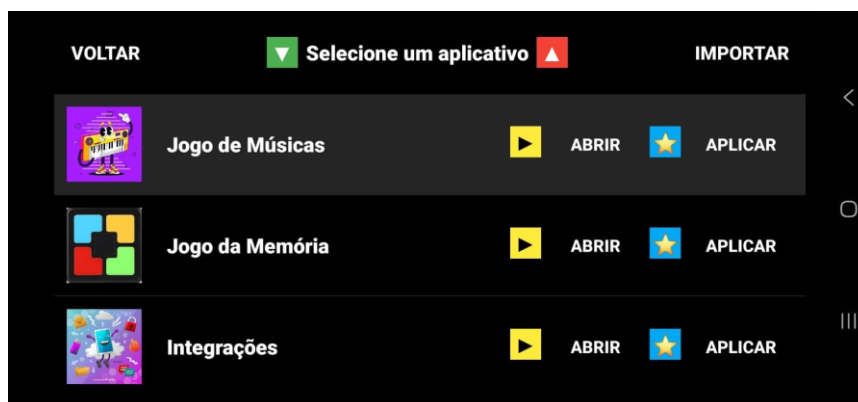


Figura 6: Tela lista de Aplicações

O fluxo de navegação é projetado para ser intuitivo, permitindo que os usuários e cuidadores alterem facilmente os conteúdos exibidos pelos botões virtuais, garantindo acessibilidade e flexibilidade no uso do aplicativo.

5.2. Desenvolvimento do Dispositivo Físico

O dispositivo físico do *Talks Button* será desenvolvido com base no microcontrolador ESP32, responsável pela comunicação Bluetooth com o aplicativo Android e pelo controle

dos LEDs indicadores. O design do dispositivo priorizará acessibilidade e usabilidade, permitindo que crianças com deficiências cognitivas severas interajam de forma intuitiva.

O hardware contará com cinco botões interativos: quatro para controle das aplicações e um quinto botão para retorno à tela inicial e acesso à lista de aplicações. Esse quinto botão incluirá uma chave de trava, possibilitando ao tutor restringir ou liberar essa funcionalidade conforme necessário.

O processo de desenvolvimento seguirá as seguintes etapas:

- **Definição de Requisitos:** Especificação das funcionalidades do dispositivo, garantindo acessibilidade e interação intuitiva.
- **Projeto Eletrônico:** Desenvolvimento do circuito com ESP32, incluindo módulo Bluetooth, LEDs indicadores e chave de trava mecânica.
- **Prototipagem Física:** Criação do design estrutural em software CAD e fabricação por impressão 3D ou corte a laser, priorizando ergonomia.
- **Programação do Firmware:** Implementação da comunicação Bluetooth e lógica dos botões em C/C++ usando Arduino ou ESP-IDF.
- **Testes e Ajustes:** Avaliação funcional do dispositivo, ajustes de firmware e refinamento do design conforme feedbacks de usuários e especialistas.



Figura 8: Protótipo dispositivo Físico

5.3 Perspectivas Futuras e Expansão Tecnológica

- Desenvolvimento de uma ferramenta visual para criação de atividades personalizadas sem necessidade de programação;
- Expansão da API para suporte a novos tipos de interações e aplicações educacionais;
- Integração com dispositivos IoT para novas formas de interação no ambiente.

6. CONCLUSÃO

O *Talks Button* nasce do compromisso com a inclusão e o desenvolvimento integral de crianças com necessidades especiais. Ao propor uma plataforma que une o digital e o físico, o projeto busca ir além das soluções convencionais, oferecendo experiências educativas sensoriais, acessíveis e significativas.

Mais do que um recurso tecnológico, o *Talks Button* é uma ferramenta que valoriza o brincar, a comunicação e a personalização das interações, respeitando o ritmo, os interesses e as potencialidades de cada criança. A proposta reafirma o papel da ludicidade como caminho para o aprendizado e a autonomia, contribuindo para uma educação mais justa, acolhedora e eficaz.

O projeto reforça a importância de ambientes que estimulem o desenvolvimento neurológico, motor, cognitivo e comunicativo de forma integrada, oferecendo novas possibilidades de expressão e participação. Ao colocar a criança no centro da experiência, o *Talks Button* representa um passo em direção a uma pedagogia mais sensível, inclusiva e transformadora.

TITLE: TALKS THE BUTTON: PLAY AND COMMUNICATE

ABSTRACT: The Talks Button project proposes the development of a customizable educational platform that integrates a mobile application and a physical interactive device. Designed especially for children with cognitive, motor, or communication disabilities, the system encourages learning through play, offering sensory experiences that go beyond the screen. Based on principles of Augmentative and Alternative Communication (AAC) and child development theories, the platform promotes digital inclusion and adaptive interaction. Through Bluetooth connectivity, the app allows users to control the physical toy, personalize activities, and create educational experiences tailored to each child's needs. The project aims

to foster communication, autonomy, and cognitive development in a playful and accessible way, contributing to more inclusive and equitable education.

KEYWORDS: Augmentative and Alternative Communication; Digital Inclusion; Children with Disabilities.

REFERÊNCIAS

BEUKELMAN, David R.; MIRENDA, Pat. *Augmentative and Alternative*

Communication: Supporting Children and Adults with Complex Communication Needs.

Paul H. Brookes Publishing Co, 2012.

VYGOTSKY, Lev. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.*

Harvard University Press, 1978.

WALLON, Henri. **A Evolução Psicológica da Criança.** Livraria Martins Fontes Editora, 1986.

LEONTIEV, Alexei N. **Atividade, Consciência e Personalidade.** Ciências Humanas, 1978.

BLACKSTONE, Sarah W. *Social Networks: A Communication Inventory for Individuals with Complex Communication Needs and their Communication Partners.* Communication Skill Builders, 2004.

BURKHART, Linda J. *Personalizing Assistive Technology for Children: Creating Flexible Communication Systems.* AAC Publications, 2010.

AÇÕES PARA ATINGIR NOTA MÁXIMA NA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA FACULDADE MUNICIPAL DE PALHOÇA

Fabiana Elisa BOFF SILVEIRA (FMP)

fabiana.boff@fmpsc.edu.br

RESUMO: Este artigo tem como objetivo identificar as ações necessárias para a obtenção da nota máxima na avaliação institucional da Faculdade Municipal de Palhoça (FMP). A avaliação institucional, conduzida pelo Ministério da Educação (MEC) por meio do SINAES, considera diversos eixos, que abrangem desde o planejamento e a gestão até a infraestrutura e a responsabilidade social. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e documental, com a análise de relatórios institucionais, planos de desenvolvimento e instrumentos avaliativos utilizados pelo MEC. Os resultados indicam que ações como o fortalecimento da autoavaliação, o alinhamento entre o PDI e as práticas acadêmicas, o investimento contínuo em infraestrutura e a valorização do corpo docente são determinantes para a excelência institucional. Conclui-se que a integração entre gestão estratégica, compromisso acadêmico e participação da comunidade acadêmica é essencial para alcançar elevados padrões de qualidade no ensino superior.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação institucional; FMP; Eixos.

1 INTRODUÇÃO

A avaliação institucional é um instrumento fundamental para a promoção da qualidade no ensino superior, sendo parte integrante do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei nº 10.861/2004. Essa avaliação é realizada pelo Ministério da Educação (MEC) por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e considera uma série de eixos que analisam a instituição de forma global, incluindo planejamento, desenvolvimento institucional, políticas acadêmicas, gestão e infraestrutura. O resultado desse processo reflete diretamente na reputação e credibilidade da instituição, impactando tanto na sua visibilidade quanto na sua capacidade de atrair e manter alunos, professores e parcerias.

A Faculdade Municipal de Palhoça, comprometida com a excelência educacional e com sua responsabilidade social, busca continuamente o aprimoramento e suas práticas institucionais para atender aos critérios estabelecidos nos instrumentos de avaliação. Nesse contexto, torna-se relevante investigar e compreender quais ações contribuem efetivamente para alcançar o conceito máximo na avaliação do MEC. Este artigo propõe-se a identificar e analisar as principais práticas adotadas pela instituição nesse processo, destacando estratégias que favorecem o alinhamento entre a gestão acadêmica e os padrões de qualidade exigidos pela avaliação externa.

Diante disso, o problema de pesquisa deste estudo é: Quais ações a Faculdade Municipal de Palhoça deve adotar para alcançar a nota máxima na avaliação institucional do MEC?

Assim, o objetivo geral que responde a esse problema de pesquisa é identificar as ações a serem implementadas pela Faculdade Municipal de Palhoça que contribuam para a obtenção de nota máxima na avaliação institucional realizada pelo Ministério da Educação (MEC), com base nos eixos definidos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Diante disso, torna-se pertinente investigar quais ações concretas serão adotadas para atender aos requisitos estabelecidos pelo MEC, promovendo não apenas a conformidade com os indicadores avaliativos, mas também a efetiva melhoria dos processos internos e do desempenho institucional. Além de servir como estudo de caso, a análise poderá subsidiar outras instituições que almejam aprimorar suas práticas em busca de resultados igualmente expressivos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A avaliação da educação superior no Brasil é regida pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Esse sistema tem como finalidade assegurar a melhoria contínua da qualidade da educação superior, orientar a expansão de sua oferta e fortalecer o compromisso das instituições com a responsabilidade social. No âmbito das avaliações realizadas pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), são utilizados instrumentos de avaliação que consideram diferentes eixos estruturantes para análise institucional e dos cursos de graduação.

O Eixo 1 – Planejamento e Avaliação Institucional trata da coerência entre o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), os objetivos estratégicos da instituição e os mecanismos de autoavaliação institucional. De acordo com Chiavenato (2003), o planejamento estratégico é essencial para orientar as ações organizacionais e garantir a efetividade dos processos. Além disso, Triviños (1987) destaca a importância da autoavaliação como um processo contínuo, participativo e reflexivo, que contribui para a construção de uma cultura institucional voltada à melhoria constante.

O Eixo 2 – Desenvolvimento Institucional examina o compromisso da instituição com a inclusão social, a responsabilidade social, a sustentabilidade ambiental e a formação cidadã. A esse respeito, Morin (2000) ressalta que a educação deve ser orientada para a formação de sujeitos éticos, críticos e comprometidos com o bem comum, sendo um espaço privilegiado de promoção da democracia e da solidariedade.

No Eixo 3 – Políticas Acadêmicas, são avaliadas as diretrizes relativas ao ensino, à pesquisa, à extensão, à inclusão e à internacionalização. Essas políticas refletem a missão institucional e a articulação entre as funções acadêmicas, que devem ser compreendidas de forma indissociável, conforme previsto na Constituição Federal de 1988. Paulo Freire (1996) defende uma educação emancipadora e dialógica, baseada no respeito aos saberes dos sujeitos e no compromisso com a transformação social.

O Eixo 4 – Políticas de Gestão abrange aspectos relacionados à gestão de pessoas, à organização administrativa e à sustentabilidade financeira. Mintzberg (1995) e Drucker (1999) argumentam que modelos de gestão eficazes nas instituições educacionais devem combinar planejamento estratégico, liderança participativa e foco na inovação, com vistas à eficiência institucional e à valorização dos profissionais da educação.

Por fim, o Eixo 5 – Infraestrutura refere-se à adequação dos recursos físicos, tecnológicos e informacionais disponíveis para o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, Lévy (1999) enfatiza o papel das tecnologias digitais na ampliação das possibilidades de aprendizagem, comunicação e construção do conhecimento, sendo a infraestrutura um elemento fundamental para assegurar a qualidade e a acessibilidade nos processos educacionais.

Dessa forma, os eixos avaliativos utilizados pelo MEC representam dimensões integradas da qualidade na educação superior, sendo sustentados por referenciais teóricos que valorizam a gestão democrática, o compromisso social e a excelência acadêmica.

A seguir, tem-se os quadros explicativos sobre os indicadores que compõem os eixos.

Quadro 1: Eixo 1

EIXO 1 – PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL
INDICADOR 1.1 Evolução institucional a partir dos processos de Planejamento e Avaliação Institucional
INDICADOR 1.2 Processo de autoavaliação institucional
INDICADOR 1.3 Autoavaliação institucional: participação da comunidade acadêmica
INDICADOR 1.4 Autoavaliação institucional e avaliações externas: análise e divulgação dos resultados
INDICADOR 1.5 Relatórios de autoavaliação

Fonte: INEP, 2025.

Quadro 2: Eixo 2

EIXO 2 – DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL
INDICADOR 2.1 Missão, objetivos, metas e valores institucionais
INDICADOR 2.2 PDI, planejamento didático-instrucional e política de ensino de graduação e de pós-graduação (Para faculdades e centros universitários, considerar a pós-graduação quando houver previsão no PDI.)
INDICADOR 2.3 PDI, política e práticas de pesquisa ou iniciação científica, de inovação tecnológica e de desenvolvimento artístico e cultural
INDICADOR 2.4 PDI, políticas institucionais voltadas à valorização da diversidade, do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural, e ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e da igualdade étnico-racial
INDICADOR 2.5 PDI e políticas institucionais voltadas ao desenvolvimento econômico e à responsabilidade social (Para a modalidade EAD, considerar as especificidades da sede e dos polos.)

INDICADOR 2.6 PDI e política institucional para a modalidade EaD. (Exclusivo para modalidade a distância e para IES que visa a ofertar ou oferta cursos com disciplinas (integral ou parcialmente) na modalidade a distância, conforme Portaria nº 1.134 de 10/10/2016.)
INDICADOR 2.7 Estudo para implantação de polos EaD. (Exclusivo para modalidade a distância com previsão de polos.)

Fonte: INEP, 2025.

Quadro 3: Eixo 3

EIXO 3 – POLÍTICAS ACADÊMICAS
INDICADOR 3.1 Políticas de ensino e ações acadêmico-administrativas para os cursos de graduação (Para a modalidade EaD, não considerar “a existência de programas de monitoria”.)
INDICADOR 3.2 Políticas de ensino e ações acadêmico-administrativas para os cursos de pós- graduação lato sensu. NSA para faculdades e centros universitários, exceto quando houver previsão no PDI.
INDICADOR 3.3 Políticas de ensino e ações acadêmico-administrativas para os cursos de pós-graduação stricto sensu. (NSA para faculdades e centros universitários, exceto quando houver previsão no PDI.)
INDICADOR 3.4 Políticas institucionais e ações acadêmico-administrativas para a pesquisa ou iniciação científica, a inovação tecnológica e o desenvolvimento artístico e cultural NSA para faculdades, exceto quando houver previsão no PDI.
INDICADOR 3.5 Políticas institucionais e ações acadêmico-administrativas para a extensão
INDICADOR 3.6 Políticas institucionais e ações de estímulo e difusão para a produção acadêmica docente
INDICADOR 3.7 Política institucional de acompanhamento dos egressos
INDICADOR 3.8 Política institucional para internacionalização. NSA quando não houver previsão no PDI.
INDICADOR 3.9 Comunicação da IES com a comunidade externa
INDICADOR 3.10 Comunicação da IES com a comunidade interna
INDICADOR 3.11 Política de atendimento aos discentes. Para a modalidade EAD, não considerar programas de monitoria.
INDICADOR 3.12 Políticas institucionais e ações de estímulo à produção discente e à participação em eventos (graduação e pós-graduação)

Fonte: INEP, 2025.

Quadro 4: Eixo 4

EIXO 4 – POLÍTICAS DE GESTÃO
INDICADOR 4.1 Titulação do corpo docente
INDICADOR 4.2 Política de capacitação docente e formação continuada
INDICADOR 4.3 Política de capacitação e formação continuada para o corpo técnico-administrativo
INDICADOR 4.4 Política de capacitação e formação continuada para o corpo de tutores presenciais e a distância. Exclusivo para modalidade a distância e para IES que visa a ofertar ou oferta cursos com disciplinas (integral ou parcialmente) na modalidade a distância, conforme Portaria nº 1.134 de 10/10/2016.

INDICADOR 4.5 Processos de gestão institucional
INDICADOR 4.6 Sistema de controle de produção e distribuição de material didático Exclusivo para modalidade a distância e para IES que visa a ofertar ou oferta cursos com disciplinas (integral ou parcialmente) na modalidade a distância, conforme Portaria nº1.134 de 10/10/2016.
INDICADOR 4.7 Sustentabilidade financeira: relação com o desenvolvimento institucional
INDICADOR 4.8 Sustentabilidade financeira: participação da comunidade interna

Fonte: INEP, 2025.

Quadro 5: Eixo 5

EIXO 5 – INFRAESTRUTURA
INDICADOR 5.1 Instalações administrativas
INDICADOR 5.2 Salas de aula. NSA para a modalidade a distância quando não houver previsão de atividades presenciais.
INDICADOR 5.3 Auditório(s). NSA para a modalidade a distância quando não houver previsão de atividades presenciais.
INDICADOR 5.4 Sala de professores. Considerar para a modalidade a distância as salas de professores e/ou de tutores.
INDICADOR 5.5 Espaços para atendimento aos discentes. NSA para a modalidade a distância quando não houver previsão de atividades presenciais.
INDICADOR 5.6 Espaços de convivência e de alimentação
INDICADOR 5.7 Laboratórios, ambientes e cenários para práticas didáticas: infraestrutura física NSA para a modalidade a distância quando não houver previsão de atividades presenciais.
INDICADOR 5.8 Infraestrutura física e tecnológica destinada à CPA
INDICADOR 5.9 Bibliotecas: infraestrutura. NSA para a modalidade a distância quando não houver previsão de atividades presenciais.
INDICADOR 5.10 Bibliotecas: plano de atualização do acervo
INDICADOR 5.11 Salas de apoio de informática ou estrutura equivalente
INDICADOR 5.12 Instalações sanitárias
INDICADOR 5.13 Estrutura dos polos EAD. Exclusivo para modalidade a distância com previsão de oferta em polos. As informações dos polos devem estar disponíveis na sede da Instituição.
INDICADOR 5.14 Infraestrutura tecnológica. Exclusivo para IES que preveem em seu PDI a adoção de metodologia baseada em recursos da Internet.
INDICADOR 5.15 Infraestrutura de execução e suporte. Exclusivo para IES que preveem em seu PDI a adoção de metodologia baseada em recursos da Internet.
INDICADOR 5.16 Plano de expansão e atualização de equipamentos
INDICADOR 5.17 Recursos de tecnologias de informação e comunicação
INDICADOR 5.18 Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA Exclusivo para modalidade a distância e para IES que visa a ofertar ou oferta cursos com disciplinas (integral ou parcialmente) na modalidade a distância, conforme Portaria nº1.134 de 10/10/2016.

Fonte: INEP, 2025.

2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A Faculdade Municipal de Palhoça (FMP) é uma entidade integrante da administração pública indireta do município de Palhoça, tendo personalidade jurídica de direito público, sendo sua mantenedora a Prefeitura Municipal de Palhoça (PMP). A instituição foi criada pela Lei Municipal n. 4.279/2005 de 15 de maio de 2005. (PALHOÇA, 2005)

A Faculdade Municipal de Palhoça é uma autarquia de Ensino Superior vinculada ao Gabinete do Prefeito. O Estatuto e o Regimento Geral da FMP foram elaborados de acordo com as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), sendo aprovados pelos Decretos n. 188/2005 e 1168/2010 e 1489/2013, respectivamente. (SANTA CATARINA, 2005, 2010, 2013)

Atualmente possui 02 cursos de graduação (Administração - matutino e noturno; Pedagogia - noturno), 02 tecnólogos (Análise e Desenvolvimento de Sistemas – matutino; Processos Gerenciais – matutino) e 02 cursos de pós-graduação (Gestão Empresarial e Gestão Escolar). (FMP, 2025)

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa é definida como a busca por soluções e respostas a questionamentos específicos, envolvendo a coleta, análise e interpretação de dados. A escolha do tipo de pesquisa está diretamente relacionada aos objetivos do estudo e define os instrumentos e procedimentos metodológicos utilizados. Este trabalho adota a abordagem qualitativa, busca compreender fenômenos em profundidade, explorando seus significados, contextos e interpretações. Quanto à natureza, trata-se de uma pesquisa aplicada, voltada à resolução de problemas práticos. Em relação aos objetivos, utiliza-se tanto a pesquisa descritiva, que busca caracterizar fenômenos, quanto a explicativa, que investiga causas e relações entre variáveis. Por fim, quanto aos procedimentos, a pesquisa é bibliográfica, desenvolvida a partir de materiais já publicados, permitindo ao pesquisador um amplo alcance de informações sobre o tema estudado.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir tem-se as notas auferidas na última avaliação institucional da FMP, bem como destaque ao que não estava em conformidade para a nota máxima (5) nos critérios avaliativos.

4.1 NOTAS AUFERIDAS NA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DE 2022.

A avaliação institucional de 2022, apresentou os seguintes resultados:

Quadro 6: Notas Auferidas na Avaliação de 2022.

NOTAS AUFERIDAS	
EIXO 1 – PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	4,00
EIXO 2 – DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL	4,22
EIXO 3 – POLÍTICAS ACADÊMICAS	4,00
EIXO 4 – POLÍTICAS DE GESTÃO	3,88
EIXO 5 – INFRAESTRUTURA	4,00
CONCEITO FINAL CONTÍNUO	4,02
CONCEITO FINAL FAIXA	4,00

Fonte: Elaboração própria, 2025.

A busca pela nota máxima e a identificação dos itens que se fazem necessários, é alvo do próximo tópico do presente artigo.

4.2 IDENTIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS OU AÇÕES FALTANTES

Quadro 7: Eixo 1/Notas

EIXO/INDICADOR	NOTA	CRITÉRIO DE ANÁLISE
E1	4	
E1.I1.1	4	O Relato Institucional demonstra a análise do histórico da IES, do conceito de avaliações externas, do desenvolvimento e divulgação dos processos de autoavaliação, do plano de melhorias e dos processos de gestão a partir das avaliações externas e internas, demonstra a implementação de ações efetivas na gestão da IES e evidencia a evolução institucional.
E1.I1.2	4	Há processo de autoavaliação institucional e atende às necessidades institucionais, como instrumento de gestão e de ação acadêmico-administrativa de melhoria institucional, com evidência de que todos os segmentos da comunidade acadêmica estão sensibilizados para a sua relevância.
E1.I1.3	4	O processo de autoavaliação ocorre com participação da sociedade civil organizada, de todos os segmentos da comunidade acadêmica (vedada a composição que privilegie a maioria absoluta de um deles) e com abrangência de instrumentos de coleta.

E1.I1.4	4	Os resultados divulgados, referentes à autoavaliação institucional e às avaliações externas, são analíticos e estão disponíveis para todos os segmentos da comunidade acadêmica.
E1.I1.5	4	Os relatórios de autoavaliação estão de acordo com a previsão de postagem para cada ano do triênio (considerando os relatórios parciais e final previstos no planejamento da CPA), possuem clara relação entre si e impactam o processo de gestão da instituição.

Fonte: Elaboração própria, 2025.

Para atingir a nota máxima, a FMP precisa:

- No Indicador 1.1: **além** do planejamento que tange as melhorias e os processos da IES (Instituição de Ensino Superior) seja feito a partir dos resultados da autoavaliação, **que seja com propriedade por todos da comunidade acadêmica.**
- No Indicador 1.2: que **além** da comunidade acadêmica perceber a relevância, se apropriem dos resultados **da autoavaliação institucional.**
- No Indicador 1.3: que **além** da abrangência dos instrumentos de coleta de dados, **a adesão seja crescente.**
- No Indicador 1.4: que os resultados da autoavaliação institucional estejam **além** de disponíveis, **apropriados por toda comunidade acadêmica.**
- No Indicador 1.5: que a partir dos relatórios de autoavaliação haja **além** do impacto na gestão, **a promoção de mudanças inovadoras.**

Quadro 8: Eixo 2/Notas

EIXO/INDICADOR	NOTA	CRITÉRIO DE ANÁLISE
E2	4,22	
E2.I2.1	4	A missão, os objetivos, as metas e os valores da instituição estão expressos no PDI, comunicam-se com as políticas de ensino, de extensão e de pesquisa (esta última, considerando a organização acadêmica) e se traduzem em ações institucionais internas, transversais a todos os cursos.
E2.I2.2	4	Há alinhamento entre o PDI e a política de ensino, considerando os métodos e as técnicas didático-pedagógicas, metodologias que favorecem o atendimento educacional especializado e as atividades de avaliação, o que se traduz nas práticas de ensino de graduação e de pós-graduação, com incorporação de avanços tecnológicos e com metodologia que incentiva a interdisciplinaridade
E2.I2.3	5	Há alinhamento entre o PDI e a política e as práticas de pesquisa ou iniciação científica, de inovação tecnológica e de desenvolvimento artístico e cultural, verificando-se práticas acadêmicas voltadas à produção e à interpretação do conhecimento, havendo linhas de pesquisa e de trabalho transversais aos cursos ofertados e mecanismos de transmissão dos resultados para a comunidade.
E2.I2.4	4	O PDI possui políticas institucionais que se traduzem em ações voltadas à valorização da diversidade, do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural, e em ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e da igualdade étnico-racial, de modo transversal aos cursos

E2.I2.5		ofertados, ampliando as competências dos egressos.
	4	Há alinhamento entre o PDI e as políticas institucionais para o desenvolvimento econômico e social, considerando a melhoria das condições de vida da população e as ações de inclusão e empreendedorismo, articulando os objetivos e valores da IES.
E2.I2.6	NSA	
E2.I2.7	NSA	

Fonte: Elaboração própria, 2025.

Para atingir a nota máxima, a FMP precisa:

- No Indicador 2.1: que a missão, objetivos e metas da instituição **além** de nortear a gestão interna, **atinjam a comunidade externa por meio de projetos de responsabilidade social.**
- No Indicador 2.2: que **além** do alinhamento do PDI com a política de ensino, **sejam realizadas ações inovadoras ou exitosas.**
- No Indicador 2.3: já atingiu a nota máxima nesse indicador.
- No Indicador 2.4: que o PDI tenha políticas institucionais de valorização da diversidade, do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural, e em ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e da igualdade étnico-racial, e **além disso tenha mecanismos de transmissão dos resultados para a comunidade.**
- No Indicador 2.5: que **além** de consonância do PDI com a política institucional e o desenvolvimento econômico e social, **exista práticas exitosas ou inovadoras.**
- No Indicador 2.6: esse indicador não se aplica à instituição.
- No Indicador 2.7: esse indicador não se aplica à instituição.

Quadro 9: Eixo 3/Notas

EIXO/INDICADOR	NOTA	CRITÉRIO DE ANÁLISE
E3	4	
E3.I3.1	4	As ações acadêmico-administrativas estão relacionadas com a política de ensino para os cursos de graduação e consideram a atualização curricular sistemática, a oferta de componentes curriculares na modalidade a distância (quando previsto no PDI), a existência de programas de monitoria em uma ou mais áreas, de

E3.I3.2		nivelamento, transversais a todos os cursos, e de mobilidade acadêmica com instituições nacionais ou internacionais.
	3	As ações acadêmico-administrativas constantes do PDI estão relacionadas com a política de ensino para os cursos de pós-graduação lato sensu, considerando a aprovação pelos colegiados da IES, o acompanhamento e a avaliação dos cursos ofertados, o atendimento às demandas socioeconômicas da região de inserção da IES e a articulação da oferta dos cursos lato sensu com as áreas da graduação.
E3.I3.3	4	As ações acadêmico-administrativas estão relacionadas com a política de ensino para os cursos de pós-graduação stricto sensu, considerando sua articulação com a graduação, por meio de grupos de estudo ou de pesquisa, de iniciação científica e da atuação de professores dos programas de pós-graduação stricto sensu na graduação; adicionalmente, a IES possui pelo menos um programa de pós-graduação stricto sensu avaliado com conceito 5 pela CAPES.
E3.I3.4	4	As ações acadêmico-administrativas para a pesquisa ou iniciação científica, a inovação tecnológica e o desenvolvimento artístico e cultural estão em conformidade com as políticas estabelecidas, com garantia de divulgação no meio acadêmico, e são estimuladas com programas de bolsas mantidos com recursos próprios ou de agências de fomento.
E3.I3.5	5	As ações acadêmico-administrativas para a extensão estão em conformidade com as políticas estabelecidas, considerando práticas efetivas para a melhoria das condições sociais da comunidade externa, com garantia de divulgação 5 no meio acadêmico, são estimuladas com programas de bolsas mantidos com recursos próprios ou de agências de fomento e promovem práticas reconhecidamente exitosas ou inovadoras.
E3.I3.6	4	As ações de estímulo e difusão para a produção acadêmica promovem publicações científicas, didático-pedagógicas, tecnológicas, artísticas e culturais e incentivam a participação dos docentes em eventos de âmbito local, nacional e internacional.
E3.I3.7	4	A política institucional garante mecanismo de acompanhamento de egressos, a atualização sistemática de informações a respeito da continuidade na vida acadêmica ou da inserção profissional e estudo comparativo entre a atuação do egresso e a formação recebida, subsidiando ações de melhoria relacionadas às demandas da sociedade e do mundo do trabalho.
E3.I3.8	5	A política institucional para a internacionalização está articulada com o PDI, apresenta atividades voltadas para programas de cooperação e intercâmbio e é coordenada por um grupo regulamentado, responsável por sistematizar acordos e convênios internacionais de ensino e de mobilidade docente e discente.
E3.I3.9	4	Os canais de comunicação externa divulgam informações de cursos, de programas, da extensão e da pesquisa (quando houver), publicam documentos institucionais relevantes, possuem mecanismos de transparência institucional e de ouvidoria, permitem o acesso às informações acerca dos resultados da avaliação interna e externa e apresentam instância específica que atua transversalmente às áreas.
E3.I3.10	4	A comunicação da IES com a comunidade interna promove a transparência institucional, por meio de canais diversificados, impressos e virtuais, favorecendo o acesso por todos os segmentos da comunidade acadêmica, divulga os resultados das avaliações interna e externa e disponibiliza ouvidoria.
E3.I3.11	3	A política de atendimento aos discentes contempla programas de acolhimento e permanência do discente, programas de acessibilidade, monitoria, nivelamento, 3 intermediação e acompanhamento de estágios não obrigatórios remunerados, e apoio psicopedagógico.
E3.I3.12	4	As políticas institucionais e ações de estímulo garantem apoio financeiro ou logístico para a organização e participação em eventos na IES e de âmbito local, nacional ou internacional, e apoio à produção acadêmica discente e à sua publicação em encontros e periódicos nacionais.

Fonte: Elaboração própria, 2025.

Para atingir a nota máxima, a FMP precisa:

- No Indicador 3.1: que as políticas de ensino tenham práticas **além** do suporte, **práticas exitosas ou inovadoras**.
- No Indicador 3.2: que **além** das ações condizentes à oferta dos cursos de pós- graduação *lato sensu*, **mais de 50% dos docentes sejam mestres ou doutores e existam ações exitosas ou inovadoras**.
- No Indicador 3.3: que o programa de **pós-graduação tenha nota 6 ou 7 pela CAPES**.
- No Indicador 3.4: que **além** de bolsas para a pesquisa ou iniciação científica, a inovação tecnológica e o desenvolvimento artístico e cultural, **exista práticas exitosas ou inovadoras**.
- No Indicador 3.5: já atingiu a nota máxima nesse indicador.
- No Indicador 3.6: que **além** dos incentivos à produção acadêmica, **tenha uma revista acadêmico-científica indexada ao Qualis**.
- No Indicador 3.7: que **além** do acompanhamento aos egressos, **existam ações reconhecidas exitosas ou inovadoras**.
- No Indicador 3.8: já atingiu a nota máxima nesse indicador.
- No Indicador 3.9: que **além** da atuação da comunicação externa com transparência e ouvidoria, possam **existir práticas exitosas ou inovadoras**.
- No Indicador 3.10: que **além** da transparência com a comunicação interna, seja **fomentada a manifestação da comunidade** a fim de qualificar a instituição.
- No Indicador 3.11: que o atendimento aos discentes **seja em todos os setores da instituição com práticas exitosas ou inovadoras**.
- No Indicador 3.12: que o apoio à produção discente seja em **eventos internacionais**, além dos nacionais.

Quadro 10: Eixo 4/Notas

EIXO/INDICADOR	NOTA	CRITÉRIO DE ANÁLISE
E4	3,88	
E4.I4.1	4	O corpo docente é composto por ao menos 60% de mestres e doutores.
E4.I4.2	4	A política de capacitação docente e formação continuada garante a participação em eventos científicos, técnicos, artísticos ou culturais, em cursos de desenvolvimento pessoal e profissional e a qualificação acadêmica em programas de mestrado e doutorado.

E4.I4.3	5	A política de capacitação e formação continuada para o corpo técnico-administrativo garante a participação em eventos científicos, técnicos, artísticos ou culturais, em cursos de desenvolvimento pessoal e profissional e a qualificação acadêmica na graduação e/ou em programas de pós-graduação, com práticas consolidadas e institucionalizadas.
E4.I4.4	4	A política de capacitação e formação continuada para o corpo de tutores presenciais e a distância garante a participação em eventos científicos, técnicos, artísticos ou culturais, em cursos de desenvolvimento pessoal e profissional e a qualificação acadêmica em graduação e/ou programas de pós-graduação.
E4.I4.5	3	Os processos de gestão institucional consideram a autonomia e a representatividade dos órgãos gestores e colegiados e a participação de docentes, técnicos, discentes, da sociedade civil organizada e dos tutores (estes, quando for o caso), e regulamentam o mandato dos membros que compõem os órgãos colegiados.
E4.I4.6	3	O sistema de controle de produção e distribuição de material didático considera o atendimento da demanda, a existência de uma equipe técnica multidisciplinar responsável e estratégias que garantem a acessibilidade comunicacional.
E4.I4.7	4	O orçamento é formulado a partir do PDI, está de acordo com as políticas de ensino, extensão e pesquisa (quando for o caso), prevê ampliação e fortalecimento de fontes captadoras de recursos e apresenta estudos para monitoramento e acompanhamento da distribuição de créditos.
E4.I4.8	4	O orçamento considera as análises do relatório de avaliação interna e dispõe de ciência, participação e acompanhamento das instâncias gestoras e acadêmicas, orientando a tomada de decisões internas.

Fonte: Elaboração própria, 2025.

Para atingir a nota máxima, a FMP precisa:

- No Indicador 4.1: ter ao menos **80%** do corpo docente de **mestres e doutores**.
- No Indicador 4.2: **ter práticas** de formação e capacitação docente **consolidadas, instituídas e divulgadas**.
- No Indicador 4.3: já atingiu a nota máxima **interna**.
- No Indicador 4.4: práticas **consolidadas e institucionalizadas** de formação dos tutores.
- No Indicador 4.5: ter **além** de representatividade nos órgãos gestores, **eles devem ser sistematizados, divulgados e apropriados pela comunidade**
- No Indicador 4.6: uma equipe multidisciplinar **que disponibilize diferentes mídias, suportes e linguagens, com plano de atualização do material didático e apoio à produção de material autoral pelo corpo docente**.
- No Indicador 4.7: a sustentabilidade financeira **deve ter metas objetivas e mensuráveis, com indicadores institucionalizados**.

- No Indicador 4.8: **ter um profissional capacitado em sustentabilidade financeira.**

Quadro 11: Eixo 5/Notas

EIXO/INDICADOR	NOTA	CRITÉRIO DE ANÁLISE
E5	4	
E5.I5.1	3	As instalações administrativas atendem às necessidades institucionais, considerando a sua adequação às atividades, a guarda, manutenção e disponibilização de documentação acadêmica, a acessibilidade e a avaliação periódica dos espaços.
E5.I5.2	4	As salas de aula atendem às necessidades institucionais, considerando a sua adequação às atividades, a acessibilidade, a avaliação periódica dos espaços e o gerenciamento da manutenção patrimonial, com normas consolidadas e institucionalizadas.
E5.I5.3	4	O(s) auditório(s) atende(m) às necessidades institucionais, considerando a acessibilidade, o conforto, o isolamento e a qualidade acústica e, em pelo menos um auditório, a existência de recursos tecnológicos multimídia, incluindo-se a disponibilidade de conexão à internet.
E5.I5.4	4	As salas de professores atendem às necessidades institucionais, considerando a sua adequação às atividades, a acessibilidade, a avaliação periódica dos espaços e o gerenciamento da manutenção patrimonial, com normas consolidadas e institucionalizadas.
E5.I5.5	4	Os espaços para atendimento aos discentes atendem às necessidades institucionais, considerando a sua adequação às atividades, a acessibilidade, a avaliação periódica dos espaços e o gerenciamento da manutenção patrimonial, com normas consolidadas e institucionalizadas.
E5.I5.6	4	Os espaços de convivência e de alimentação atendem às necessidades institucionais, considerando a sua adequação às atividades, a acessibilidade, a avaliação periódica dos espaços e a dimensão necessária para integração entre os membros da comunidade acadêmica.
E5.I5.7	4	Os laboratórios, ambientes e cenários para práticas didáticas atendem às necessidades institucionais, considerando a sua adequação às atividades, a acessibilidade, as normas de segurança, a avaliação periódica dos espaços e o gerenciamento da manutenção patrimonial, com normas consolidadas e institucionalizadas.
E5.I5.8	5	A infraestrutura física e tecnológica destinada à CPA atende às necessidades institucionais, considerando o espaço de trabalho para seus membros, as condições físicas e de tecnologia da informação para a coleta e análise de dados, os recursos tecnológicos para implantação da metodologia escolhida para o processo de autoavaliação e recursos ou processos comprovadamente inovadores.
E5.I5.9	4	A infraestrutura para bibliotecas atende às necessidades institucionais, apresenta acessibilidade, possui estações individuais e coletivas para estudos e recursos tecnológicos para consulta, guarda, empréstimo e organização do acervo e fornece condições para atendimento educacional especializado.
E5.I5.10	4	Há plano de atualização do acervo descrito no PDI, e viabilidade para sua execução, considerando a alocação de recursos e ações corretivas associadas ao acompanhamento e à avaliação do acervo pela comunidade acadêmica.

E5.I5.11	4	As salas de apoio de informática ou estrutura equivalente atendem às necessidades institucionais, considerando os equipamentos, as normas de segurança, o espaço físico, o acesso à internet, a atualização de softwares, a acessibilidade (incluindo recursos tecnológicos transformadores), os serviços, o suporte e as condições ergonômicas.
E5.I5.12	4	As instalações sanitárias atendem às necessidades institucionais, considerando a sua adequação às atividades, as condições de limpeza e segurança, a acessibilidade, a avaliação periódica dos espaços e o gerenciamento da manutenção patrimonial, com normas consolidadas e institucionalizadas.
E5.I5.13	NSA	
E5.I5.14	4	A base tecnológica explicitada no PDI apresenta a descrição dos recursos tecnológicos disponíveis e considera a capacidade e a estabilidade da energia elétrica, a rede lógica, o acordo do nível de serviço, a segurança da informação e o plano de contingência.
E5.I5.15	4	A infraestrutura de execução e suporte atende às necessidades institucionais, considerando a disponibilidade de serviços e meios apropriados para sua oferta, e apresentando um plano de contingência.
E5.I5.16	4	Há viabilidade para executar o plano de expansão e atualização de equipamentos descrito no PDI, com acompanhamento baseado em metas objetivas e mensuráveis, por meio de indicadores de desempenho.
E5.I5.17	4	Os recursos de tecnologias de informação e comunicação asseguram a execução do PDI, viabilizam as ações acadêmico-administrativas, garantem a acessibilidade comunicacional e permitem a interatividade entre os membros da comunidade acadêmica.
E5.I5.18	NSA	

Fonte: Elaboração própria, 2025.

Para atingir a nota máxima, a FMP precisa:

- No Indicador 5.1: instalações administrativas **além** de atender as necessidades institucionais, que possua um **gerenciamento da manutenção patrimonial e que possua recursos tecnológicos diferenciados**.
- No Indicador 5.2: salas de aula **com recursos tecnológicos diferenciados**.
- No Indicador 5.3: auditório com **equipamentos para videoconferência**.
- No Indicador 5.4: sala dos professores **com recursos tecnológicos diferenciados**.
- No Indicador 5.5: espaço de atendimento aos discentes **com possibilidade de implementação de variadas formas de atendimento**.
- No Indicador 5.6: que o espaço de convivência e alimentação **possua serviços variados e adequados**.
- No Indicador 5.7: laboratórios **com recursos tecnológicos diferenciados**.
- No Indicador 5.8: já atingiu a nota máxima nesse indicador.
- No Indicador 5.9: biblioteca **com recursos comprovadamente inovadores**.
- No Indicador 5.10: biblioteca **com dispositivos inovadores** quanto ao acervo da biblioteca.
- No Indicador 5.11: salas de informática **com recursos comprovadamente**

inovadores.

- No Indicador 5.12: existência de **banheiros familiares e fraldário**.
- No Indicador 5.13: esse indicador não se aplica à instituição.
- No Indicador 5.14: que a infraestrutura tecnológica **funcione 24 horas por dia, 7 dias por semana**.
- No Indicador 5.15: infraestrutura de execução **redundante e expansiva (equipamentos reservas)**.
- No Indicador 5.16: que tenha **ações corretivas ao plano** de expansão e atualização de equipamentos.
- No Indicador 5.17: que os recursos de TIC apresentem **soluções tecnológicas comprovadamente inovadoras**.
- No Indicador 5.18: esse indicador não se aplica à instituição.

4.3 CONCLUSÕES

A avaliação institucional realizada em 2022 evidenciou o compromisso da FMP com a qualidade e a evolução contínua de seus processos acadêmico-administrativos. Com base nas notas obtidas em cada eixo de avaliação, observa-se que a instituição apresenta uma sólida gestão e políticas claras nos aspectos relacionados ao planejamento, desenvolvimento e infraestrutura. Contudo, há áreas específicas que demandam aprimoramento, principalmente no que se refere à ampliação de práticas inovadoras e à consolidação de processos sistemáticos.

No Eixo 1 (Planejamento e Avaliação Institucional), a FMP demonstrou um bom desempenho, mas para atingir a nota máxima, deve garantir a maior apropriação dos resultados da autoavaliação por toda a comunidade acadêmica e promover mudanças inovadoras com base nos relatórios de avaliação. No Eixo 2 (Desenvolvimento Institucional), a missão e os objetivos da instituição estão alinhados com as práticas acadêmicas e sociais, embora o PDI precise de maior visibilidade externa por meio de projetos de responsabilidade social.

No Eixo 3 (Políticas Acadêmicas), a FMP se destaca nas práticas de pesquisa e extensão, especialmente com relação ao suporte acadêmico, mas ainda há a necessidade de ampliar a participação de docentes em ações inovadoras, principalmente nos cursos de pós-graduação *lato sensu*.

No Eixo 4 (Políticas de Gestão), a instituição obteve notas satisfatórias, mas precisa consolidar a representatividade e a gestão dos processos administrativos e financeiros para garantir maior eficiência.

Por fim, no Eixo 5 (Infraestrutura), a FMP demonstra boa adequação das instalações, embora haja necessidade de aprimorar as instalações administrativas e de laboratório, incorporando recursos tecnológicos mais avançados e promovendo a acessibilidade em diferentes formas de atendimento.

Em síntese, a FMP tem mostrado progressos significativos, mas continua a buscar a excelência por meio da implementação de práticas mais inovadoras e da melhoria contínua nos processos avaliativos e na infraestrutura, visando uma gestão ainda mais integrada e eficiente, capaz de atender plenamente às necessidades acadêmicas e sociais de sua comunidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar as práticas e ações institucionais de uma IES com base nas avaliações de desempenho de 2022, levando em consideração os critérios dos cinco eixos avaliados: Planejamento e Avaliação Institucional, Desenvolvimento Institucional, Políticas Acadêmicas, Políticas de Gestão e Infraestrutura. As análises revelaram pontos de destaque e áreas que ainda necessitam de aprimoramento, com o intuito de possibilitar à instituição um desenvolvimento contínuo, estratégico e alinhado às necessidades da comunidade acadêmica.

A pesquisa se propôs a responder à questão: "Quais as principais práticas e ações faltantes para que a instituição atinja a nota máxima em cada um dos eixos avaliados na avaliação institucional de 2022?" Para tanto, foram identificados os principais indicadores dentro de cada eixo que necessitam de aprimoramento, conforme demonstrado nos quadros e análises anteriores. A partir dos resultados, é possível perceber que a IES já possui uma base sólida em diversas áreas, mas há um espaço considerável para a implementação de práticas mais inovadoras e a promoção de mudanças que consolidem o seu avanço institucional.

A partir das notas atribuídas em cada eixo e indicador, algumas conclusões importantes podem ser destacadas:

Planejamento e Avaliação Institucional (Eixo 1): A instituição apresentou um bom desempenho nas práticas de autoavaliação e divulgação dos resultados, porém, é necessário

aprofundar a apropriação dos dados da autoavaliação por toda a comunidade acadêmica e impulsionar mudanças mais inovadoras a partir desses relatórios.

Desenvolvimento Institucional (Eixo 2): Embora o PDI esteja alinhado com as políticas acadêmicas e de responsabilidade social, a instituição deve intensificar o seu impacto no desenvolvimento econômico e social, focando em ações que possam gerar práticas inovadoras e de maior relevância social.

Políticas Acadêmicas (Eixo 3): A instituição já possui práticas consolidadas nas ações de extensão e iniciação científica. No entanto, é necessário ampliar a excelência nos cursos de pós-graduação, incluindo a busca por programas avaliados com conceitos mais altos pela CAPES, além de intensificar as práticas exitosas e inovadoras em algumas áreas.

Políticas de Gestão (Eixo 4): A FMP se destaca pela capacitação do corpo técnico-administrativo, mas as práticas de gestão institucional ainda necessitam de maior representação e sistematização, especialmente nos processos decisórios e na gestão de recursos didáticos e de infraestrutura. A promoção de um controle mais eficiente e inovador da produção e distribuição de material didático é um ponto crucial para garantir a excelência na gestão acadêmica.

Infraestrutura (Eixo 5): A infraestrutura da instituição, embora bem avaliada, ainda apresenta oportunidades de aprimoramento, especialmente nas instalações administrativas e nos espaços voltados ao atendimento dos discentes. Além disso, a FMP deve avançar na implementação de tecnologias inovadoras que garantam um ambiente acadêmico mais moderno e acessível a todos.

Em relação ao problema de pesquisa, que se centrava nas práticas faltantes para alcançar a nota máxima em cada eixo, a pesquisa evidenciou a necessidade de a instituição aprimorar áreas específicas, como a gestão dos processos de ensino, a ampliação da qualificação acadêmica e a implementação de práticas inovadoras nos processos administrativos e acadêmicos. A institucionalização dessas práticas inovadoras será um passo essencial para garantir a melhoria contínua da qualidade institucional.

Por fim, destaca-se que os avanços não devem ser vistos como um ponto de chegada, mas como parte de um processo contínuo e evolutivo, que demanda o envolvimento de todos os segmentos da comunidade acadêmica para garantir a excelência da IES em suas diversas dimensões. É crucial que a instituição busque não apenas atingir as notas máximas, mas também transformar sua gestão, suas práticas acadêmicas e sua infraestrutura de forma a promover um ambiente de aprendizado mais inovador e inclusivo.

TITLE: ACTIONS TO ACHIEVE MAXIMUM SCORE IN THE INSTITUTIONAL EVALUATION OF PALHOÇA MUNICIPAL COLLEGE

ABSTRACT: This article aims to identify the actions necessary to obtain the highest score in the institutional evaluation of the Faculdade Municipal de Palhoça (FMP). The institutional evaluation, conducted by the Ministry of Education (MEC) through SINAES, considers several axes, ranging from planning and management to infrastructure and social responsibility. The research adopted a qualitative and documentary approach, with the analysis of institutional reports, development plans and evaluation instruments used by the MEC. The results indicate that actions such as strengthening self-evaluation, alignment between the PDI and academic practices, continuous investment in infrastructure and valuing the faculty are decisive for institutional excellence. It is concluded that the integration between strategic management, academic commitment and participation of the academic community is essential to achieve high standards of quality in higher education.

KEYWORDS: Institutional evaluation; FMP; Axes.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm. Acesso em: 23 abr. 2025.
- CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração:** uma visão abrangente da moderna administração nas organizações. 6. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.
- DRUCKER, Peter F. **Desafios gerenciais para o século XXI.** São Paulo: Pioneira, 1999.
- FACULDADE MUNICIPAL DE PALHOÇA. Disponível em: <https://fmpsc.edu.br/>. Acesso em: 20 de fev de 2025.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- INEP. Avaliação Institucional - Avaliação de Desempenho das Instituições de Educação Superior: Resultados 2024. INEP, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 23 abr. 2025.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.
- MINTZBERG, Henry. **Estrutura e dinâmica das organizações.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1995.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; UNESCO, 2000.

PALHOÇA. Lei Municipal nº 4.279, de 15 de maio de 2005. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/prefeitura/sc/palhoca>. Acesso em: 30 de abril de 2025.

SANTA CATARINA/BRASIL. Decreto nº 188, de agosto, 2005. Disponível em: https://legislacao.sef.sc.gov.br/indices/decretos/indice_decretos.ht. Acesso em 29 de abril de 2025.

SANTA CATARINA/BRASIL. Decreto nº 1.168, de agosto, 2010. Disponível em: https://legislacao.sef.sc.gov.br/indices/decretos/indice_decretos.ht. Acesso em 29 de abril de 2025.

SANTA CATARINA/BRASIL. Decreto nº 1.489, de setembro, 2013. Disponível em: https://legislacao.sef.sc.gov.br/indices/decretos/indice_decretos.ht. Acesso em 29 de abril de 2025.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.