



A CAPACITAÇÃO PARA
A **EDUCAÇÃO DIGITAL** E EM **REDE**:
GÉNERO, EQUIDADE E DESENVOLVIMENTO.
PERSPETIVAS INTERNACIONAIS

Cristina Pereira Vieira | Susana Henriques | José António Moreira [Orgs.]

FICHA TÉCNICA

TÍTULO

A Capacitação para a Educação Digital e em Rede:
Género, Equidade e Desenvolvimento. Perspetivas Internacionais

ORGANIZAÇÃO

Cristina Pereira Vieira; Susana Henriques; José António Moreira

PRODUÇÃO

Serviço de Produção Digital | Direção de Apoio ao Campus Virtual

EDIÇÃO

Universidade Aberta 2022

COLEÇÃO

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ELEARNING, N.º18

ISBN

978-972-674-934-9

DOI

<https://doi.org/10.34627/uab.ead.18>

Este livro é editado sob a Creative Commons Licence, CC BY-NC-SA 4.0.
De acordo com os seguintes termos:
Atribuição-NãoComercial-Compartilha Igual 4.0 Internacional

ÍNDICE

- **NOTAS INTRODUTÓRIAS SOBRE A CAPACITAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO DIGITAL E EM REDE**

- José António Moreira, Ana Catarina Lima, Cátia Lemos, Sónia Meneses, Susana Henriques & Cristina Pereira Vieira

- **PARTE I – O PAPEL DA UNIVERSIDADE NA CAPACITAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO DIGITAL**

- **CAPÍTULO 1**

- **A Universidade Aberta como Autor e Ator Na Capacitação para a Docência Digital em Rede Durante o Período da Pandemia**

- Idalina Lourido Santos & José António Moreira

- **CAPÍTULO 2**

- **“Nada se perde, muito se cria e tudo se transforma.” A Escola no pós-Pandemia: um desafio à escala global.**

- Paula Cristina Braçais

- **CAPÍTULO 3**

- **Eventos Digitais, Assíncronos, Abertos e Acessíveis. Uma Experiência de Internacionalização no Contexto da Lusofonia**

- Daniela Melaré Vieira Barros, Fernanda Araújo Coutinho Campos & Paulo Maria Bastos da Silva Dias

- **PARTE II – EDUCAÇÃO DIGITAL E GÉNERO: UM CAMINHO PARA A EQUIDADE**

- **Capítulo 4**

- **Adolescência e Educação digital em redes. Uma abordagem sobre a necessária capacitação de professores**

- Eloiza Oliveira

CAPÍTULO 5

Educação Digital, Pandemia e Desigualdades de Género

Rosário Rosa & Cristina Pereira Vieira

CAPÍTULO 6

Gênero, Igualdade e Educação: narrativas de estudantes mulheres na pandemia

Diene Eire de Mello, Andrieli Dal Pizzol & Dirce Aparecida Foletto de Moraes

PARTE III – EDUCAÇÃO, SAÚDE E DESENVOLVIMENTO

CAPÍTULO 7

Educação Digital em Rede Como Fator de Desenvolvimento, Equidade e Saúde

Susana Henriques

CAPÍTULO 8

Juventudes Brasileiras e a pandemia da Covid-19: Apontamentos Sobre Educação e Saúde Mental

Victor Hugo Nedal Oliveira & Mirian Pires Corrêa de Lacerda

CAPÍTULO 9

Diálogos Interdisciplinares: Contributos Para Educação e Prevenção Pela Via Do Esporte e Lazer

Liana Romera, Nuria Codina, Susana Henriques & Cristina Pereira Vieira

CAPÍTULO 10

Habilidades para la vida: una estrategia efectiva para promover la salud y la convivencia

Juan Carlos Melero Ibáñez

NOTAS BIOGRÁFICAS

NOTAS INTRODUTÓRIAS

SOBRE A CAPACITAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO DIGITAL E EM REDE

José António Moreira, Ana Catarina Lima, Cátia Lemos, Sónia Meneses, Susana Henriques & Cristina Pereira Vieira

Em tempos de acentuadas mudanças, de um mundo estruturado de uma forma complexa onde coabitam o analógico e o digital, o real e o virtual, o humano e a máquina, o *offline* e o *online*, aliado à consciência de que vivemos numa era marcada pela pandemia COVID-19 e da vertiginosa evolução das tecnologias digitais, deparamo-nos com a necessidade de repensar modelos, metodologias e processos de comunicação educacional tal como é preconizado no recente *Plano de Ação para a Educação Digital da Comissão Europeia (2021-2027)*¹.

Com efeito, depois de recentemente terem sido apresentados planos de ação para uma educação mais digital, quer a nível nacional, quer internacional, como são os casos do *Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital das Escolas (PADDE)* em Portugal e o já citado *Plano de Ação para a Educação Digital*, torna-se necessário pensar num paradigma que permita operacionalizar estes planos. O objetivo é, por um lado, criar e desenvolver um ecossistema de educação digital de qualidade, com infraestruturas, conectividade e equipamento digitais e conteúdos de aprendizagem de elevada qualidade, e por outro, reforçar as competências e aptidões digitais para a transformação digital de todos os atores educativos.

Com efeito, é fundamental que todos os agentes educativos se ajustem a esta nova realidade e que invistam na sua formação, não só a nível do desenvolvimento das suas competências digitais, mas sobretudo, a nível das suas competências pedagógicas, pois são estas que permitirão repensar novos cenários e ambientes (analógicos e virtuais) de ensino e aprendizagem.

Baseados, pois, na necessidade de criar este ecossistema é fundamental ter uma abordagem cada vez mais *blended* que permita desenvolver situações de aprendizagem flexíveis e personalizadas.

¹ <https://education.ec.europa.eu/pt-pt/focus-topics/digital-education/digital-education-action-plan>

No entanto, é preciso ter consciência que, esta abordagem *blended* requer um alto nível de competência e inovação por parte dos professores e dirigentes escolares e uma mudança no sistema educativo e nos seus mecanismos de apoio, ao nível, por exemplo: i) da definição de um “quadro” legislativo com uma estrutura flexível que contemple, também, a aprendizagem em ambientes virtuais; ii) que descreva como os currículos e a avaliação poderão ser abordados ou ajustados para funcionar de forma eficaz nesta abordagem *blended*; iii) e que exija que todos os agentes educativos realizem formação neste domínio. Formação esta que durante a pandemia se tornou um empreendimento e uma missão coletiva de vários setores da sociedade portuguesa, tendo a Universidade Aberta (UAb) assumido um papel importante na formação de professores a distância. Com efeito, a UAb, durante este período conturbado de transição e adaptação, procurou dar uma resposta efetiva à necessidade de capacitação e formação de professores para a docência digital em rede. Para tal, foi promovendo quer cursos online no formato de *microlearning*, quer seminários e ações de curta duração para professores dos diferentes níveis de ensino, sobretudo no domínio do programa *Circulação de Saberes* no âmbito da Delegação Regional do Porto, com o apoio dos Centros Locais de Aprendizagem da UAb. Este programa, iniciado em 2015, teve como principal objetivo difundir a ciência e o conhecimento científico, com especial destaque para a área da Educação a Distância e eLearning, e foi assumindo vários formatos, como aulas abertas, conferências, seminários, workshops, etc.

Os textos que a seguir se apresentam, redigidos por autores portugueses, brasileiros e espanhóis, compõem uma obra que reúne um conjunto de abordagens conceptuais e empíricas reportadas ao domínio da Educação Digital onde a Universidade Aberta tem assumido um papel fulcral neste período de transição. Com efeito, esta obra intitulada **A Capacitação para a Educação Digital e em Rede: Género, Equidade e Desenvolvimento. Perspetivas internacionais**, organizado em três partes, centra o seu olhar nos processos e práticas desenvolvidas por professores e educadores que trabalham na área da Educação Digital em Rede, apontando perspetivas de desenvolvimento e necessidade de mudanças para práticas cada vez mais abertas, flexíveis, inclusivas e online. É o caso dos primeiros três capítulos, da parte I, redigidos por professores e formadores da Universidade Aberta de Portugal, que estiveram diretamente envolvidos em processos de capacitação de professores para a docência digital em rede durante o período mais crítico da pandemia.

Assim, no primeiro capítulo *A Universidade Aberta como autor e ator na capacitação para a docência digital em rede durante o período da pandemia* da autoria de Idalina Santos e José António Moreira, são apresentadas algumas iniciativas de capacitação docente para a integração do digital em contexto educativo. Dá-se especial destaque ao trabalho desenvolvido em Portugal pela Universidade Aberta (UAb), em parceria com a Direção Geral de Educação, relativo à criação e desenvolvimento de ações de capacitação para a docência digital em rede no período da pandemia, quer na fase de transição digital, quer na fase de capacitação digital.

No segundo capítulo *“Nada se perde, muito se cria e tudo se transforma.” A Escola no pós-Pandemia: um desafio à escala global*, Paula Braçais analisa o impacto do vírus da COVID-19 nas práticas pedagógicas que se desenvolveram durante o período da pandemia e projeta possíveis caminhos para a escola no período pós-pandemia com uma presença mais intensa do digital.

Por sua vez, o terceiro capítulo *Eventos Digitais, Assíncronos, Abertos e Acessíveis. Uma Experiência de Internacionalização no Contexto da Lusofonia* redigido por Daniela Barros, Fernanda Campos e Paulo Dias apresenta uma reflexão sobre a importância da realização e promoção de eventos virtuais assíncronos e abertos, no contexto da lusofonia, para o desenvolvimento de uma nova cultura de educação, formação e investigação, construída no seio da sociedade digital em rede.

A Parte II deste ebook, intitulada *A educação digital e género: um caminho para a equidade*, integra três capítulos. O capítulo quarto, *Adolescência e Educação digital e em redes. Uma abordagem sobre a necessária capacitação de professores*, onde é feita uma reflexão sobre a relação dos adolescentes com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Chamando atenção para um perfil cognitivo diferente, que a autora, Eloiza Oliveira, designa de “novo aluno”, com adolescentes ligados a multitarefas, hábeis para trabalhar com várias e diferentes informações e apreciadores das interações em redes sociais. Situações que têm implicações na capacitação da comunidade educativa compatível com a Educação digital e em Rede – desenvolvendo processos educacionais, procurando perceber quais as faculdades intelectuais que perdem importância numa sociedade informatizada, em benefício de outras.

Educação Digital, Pandemia e Desigualdades de Género é o título do capítulo quinto, onde é apresentado um reflexivo ensaio sobre o papel da educação no combate às desigualdades das mulheres e retrata a necessidade do seu empoderamento. Desta forma, as autoras – Rosário Rosa e Cristina Pereira

Vieira – mostram como as desigualdades de género, estruturais, continuam a afetar a vida das mulheres, em Portugal, com particular destaque ao contexto de crise gerado pela pandemia da Covid-19, e às conseqüentes transformações ocorridas no ensino. Neste contexto, é dado espaço à consolidação de algumas das potencialidades da educação digital, contribuindo para a recuperação e fortalecimento das vozes das mulheres e para o debate sobre o papel da educação em geral e da educação digital e em rede, em particular, no empoderamento das mulheres.

O sexto capítulo, sob o título *Gênero, Igualdade e Educação: narrativas de estudantes mulheres na pandemia*, dá seqüência ao capítulo anterior, refletindo sobre as condições das mulheres estudantes universitárias, durante o período da pandemia. A partir de um estudo empírico, Diene Mello, Andrieli Pizzol e Dirce Moraes refletem sobre as condições do ensino remoto emergencial no processo educativo e as dificuldades de gestão da aprendizagem no ensino superior universitário, a partir do espaço privado e dos diferenciados papéis de género, com as mulheres mães, estudantes e trabalhadoras a mostrarem dificuldades e evidenciando uma forte tendência à desigualdade de género.

Finalmente, a Parte III, *Educação, Saúde e Desenvolvimento* integra quatro capítulos. No sétimo capítulo, Susana Henriques, apresenta um texto essencialmente teórico, mobilizando, sempre que possível, apontamentos empíricos que sustentem ou ilustrem os argumentos apresentados. *Educação Digital em Rede como fator de Desenvolvimento, Equidade e Saúde*, parte de um enquadramento assente na ideia de que a educação em sentido lato é um dos fatores fundamentais do desenvolvimento (social, económico...) e ainda que as tecnologias digitais permitem potenciar o acesso à educação, com impactos diretos nas desigualdades sociais à escala global. Evidenciando as conseqüências da pandemia COVID-19 nos impactos sobre as desigualdades em todo o mundo: no acesso a serviços de saúde e educação, no desenvolvimento de competências, na falta de mobilidade social, no declínio no envolvimento cívico, etc. Todos estes fatores são críticos para alcançar a paz, a prosperidade, e a justiça social. Em síntese, a educação e, mais especificamente a educação para a saúde são bases essenciais ao desenvolvimento nas sociedades digitais.

Victor Oliveira e Miriam de Lacerda assinam o capítulo seguinte, sobre *Juventudes Brasileiras e a pandemia da COVID-19: apontamentos sobre Educação e Saúde Mental*. Neste capítulo, são apresentados e discutidos dados de investigações sobre alguns dos impactos da pandemia

no âmbito da educação e da saúde mental das juventudes brasileiras. Inicialmente, contextualiza-se a categoria social “juventudes”, relacionando-a com o conceito de subjetividade, no seu aspecto social. Na sequência, são apontados elementos relacionados às percepções das e dos jovens sobre a pandemia, bem como sobre as modificações que tal momento histórico causou no acesso e na permanência à educação das juventudes. São destacadas, também, discussões sobre a relevância da saúde mental das juventudes, em especial a partir das vivências dos tempos pandêmicos. Por fim, é apontada a urgência de implementação de políticas públicas para dar conta das inúmeras demandas das e dos jovens, num futuro pós-pandemia.

O Oitavo capítulo, *Diálogos Interdisciplinares: contributos para a Educação e Prevenção pela via do Esporte e Lazer* tem autoria de Liana Romera, Nuria Codina, Susana Henriques e Cristina Pereira Vieira. De reflexão teórica, a proposta do capítulo é, tomando como referente as práticas e momentos de lazer e, concretamente as práticas de esporte, colocar em diálogo a teoria da autodeterminação, com origem no campo da psicologia, e a teoria do agenciamento, com origem no campo da sociologia. Com este propósito, mapeamos a situação face ao uso de substâncias psicoativas no Brasil, em Portugal e em Espanha, o que nos permite apresentar pistas de desenvolvimento empírico na área da prevenção, relacionando juventude e desporto.

Este livro encerra com uma proposta de intervenção: *Habilidades para la vida: una estrategia efectiva para promover la salud y la convivencia*, de Juan Carlos Melero. o modelo de formação em habilidades para a vida proposto pela Organização Mundial de Saúde e outros organismos internacionais, favorece a promoção da saúde e a convivência mediante processos educativos sistemáticos desenvolvidos desde a infância. Dispor de ferramentas efetivas basadas neste modelo, cujos formatos e dinâmicas resultem atrativos para as populações que as utilizem, permite avanços positivos nas áreas assinaladas, tal como demonstra a evidência disponível. Participar em processos de capacitação necessários para a sua implementação, começando pela abordagem na primeira pessoa destas habilidades, é requisito para um compromisso educativo com garantias, a partir da certeza de que dificilmente se pode esperar êxito de um processo de ensino-aprendizagem das competências de que se necessita. Desenvolvimento pessoal, formação prática e ferramentas para dinamizar processos educativos são os elementos-chave deste modelo.

O presente livro destina-se a professores, investigadores, estudantes e todos os que possam ter interesse pela temática. Por se tratar de uma coletânea

que reúne participações tão diversificadas, assume-se como um contributo fundamental para o campo científico da Educação Digital e em Rede, com particular ênfase para as suas relações com a problemática da capacitação e desenvolvimento, da equidade e de género. O debate crítico de ideias, perspetivas, resultados empíricos aqui reunidos, constituem-se como eixos analíticos que ficam agora ao dispor!

PARTE I

O PAPEL DA UNIVERSIDADE
NA CAPACITAÇÃO PARA
A EDUCAÇÃO DIGITAL

A UNIVERSIDADE ABERTA

COMO AUTOR E ATOR NA CAPACITAÇÃO PARA A DOCÊNCIA DIGITAL EM REDE DURANTE O PERÍODO DA PANDEMIA

Idalina Lourido Santos & José António Moreira

INTRODUÇÃO

Em março de 2020, perante uma situação totalmente atípica, provocada pela pandemia da Covid-19, os professores dos diferentes níveis de ensino foram confrontados com a necessidade de se adaptarem a uma nova realidade, de migrarem as suas práticas educativas para ambientes *online*, ainda pouco explorados pela maioria.

Com efeito, a suspensão das atividades letivas ditas “presenciais”, na geografia física das escolas, na primavera desse ano, gerou a necessidade e a obrigatoriedade da comunidade educativa migrar de forma emergencial para a realidade *online*, para o que se convencionou designar de Ensino Remoto de Emergência. E ensino remoto, porque o seu foco é no ensino realizado de forma remota, o que pressupõe um distanciamento de professores e estudantes da geografia física. Na realidade, esta proposta, e não a modalidade de Educação a Distância, que assenta em modelos bem distintos, foi adotada com caráter de emergência não só em Portugal, mas um pouco por todo o mundo, devido às restrições impostas pela pandemia da Covid-19, o que justifica o complemento “emergencial”, sendo as práticas, sobretudo, centradas no conteúdo e, embora haja um distanciamento geográfico, privilegia-se a comunicação síncrona. É interessante notar que este Ensino Remoto de Emergência, com algumas variações, remete-nos para anteriores gerações de Ensino a Distância, realizado por correio, rádio ou TV, tendo agora, a novidade das tecnologias digitais em rede.

Reagindo a esta situação, e por Resolução do Conselho de Ministros 30/2020 de 21 de abril, é aprovado em Portugal o Plano de Ação para a

Transição Digital, baseado no Plano de Ação para a Educação Digital (2021-2027) da Comissão Europeia², com três pilares de atuação fundamentais, dos quais aqui se destaca no campo educativo o pilar da Educação Digital. É neste contexto que se define como uma prioridade estratégica a necessidade de capacitar os docentes e as escolas para uma efetiva transição com e para o digital. Assim, alunos e professores viram-se confrontados, num momento ímpar, com alterações profundas e significativas no seu dia-a-dia nas escolas e a conseqüente necessidade de mudança. Mudança, essa, sem precedentes e momento, esse, que nos comprazeria mais de apelidar de oportunidade do que de obrigatoriedade. Nada mais ficou como antes. Dar um passo atrás parece-nos impensável. Foram muitos, e variados, os cursos e ações de formação proporcionadas aos docentes que, desde o início da pandemia, demonstraram uma imensa vontade de aprender e aprender para mudar. Mas, estarão os professores devidamente capacitados para essa mudança? E qual o papel das diferentes instituições educativas nesta transição? Será que está a acontecer uma efetiva mudança para o que representa a Educação Digital na atualidade? No atual momento, ainda com a ameaça de novas vagas da pandemia, é tempo de pensar que espaços, que ambientes, no plural, queremos incorporar neste novo ecossistema de educação digital. Um ecossistema que se deve caracterizar por uma presença mais intensa do digital e das redes de comunicação e pelo seu hibridismo a nível quer das diferentes presenças (físicas e digitais), dos tempos (síncronos e assíncronos), das tecnologias (analógicas e digitais), das culturas (pré-digital e digital) e, sobretudo, dos diferentes espaços e ambientes de aprendizagem (analógicos e digitais) (Moreira & Horta, 2020).

Esta realidade evidencia a atualidade e pertinência deste texto e justifica a necessidade de produzir conhecimento acerca dos desafios educacionais e das potencialidades da Educação Digital enquanto estratégia para desenvolver uma educação de qualidade. Neste texto são apresentadas algumas iniciativas de capacitação docente para a integração do digital em contexto educativo, com especial destaque para o trabalho desenvolvido em Portugal pela Universidade Aberta (UAb), em parceria com a Direção Geral de Educação, relativo à criação e desenvolvimento de ações de capacitação para a docência digital em rede no período da pandemia, quer na fase de transição digital, quer na fase de capacitação digital.

² Disponível em: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital/education-action-plan>

O NOVO CENÁRIO EDUCATIVO COM O “DESPERTAR” DA PANDEMIA E A FORMAÇÃO POSSÍVEL

Como já referido na introdução deste texto, a suspensão das atividades letivas presenciais obrigou professores e alunos a migrarem para os ambientes *online* de aprendizagem (Moreira, Henriques e Barros, 2020). E desde o início, foi notório que esta transição foi assumida, na maioria dos casos, como uma mera transferência de metodologias e práticas pedagógicas da geografia física para a geografia virtual, distantes das práticas de educação online sustentadas por modelos pedagógicos desenvolvidos para estes ambientes. Era, por isso, necessário que os diferentes atores, envolvidos no sistema educativo, criassem estruturas que dessem resposta rápida e adequada a estes novos cenários pedagógicos. Neste sentido, a Universidade Aberta (UAb), em parceria com a Direção-Geral de Educação (DGE), iniciou, a 15 de abril de 2020, a primeira edição do curso de formação para a *Docência Digital em Rede*, com a duração de 26 horas, em regime de e-learning, acreditado³ pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC), destinado a Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário e para o qual foram convidados a participar todos os(as) diretores(as) e outros dois elementos das instituições que representavam este público-alvo.



Figura 1. Curso de Formação para a Docência Digital em Rede.

Fonte: Autores.

³ CCPFC/ACC-108000/20

Entretanto, surgem nas escolas as Equipas E@D, com o propósito de apoiar os docentes no ensino remoto de emergência e o Ministério da Educação, através da Direção-Geral da Educação, publica o roteiro “8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino à Distância (E@D) nas Escolas”, que é integrado como recurso pedagógico no curso, e no qual é explanado um conjunto de orientações e recomendações, cruciais para um contexto considerado único e nunca antes perspectivado (DGE, 2020). Como objetivos principais, são referidos:

- Mobilizar para a mudança – envolvendo a comunidade educativa na procura do Plano E@D mais adequado à Escola e na definição de um Plano de E@D adequado aos recursos disponíveis e ao público-alvo, procurando parceiros disponíveis para colaborar, atribuindo um papel às lideranças intermédias na definição e concretização das orientações pedagógicas, assim como criando uma equipa de apoio para dar resposta/organizar questões emergentes.
- Comunicar em rede – estabelecendo um circuito de comunicação eficaz, dirigido a todos os intervenientes da comunidade escolar.
- Decidir o modelo de E@D – definindo qual a mancha horária semanal a cumprir pelos alunos: fixa ou flexível, incluindo os necessários tempos de pausa, organizando equipas pedagógicas/conselhos de turma para conceber o plano de trabalho dos alunos e, simultaneamente, equacionando a realização de modos de trabalho a distância, recorrendo com ponderação às sessões síncronas.
- Colaborar e articular – promovendo a interajuda entre professores.
- Metodologias de ensino – promovendo a reflexão em torno das metodologias de ensino desenvolvidas no E@D, tornando-as apelativas e mobilizadoras dos alunos para a ação, fomentando um papel ativo dos alunos na procura de novas aprendizagens, tal como o desenvolvimento das áreas de competências do Perfil dos Alunos.
- Selecionar os meios tecnológicos de E@D – selecionando os meios tecnológicos que auxiliam o ensino a distância sem inundar os alunos de múltiplas soluções de comunicação, e/ou recorrendo a tecnologias digitais já utilizadas por professores e alunos, disponibilizando apoio técnico e pedagógico aos professores, tendo em vista a utilização dessas tecnologias, acompanhando com uma adequada capacitação dos professores para a sua utilização.
- Cuidar da comunidade escolar – desenvolvendo atividades promotoras do sentimento de pertença à turma, pensando no desenvolvimento do bem-

estar emocional dos alunos e na promoção da confiança face à escola, enquanto aprendentes a partir de casa, prevenindo situações de isolamento de alunos e incentivando a interajuda entre os alunos.

- Acompanhar e monitorizar – definindo formas de monitorização. (DGE, 2020).

Tendo em atenção estas orientações, o curso de formação para a *Docência Digital em Rede* teve como principal objetivo desenvolver competências básicas para a conceção e organização de ambientes digitais de ensino-aprendizagem em rede, sendo que, a criação deste curso foi entendida como uma oportunidade de inovação, de integração, inclusão, flexibilização, abertura, personalização de percursos de aprendizagem, dada a exigência de uma mudança de paradigma (CCPFC, 2020).

Esta formação, decorreu ao longo de três semanas, e centrou-se em três temas principais:

1. Educação e Comunicação Online e Modelos Pedagógicos virtuais;
2. Plataformas e Tecnologias Digitais Online
3. E-atividades de Aprendizagem e Avaliação Digital. (CCPFC, 2020).



Figura 2. Temas do curso de formação para a Docência Digital em Rede.

Fonte: Autores.

O curso de formação, apoiado na plataforma Moodle da UAb, teve como premissa os quatro grandes pilares do seu Modelo Pedagógico Virtual: a aprendizagem centrada no estudante, o primado da flexibilidade, o primado

da interação e o princípio da inclusão digital (Amante & Cabral, 2014; Pereira *et al.*, 2007; Mendes *et al.*, 2018;), fulcrais na sua organização, nos papéis dos diferentes intervenientes, na planificação, conceção e gestão das atividades de aprendizagem propostas, na tipologia de materiais a desenvolver e na natureza da avaliação das competências adquiridas (CCPFC, 2020).

Assim, o curso organizou-se de modo essencialmente assíncrono, através de espaços designados por salas de aula virtuais, possibilitando uma combinação flexível entre os momentos de aprendizagem independente e colaborativa, contando com uma sessão síncrona semanal conduzida pela coordenação do curso e onde se realizava uma abordagem introdutória ao tema em análise. A elaboração de um documento orientador – Guia Pedagógico – devidamente estruturado, divulgado e disponível ao longo de todo o curso, para consulta sempre que necessária, foi crucial como apoio a todo o percurso de aprendizagem proposto, incluindo os conteúdos a trabalhar, a estrutura e duração do curso, as atividades propostas, a metodologia de trabalho a desenvolver e a avaliação (Moreira, Henriques & Barros, 2020; Moreira & Horta, 2020).



Figura 3. Guia Pedagógico Semanal do curso de formação para a Docência Digital em Rede.

Fonte: Autores.

Durante todo o curso procurou-se incentivar a participação ativa dos formandos nas salas de aula virtuais que eram disponibilizadas, privilegiando a

comunicação formador-formando e destes entre si. Como tarefa final da ação, foi solicitado aos formandos que realizassem uma atividade de aprendizagem, na qual demonstrassem os conhecimentos adquiridos.

Ainda neste primeiro momento de maior “agressividade” da pandemia foram desenvolvidas mais iniciativas e ações, coordenadas pela Universidade Aberta, nas modalidades de Curso de Formação e *Massive Open Online Course* (MOOC), no apoio à transição digital, abrangendo docentes de diferentes instituições e associações, como o Instituto Camões ou a Sociedade Portuguesa de Matemática. Para além disso, e em parceria novamente com a DGE, avançou-se para uma 2.ª edição do curso de formação para a *Docência Digital em Rede*, tendo como destinatários principais as direções dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE).

O REFORÇO DA CAPACITAÇÃO DURANTE A PANDEMIA

Entretanto, com a publicação da Resolução do Conselho de Ministros 53-D/2020, de 20 de julho de 2020, é reforçada a necessidade de todas as escolas se prepararem para a lecionação em regime não presencial, criando planos de E@D, tendo como princípio uma reflexão aprofundada relativamente ao balanço efetuado em torno de todo o trabalho já desenvolvido.

Mais tarde, entre outubro de 2020 e novembro de 2021, no âmbito do Plano de Ação para a Capacitação Digital, a DGE implementa várias ações, de entre as quais se destaca uma forte aposta na formação e capacitação dos Diretores dos CFAE e Embaixadores Digitais (ED) e formadores, novamente, em colaboração e cooperação com a Universidade Aberta, sobretudo, ao nível do desenvolvimento e desenho de módulos de ações de formação.



Figura 4. Formação de Formadores para a Capacitação Digital (Módulo 5).

Fonte: Autores.

A par desta iniciativa, a DGE elabora o roteiro “Contributos para a implementação do Ensino a distância nas Escolas” que se constitui num importante recurso de apoio às escolas na implementação do ensino a distância, a partir de 8 de fevereiro de 2021.

Numa fase seguinte, e com o propósito de dar continuidade e apoio a todo o trabalho iniciado, são criadas diferentes comunidades virtuais de aprendizagem e de prática, no âmbito do Plano de Ação para a Educação Digital (PAED), com o objetivo de promover, por um lado, o desenvolvimento de um ecossistema de educação digital altamente eficaz e, por outro, de reforçar as competências e aptidões digitais para a transformação digital (Comissão Europeia, 2020).

Como se sabe, a capacitação digital docente é fulcral para o desenvolvimento de modelos inovadores, por isso torna-se fundamental desenvolver competências nos docentes que os tornem fluentes digitalmente, para que consigam exercer uma cidadania ativa, bem como integrar as tecnologias digitais de modo profícuo, em contexto pedagógico, conforme pressuposto no Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores (Lucas & Moreira, 2018).

De acordo com Dias-Trindade e Moreira (2021), no desenvolvimento de ecossistemas sustentados em ambientes de aprendizagem digitais em rede

devem ocorrer mudanças significativas na forma de pensar o ato educativo. Deste modo, entendemos que o professor deve adotar nas suas práticas letivas, modelos de aprendizagem baseados em diferentes ambientes de aprendizagem, como meio de promover uma aprendizagem colaborativa, possibilitando o desenvolvimento de competências nos alunos, fulcrais para a sociedade em que vivem, tais como a autonomia, responsabilidade, autorregulação, colaboração, cidadania digital, entre outras.

Atualmente, a UAb continua a propiciar um apoio diversificado⁴, essencial na capacitação digital docente e, em particular, na capacitação para a docência digital em rede, através de programas de formação distintos, em diferentes países da lusofonia e em modalidades diferenciadas (ACD⁵, Webinar, MOOC, Ciclo de Conferências, etc.), com o objetivo de apoiar o desenvolvimento de competências básicas para a conceção e organização de ambientes digitais educativos em rede.

Finalmente, é de destacar um outro contributo da Universidade Aberta na capacitação dos professores, que tem sido concretizado através da parceria estabelecida entre a Universidade Aberta e a Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE) com o curso de Profissionalização em Serviço⁶ (CPS). Neste curso, mais concretamente, na unidade curricular *Tecnologias Digitais na Educação*, abordam-se temas relacionados com os diferentes planos de ação relacionados com a transição digital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em tempos de acentuadas mudanças, de um mundo estruturado de uma forma complexa onde coabitam o analógico e o digital, o real e o virtual, o humano e a máquina, da consciência de que vivemos numa era marcada pela pandemia do Covid-19 e da vertiginosa evolução das tecnologias digitais, deparamo-nos com a necessidade de repensar modelos pedagógicos, modelos de formação, processos de comunicação educacional e, sobretudo, de um novo paradigma educativo. Com a pandemia emergiram diferentes cenários de educação e formação que, impulsionados pelo seu carácter transformador, criaram novas oportunidades de para repensar os modelos educativos e formativos.

Mais do que tudo, sente-se que existe a consciência de que a capacitação digital dos docentes e das instituições é crucial para desenhar os novos caminhos rumo à Educação Digital.

⁴ <https://portal.uab.pt/#oferta-pedagogica>

⁵ Acrónimo de Ação de Curta Duração

⁶ https://portal.uab.pt/alv/cursos_alv/curso-de-profissionalizacao-em-servico/

Emergiram, de forma exponencial, grupos de aprendizagem que podemos designar por comunidades, não só de aprendizagem, mas também de prática e que não podem agora ser extintas. A este propósito, Moreira, Henriques e Barros (2020) apontam a necessidade de um envolvimento profundo dos diferentes atores na construção coletiva do conhecimento. Como tal, deve ser assegurado numa fase imediata o desenvolvimento de conteúdos detalhados que contemplem descritivos das atividades a desenvolver, prazos de implementação, indicadores de controlo, e respetivas fontes de financiamento (DGE, 2020; Comissão Europeia, 2020). Opinião corroborada por Moreira e Horta (2020) que destacam a importância das decisões serem baseadas no que é melhor para o aluno em função do contexto e as ações serem cuidadosamente planeadas, criadas e monitorizadas.

A maioria dos professores considera sentir-se, atualmente, com níveis de fluência digital mais elevados (Pedro, Piedade & Dorotea, 2021) e mais confiante na utilização e integração das tecnologias digitais, tendo contribuído para tal a frequência de ações e cursos de formação na área do digital.

No entanto, é necessário dar continuidade a estes processos formativos, porque esta nova realidade requer um alto nível de competência e inovação por parte dos professores e dirigentes escolares e uma mudança no sistema educativo e nos seus mecanismos de apoio.

Este cenário exige, pois, que após este período de emergência mundial, se criem e desenvolvam mais estruturas que respondam a estas mudanças e às necessidades da formação docente, que realcem a realidade multifacetada, multidimensional, multidisciplinar e multicultural, assim como a articulação de saberes que se exige aos atuais professores, integrados na anunciada, já há bastante tempo, sociedade digital em rede.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amante, L., & Cabral, P. (2014). O Modelo Pedagógico da Universidade Aberta de Portugal: Aprender Online no Curso de Educação, *Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade*, 23(42), 65-72. <http://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2014.v23.n42.p66-72>
- Comissão Europeia (2020). *Plano de Ação para a Educação Digital 2021-2027. Reconfigurar a educação e formação para a era digital*. Bruxelas. t.ly/FAYP
- DGE (2020). *8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D) nas Escolas*. t.ly/Fu58
- DGE (2021). *Contributos para a Implementação do Ensino a Distância nas escolas*. Lisboa t.ly/lvCd
- Dias-Trindade, S. & Moreira, J. A. (2021). *Educação Digital: para o desenvolvimento curricular e aquisição de competências transversais*. Whitebooks.
- Lucas, M., & Moreira, A. (2018). *DigCompEdu: Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores*. Aveiro: Universidade de Aveiro. t.ly/HLYh
- Mendes, A. Q., Bastos, G., Amante, L., Aires, L. L., & Cardoso, T. (2018). *Modelo Pedagógico Virtual: Cenários de Desenvolvimento*. Lisboa: Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/8041>
- Moreira, J. A., Henriques, S., & Barros, D. (2020). Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, 34, 351-364. <https://doi.org/10.5585/dialogia.n34.17123>

Moreira, J. A., & Horta, M. J. (2020). Educação e Ambientes Híbridos de Aprendizagem. Um Processo de Inovação Sustentada. *Revista UFG*, 20,1-29. <https://doi.org/10.5216/revufg.v20.66027>

Pedro, A., Piedade, J., & Dorotea, N. (2021). *Confiança dos docentes na utilização do digital na transição para o Ensino a Distância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral da Educação.

Pereira, A.; Quintas-Mendes, A.; Morgado, L.; Amante, L.; Bidarra, J. (2007). *Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta*. Lisboa: Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/1295>

Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020, de 21 de abril (2020). Diário da República: I Série, nº 78/2020. t.ly/dMuD9

Resolução do Conselho de Ministros 53-D/2020, de 20 de julho (2020). Diário da República: I Série, nº 139/2020. t.ly/Fmi2

“NADA SE PERDE, MUITO SE CRIA E TUDO SE TRANSFORMA.”

A ESCOLA NO PÓS-PANDEMIA: UM DESAFIO À ESCALA GLOBAL

Paula Cristina Braçais

INTRODUÇÃO

Tem entre 50 nm a 200 nm de diâmetro a partícula infecciosa que nos modificou a vida tal como a conhecíamos. Para termos uma ideia de quanto vale 1 nm precisaríamos dividir 1cm em dez milhões de partes. Se pegarmos numa régua e olharmos para a marcação de 1cm imaginemos que a dividimos dez milhões de vezes. É mesmo muito, muito pequeno, não é? Chega a ser quase impossível de imaginar. E, no entanto, apesar de minúscula em tamanho, esta partícula, naturalmente parasita, parou o mundo, escancarou a fragilidade das relações humanas, expôs os desequilíbrios do nosso sistema social e demonstrou que a espécie humana é tudo, menos imbatível. Envoltos numa neblina, que teima em não passar, vamos tentando perceber quais as consequências que a longo prazo este vírus nos causou. Neste momento não há ainda como mensurar a extensão que estas transformações causaram nos mais diversos setores da nossa vida, mas podemos antever que serão profundas e duradouras.

Uma dessas transformações (de consequências ainda inimagináveis) prende-se com o isolamento físico imposto pela Covid-19 e a impossibilidade de se manterem aulas presenciais. Perante esta ameaça, as escolas precisaram de se adaptar, e migrámos todos, sem tempo de preparação, das quatro paredes das nossas salas de aula para o ambiente virtual. Esta inevitável “migração” por parte da comunidade escolar para uma “realidade online, transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem” (Moreira, Henriques & Barros, 2020, p.352) colocou em evidência as dificuldades das escolas se adaptarem ao digital e a esses novos contextos e recursos. Segundo o Relatório da UNESCO, (2020)⁷ no período de fecho das escolas

⁷ <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718/PDF/373718eng.pdf.multi>

houve uma dificuldade em colocar, de modo imediato e à disposição, aulas, conteúdos e materiais que estivessem de acordo com os currículos e que fossem acessíveis através da internet ou da televisão.

Também em Portugal as escolas reagiram de forma muito diversificada a este momento e o estabelecimento do ensino a distância teve formatos e dispositivos muito diferenciados. A internet foi o meio escolhido para retomar o contacto com os alunos e para continuar o processo de ensino-aprendizagem, mas a televisão e a rádio⁸ também foram meios complementares usados para a disponibilização de materiais e conteúdos de aprendizagem como por exemplo, o #EstudoEmCasa.

De modo a contornar os constrangimentos existentes com a crise pandémica em curso, o governo português lançou o programa - Escola Digital – com o objetivo de dotar os alunos com computadores, aumentar a cobertura da rede e a aquisição de software, desenvolveu igualmente o programa “capacitação digital docente” e promoveu a desmaterialização dos manuais escolares⁹, criou um conjunto de indicações para os estabelecimentos de ensino se organizarem e organizarem o processo de ensino-aprendizagem traduzido num documento orientador “Roteiro Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D) nas Escolas”.

Ao mesmo tempo, a Direção-Geral de Educação criou o site de “Apoio às Escolas” (<https://apoioescolas.dge.mec.pt/>), onde se disponibilizaram diversos materiais de apoio e organizou, um curso - “Formação para a Docência Digital e em Rede”, dado em parceria com a Universidade Aberta e com o objetivo de dar apoio aos estabelecimentos de ensino no desenvolvimento do ensino a distância.

DESIGUALDADES DIGITAIS E TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS

Em termos educativos e a nível mundial, os dados atuais apontam para um agravamento das desigualdades sociais no mundo e, na maior parte das situações, dentro de cada país, em consequência da pandemia da Covid-19. As fragilidades existentes aprofundaram-se e os mais desprotegidos e frágeis ficaram ainda mais desprotegidos e mais desamparados¹⁰.

O relatório "Portugal, Balanço Social 2020 - Um retrato do país e dos efeitos da pandemia", preparado pelos investigadores do Nova SBE Economics for Policy Knowledge Center Susana Peralta, Bruno P. Carvalho e Mariana Esteves (2021),

⁸ <https://unescoportugal.mne.gov.pt/pt/temas/covid-19/ensino-a-distancia-as-10-recomendacoes-da-unesco>

⁹ <https://digital.dge.mec.pt/>

¹⁰ idem

dá-nos igualmente conta de que, em contexto nacional, os mais pobres foram os mais prejudicados pelos efeitos da covid-19, alargando-se esses reflexos das desigualdades igualmente ao campo da educação.

A este nível, os investigadores sublinham a "enorme mudança" que ocorreu na vida dos alunos com o encerramento abrupto das escolas, onde, segundo o estudo, "nem a telescola terá chegado a todos os estudantes da mesma forma"¹¹. De facto, a acelerada transição do ensino presencial para o ensino remoto trouxe consigo alguns desafios e constrangimentos, nomeadamente ao nível do currículo e da aprendizagem dos alunos, principalmente nos níveis de ensino não superior, mas trouxe também algumas dificuldades em relação às condições necessárias para a operacionalização do ensino a distância: problemas na desigualdade no acesso aos recursos tecnológicos tanto por parte dos professores como dos alunos, problemas de rede e de falta de equipamentos adequados entre outros (Judd et al., 2020; Zhang et al., 2020).

No caso do nosso país, por exemplo, o acesso às tecnologias de informação e à banda larga nos agregados familiares portugueses é bastante assimétrico e dos mais desiguais na Europa (Di Pietro et al, 2020) e, segundo dados da Comissão Europeia (2019)¹², apresentamos também um dos piores rácios de aluno por computador. E se é verdade que esta situação veio aprofundar, ainda mais, algumas assimetrias existentes entre os alunos, não é menos verdade que se não tivéssemos recorrido ao ensino remoto de emergência, os riscos de aprofundar essas desigualdades teriam sido muito maiores¹³. Podemos até referir que esta fase, de transição do ensino presencial para o ensino online de emergência, foi extremamente importante, pois trouxe consigo muitas aprendizagens, capacidade de inovação, resiliência e despertou em todos – alunos e professores – criatividade e capacidade de realização. Esta foi a fase em que os professores se transformaram em verdadeiros *youtubers*, gravando vídeos com aulas e mensagens motivacionais, gravando vídeos com histórias para os mais novos e onde, por necessidade, aprenderam a utilizar sistemas de videoconferência e plataformas de aprendizagem.

Todas estas transformações, que ninguém conseguiu antever, e que precipitaram uma mudança tão rápida e emergencial na Educação, serviram de acelerador de uma situação que já se tornava inevitável: a consciência de que a Educação Digital em Rede é, e precisa ser, uma realidade e a consciência da necessidade de reduzir o fosso existente entre os infoincluídos e os infoexcluídos digitais. No entanto, na maioria dos casos, estas tecnologias foram utilizadas numa perspetiva meramente instrumental, não extraíndo o

¹¹ <https://www2.novasbe.unl.pt/Portals/0/Files/Reports/Portugal%20C%20Balanco%20Social%202020-Relatorio.pdf>

¹² <https://data.europa.eu/euodp/data/storage/f/2019-03-19T084831/FinalreportObjective1-BenchmarkprogressinICTinschools.pdf>

¹³ <https://www.observatorio-das-desigualdades.com/>

verdadeiro potencial pedagógico que encerram. Esta situação é, por si só, indicadora de que o caminho de transição do ensino remoto emergencial, importante numa primeira fase em que precisamos dar uma resposta rápida e eficaz, para uma Educação Digital em Rede de qualidade, precisa ser feito tendo em atenção toda uma série de transformações essenciais e urgentes pois, só assim, conseguiremos dar resposta a uma realidade cada vez mais multidimensional e multidisciplinar. (Moreira et al., 2020).

Neste sentido, a Universidade Aberta, com mais de 30 anos de experiência em ensino a distância e e-learning, tem contribuído largamente e de forma decisiva para a construção de uma sociedade de conhecimento e em rede. Apostando numa estratégia diferenciada de ensinar e preparar os seus alunos, tem apostado na utilização de meios de comunicação e trabalho em rede modernos contribuindo, deste modo, para o desenvolvimento da literacia digital dos seus alunos¹⁴. Ao promover estratégias educativas inovadoras e atuais e com o objetivo de apoiar as escolas ao nível do desenvolvimento do ensino a distância, tem apostado em Cursos de Formação Digital e em Rede, procurando capacitar o maior número possível de professores para a criação, conceção e organização de ambientes digitais em rede, de forma a potenciar uma educação digital de qualidade¹⁵.

QUANDO “NADA SE PERDE, MUITO SE CRIA E TUDO SE TRANSFORMA.”

Com o regresso à escola, depois dos dois períodos de confinamento e distanciamento físico a que estivemos sujeitos, são ainda maiores os desafios que se colocaram à Educação. Desafios que se prendem com as condições de operacionalização do ensino remoto, com os meios tecnológicos e com os recursos disponíveis e com questões ligadas à formação para as competências digitais.

Mas os desafios atuais nas nossas escolas passam também pela própria reorganização das salas de aula, pela reformulação do próprio conceito de espaço educativo, pela recuperação das aprendizagens e inovação das práticas educativas e também, pela necessidade de renovação dos currículos. Toda esta situação, que veio precipitar algumas transformações e alterações nos sistemas educativos, trouxe consigo igualmente a certeza de que é preciso largar velhos hábitos de ensino, práticas cristalizadas e descontextualizadas com a realidade, planos de aula antigos e materiais obsoletos e essa mentalidade de um “currículo pronto-a-vestir de tamanho único”, (Formosinho,1988).

¹⁴ <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1295/1/Modelo%20Pedagogico%20Virtual.pdf>

¹⁵ https://portal.uab.pt/noticias/universidade-aberta-e-direcao-geral-de-educacao-formam-professores-para-a-edu_cacao-a-distancia/

O uso das tecnologias digitais e esta imersão numa sociedade cada vez mais digital, intemporal, sem limites de espaço e tempo e sem distâncias de pensamento, vêm projetar as nossas escolas para uma dimensão cada vez mais atual, global e multicultural. Uma dimensão onde a articulação do conhecimento com os desafios que o mundo nos oferece, somada à possibilidade de os professores ampliarem as suas estratégias de ensino, criarão ambientes de aprendizagem mais interessantes e atrativos, e acima de tudo salas de aula e espaços educativos mais dinâmicos, completos e equilibrados.

Estes são, sem dúvida, também desafios que se colocam à escola. Não só hoje, mas com mais intensidade agora, neste novo cenário, com conexões cada vez mais rápidas e mais expandidas, onde as linhas separação entre o que se considera “real” e o “virtual” se esbatem convergindo para a ausência de fronteiras e onde uma consciência aberta à inovação pode ser um catalisador de transformação individual e coletiva.

3. PROBLEMAS ANTIGOS OU UM ADMIRÁVEL MUNDO NOVO?

Estamos num momento de reinvenção do fazer educativo, onde tudo o que se criou durante a fase de afastamento social não pode ser perdido, mas sim investido e transformado. E se o uso da tecnologia veio transformar algumas salas de aula convém perceber que o uso da tecnologia, por si só, não garante a qualidade do processo de ensino-aprendizagem já que, na maioria dos casos, estas tecnologias foram e estão a ser utilizadas numa perspetiva meramente instrumental, reduzindo as metodologias e as práticas a um ensino apenas transmissivo (Moreira et al., 2020).

Neste sentido, as tecnologias – enquanto ferramentas que devem ser usadas para apoiar o exercício de reflexão, pesquisa e comunicação - precisam ser significadas, apropriadas pelos indivíduos, ressignificadas e, ao mesmo tempo, transformadas e transformadoras dos indivíduos (Buzato, 2010). A sua utilização, feita de modo planeado e estruturado, oferece-nos um impacto pedagógico valioso e que se tornará visível na qualidade das aprendizagens (Mill, 2010, 2013).

A Lei do químico Lavoisier (1789), que diz que “Na Natureza nada se perde, nada se cria, tudo se transforma”, pode representar a ponte entre o que, depois destes últimos dois anos, poderemos vir a assistir na educação. Não no sentido de que nada se cria, mas no sentido em que, tudo se transformou, muito se criou e nada (do que bom se apreendeu) deve ser perdido. Nestes

dois últimos anos, na Educação, apesar das desigualdades acentuadas e das novas que se criaram, pudemos assistir igualmente a uma fase extraordinária de criação, transformação e vontade de fazer e aprender. Uma fase em que alguns professores foram verdadeiros cineastas, produtores e realizadores de vídeos caseiros, aventurando-se a explorar diversas ferramentas digitais. Assistimos ao nascimento do professor-criador e produtor de conteúdos audiovisuais, que desenvolve competências no contexto da cultura digital, um professor *maker* que conquistou um espaço próprio e desenvolveu aptidões que não se podem perder (Moreira & Henriques, 2020).

A dimensão da Lei de Lavoisier, que mais me interessa destacar aqui, e em termos do que aconteceu nestes dois anos no panorama educativo é, sem dúvida, a dimensão da transformação. Mais do que mudanças nos currículos, nas práticas educativas ou nos modos de aprender e ensinar, aquilo a que assistimos, e queremos assistir no futuro, é à transformação da Educação.

E embora, muitas vezes, “mudar” e “transformar” apareçam como sinónimas, segundo o Dicionário online Porto Editora (2022), MUDAR significa substituir, trocar, dispor ou apresentar-se de outra forma, fazendo referência a deixar uma coisa ou uma situação em prol de outra, removendo-a. Já TRANSFORMAR significa, segundo o mesmo dicionário da Porto Editora, renovar, metamorfosear, melhorar, transmutar algo noutra coisa.

Em química, transmutar é o nome que damos às reações que envolvem a transformação de um átomo de um determinado elemento químico num átomo de outro elemento químico. A primeira explicação sobre a origem deste fenómeno resulta da colaboração entre um físico neozelandês, Ernest Rutherford (1871-1937) e de um químico inglês, Frédérick Soddy (1877-1956), que interpretam a emissão de radioatividade usando a hipótese de que ela está associada à transmutação de um elemento químico noutra elemento (Radvanyi & Bordry, 1984). O processo de transformar ou transmutar é, deste modo, algo mais forte e permanente, porque ocorre ao nível do núcleo do átomo, ou seja, num nível mais interno. Transmutar é algo que ocorre em profundidade e permitindo uma maior coesão entre os elementos envolvidos. Diante disto, reforço a ideia de que o conceito de mudar é, então, uma alteração pouco densa e profunda das coisas, uma modificação apenas aparente e superficial e que serve para apresentar as coisas de uma outra maneira, sem muitas vezes modificar realmente a sua essência, mudando, mas na verdade, deixando tudo como está. Não é isso que se pretende. Não se pretendem mudanças superficiais na Educação, mas algo mais coeso e permanente, com densidade

e profundidade e alicerces fortes. O escritor Lampedusa (2017) dizia a respeito da mudança: “é preciso que tudo mude para que tudo fique como está”, e isso é exatamente o que não pode acontecer na Educação: que tudo fique como estava.

Estamos num processo de adaptação e criação do fazer educacional, onde educadores e instituições só compreenderão as inúmeras vantagens e as transformações que daqui podem resultar se se propuserem a acreditar, a experimentar e a formar para o uso correto das tecnologias digitais nas suas salas de aula.

the teachers need training and experience in knowledge about information sources, information skills, and teaching information concepts and skills within the curriculum (Hall, 1986, p.6).

Isto não significa que vamos todos migrar para o ensino digital e que abandonaremos as aulas presenciais. O que precisamos fazer é não perder nada do que foi adquirido, do muito que foi construído e, acima de tudo, continuar a experimentar caminhos para que se transformem as aprendizagens adquiridas durante a pandemia em ferramentas que acrescentem benefícios e vantagens aos alunos e que ajudem a ultrapassar as dimensões mais rígidas da escola tradicional. Ferramentas essas que apresentam soluções pedagógicas que superam as abordagens educacionais centradas na fala do professor, na leitura do livro e na passividade dos alunos, que apenas responde às questões que lhe foram solicitadas. Isso não significa a destituição da escola e da instituição educativa, mas uma abertura dos seus espaços e tempos e, ao mesmo tempo, um inter-relacionamento com a cultura digital.

As pessoas (...) transformam a tecnologia, qualquer tecnologia, apropriando-a, modificando-a, experimentando-a. Esta é a lição fundamental que a história social da tecnologia ensina. (Manuel Castells – A galáxia da Internet. Rio de Janeiro: Zahar, 2003, p.10).

Precisamos igualmente ultrapassar a fase em que a escola inseria a tecnologia na sala de aula sem uma intencionalidade bem definida e sem fazer uma apropriação da mesma ou sem um reconhecimento da sua importância e do seu contributo para a Educação, já que

a integração das tecnologias [...] pode promover mudanças bastante significativas na organização e no cotidiano da escola e na maneira como

o ensino e a aprendizagem se processam, se considerarmos os diversos recursos que estas tecnologias nos oferecem (Prata, 2002, p.77).

Neste sentido, a inclusão de elementos tecnológicos na aprendizagem precisa de deixar de ser um acessório ou uma curiosidade e passar a ser vista como parte integrante das nossas práticas porque são muitos os benefícios, desde permitir que tudo funcione com mais agilidade e sem desperdícios de tempo, ao aumento da produtividade, para além de favorecer uma educação mais atual e mais comprometida com o futuro e com a realidade dos nossos alunos.

Numa sociedade repleta de novas tecnologias da comunicação e da informação, a escola não pode ignorar a presença das tecnologias e a importância do seu papel e da sua utilização em contexto de sala de aula (Libâneo, 2007). É preciso incluir tecnologias digitais e metodologias ativas em processos educativos, integrá-las com o currículo, apostar na reinvenção das práticas educativas e numa “outra forma de gerir espaços e tempos, fora da velha ordem industrial” (Cabral &, Alves 2017, p.6). Deste modo, devemos continuar a transformar os modelos de aprendizagem, a inovar nas dinâmicas de interação aluno-professor-tecnologia e a apostar em aprendizagens ativas, que coloquem os alunos no centro da sua aprendizagem e que valorizem não só as suas competências socio emocionais como também a sua autonomia, de modo a incorporar uma visão mais integral e alargada da aprendizagem (Ribeiro & Trindade, 2017).

A tecnologia, usada como complemento do trabalho escolar, deve ser vista numa perspetiva transformadora, capaz de promover uma Educação digital global e em rede, dissolvendo as fronteiras entre espaço virtual e espaço físico, mudando mentalidades e criando um espaço diversificado, inclusivo e híbrido de conexões (Moran, 2017)¹⁶. Essa inclusão da tecnologia que visa transformar as práticas pedagógicas ou levar à reformulação de procedimentos tradicionais de ensino-aprendizagem efetiva-se a partir de “mudanças de mentalidade e de mutações culturais” (Mill, 2013, p.20).

4. AVALIAÇÃO EM TEMPOS DE TRANSFORMAÇÃO

Para além de nos levar a repensar todo o processo de ensino-aprendizagem este momento tem sido impulsionador de outras análises e permitindo outras reflexões como, por exemplo, relativamente à avaliação. Na verdade, já há

¹⁶ <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Baci-ch-e-Moran.pdf>

algum tempo que este modo mais tradicional de se medir a aprendizagem dos alunos e encarar a avaliação unicamente como um processo de classificação e certificação tem vindo a ser colocado em causa devido à sua dimensão mais redutora que não só se tem vindo a revelar bastante desadequada como tem levantado várias questões acerca da sua eficácia na aprendizagem dos alunos (Amante, Oliveira & Araújo, 2017).

Estes últimos quase dois anos vieram precipitar esta discussão. Cada vez mais nos questionamos sobre: o modo como avaliamos, o que avaliamos, e para que avaliamos. Sabemos que a capacidade de responder com sucesso a uma exigência quer em sociedade quer a nível pessoal, a capacidade de efetuar uma tarefa ou uma atividade quer seja em contexto educacional ou profissional requer, obviamente, mais do que a simples reprodução de conteúdos. Requer uma convergência de conhecimentos e uma convergência nas destrezas e nos valores, o que torna cada vez mais necessário que a avaliação seja mais ligada ao processo de aprendizagem e menos focada na classificação, uma avaliação que promova o espírito crítico e a reflexão dos alunos acerca do seu próprio processo de aprendizagem e que nos remeta - a todos - para uma visão mais holística da avaliação e igualmente para uma avaliação mais participada, mais construtora e mais formativa (Amante et al, 2017). Por isso, a avaliação deve ser um processo integrado no desenvolvimento do currículo, com o objetivo central de ajudar os alunos a aprender melhor e desenvolver competências que lhes permitam atribuir sentido ao seu processo de aprendizagem. A avaliação não é a contabilidade entre os sucessos e insucessos dos alunos, nem deve ser vista como um fim em si mesmo, mas um meio do professor e do aluno irem construindo um caminho de aprendizagem. Um caminho onde o professor vá ajudando o aluno a desenvolver a sua autonomia, sublinhando a importância do trabalho autónomo e do trabalho colaborativo, envolvendo-o, integrando-o e responsabilizando-o pelo seu processo avaliativo, enquanto o apoia e o faz progredir (Amante et al, 2017).

Paulo Freire, dizia que: "A educação autêntica não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A COM B". E é neste sentido que a educação, e a avaliação, precisam ser feitas com os alunos, envolvendo-os no processo, destacando a flexibilidade e a autenticidade da avaliação, integrando-a ao longo do processo de aprendizagem (Pereira et al. 2010). Deste modo, valorizando a função formadora da avaliação podemos promover a autorregulação da aprendizagem por parte do aluno ajudando a desenvolver a sua capacidade

reflexiva e sentido crítico relativamente ao seu percurso de aprendizagem (Amante et al, 2017).

Este momento que vivemos e que aponta para uma educação mais inovadora, traz com ele a possibilidade de transformar aulas em experiências de aprendizagem mais vivas e significativas para os estudantes da cultura digital. A vida é um processo de aprendizagem ativa, de constantes desafios e cada vez mais complexos, aprendemos não apenas para nos adaptarmos à realidade, mas, sobretudo, para a transformar, para nela intervir e a recriar.

O que constatamos, cada vez mais, é que a aprendizagem por meio da transmissão é importante, mas a aprendizagem por questionamento e experimentação é mais relevante para uma compreensão mais ampla e profunda. Os modelos híbridos procuram exatamente equilibrar a experimentação com a dedução. A aprendizagem é mais significativa quando, de facto, motivamos os nossos alunos, quando eles acham sentido nas atividades que propomos, quando consultamos as suas motivações mais profundas, quando os envolvemos em projetos para os quais trazem contribuições, quando há diálogo sobre as atividades e quando criamos com eles conexões.

NOTAS FINAIS

A passagem da Sociedade de Classes para a Sociedade de Risco, apresentada na obra de Ulrich Beck, é fundamentada pela perceção de que os riscos da modernidade seriam globais, porém, distribuídos com uma intensidade diferenciada a partir das estruturas sociais. Nesse aspeto, a incerteza e a magnitude dos riscos originados do desenvolvimento científico e industrial não poderiam ser contidas espacialmente. Com a pandemia instituída pela Covid-19, o risco abstrato, retratado pelo sociólogo alemão, tornou-se num exemplo de ameaça concreta para o mundo. Um mundo híbrido e ativo, onde o ensino e a aprendizagem, seguem caminhos e itinerários cada vez mais híbridos e igualmente ativos, que precisamos conhecer, acompanhar, avaliar e partilhar de forma aberta, coerente e empreendedora. Esta transformação a que assistimos atualmente, esta transição digital que desejamos e antecipamos, não deve ser, como referia o Professor António Dias Figueiredo, “apenas e tão somente uma transição digital, precisa ser uma transição cultural, organizacional e pedagógica” (2020, sp). Na verdade, se não houver uma apropriação cultural das tecnologias nas escolas, o que vamos ter

é apenas uma transição rápida, (uma mudança aparente e fugaz) mas que na verdade, não transforma nada. Esta transformação digital que queremos, este desenvolvimento de competências e do pensamento crítico que desejamos, deve vir “associado a uma utilização “em contexto” da tecnologia, numa ótica já não de mera utilização acrítica de ferramentas, mas sim, de adaptação ou criação, como forma de potenciar o conhecimento” (Ribeiro & Trindade, 2017, p.149). Não se trata apenas de um esforço individual, mas de um esforço coletivo, um compromisso ético e social para o futuro assente numa perspetiva de colaboração e visão partilhada da Educação.

Deste ponto de vista, é fundamental que a formação digital dos professores se centre nas questões de natureza pedagógica, designadamente nas estratégias de ensino e de avaliação das aprendizagens, nas dinâmicas de investigação, partilha e na construção colaborativa de conhecimento de modo a criar verdadeiras “comunidades de aprendizagem” para a construção de uma Educação consistente, inovadora e inclusiva. Se conseguirmos agregar possibilidades, juntar à vontade de fazer a disponibilidade para procurar caminhos alternativos, ajustando as soluções às necessidades e expectativas dos alunos, poderemos não só minimizar o impacto desta situação, como também criar as melhores condições para a construção da escola que desejamos, reforçando o valor da Educação como um bem comum.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amante, L., Oliveira, I. & Pereira, A. (2017). O Modelo PrACT: Um novo olhar sobre a concepção e desenvolvimento de práticas de avaliação alternativa digital. Revista Docência e Cibercultura, 1(1), 135-150.

Beck, U. (2011). Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade. Editora 34
Buzato, M. El Khourí (2010). Cultura digital e apropriação ascendente: apontamentos para uma educação 2.0. Educação em Revista, 26(3), 283-304.
<http://goo.gl/Qch70r>

Cabral, I., & Alves, J. M. (2017). Uma nova gramática escolar em ação - Ensaio compreensivo das possibilidades. In Cabral, I., & Alves, J. M. (Orgs.). Uma outra escola é possível: mudar as regras da gramática escolar e os modos de trabalho pedagógico, (5-9). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Carmo, R. M; Tavares, I; Cândido, A. F. (Orgs.) (2020). Um Olhar Sociológico sobre a Crise Covid-19. Observatório das Desigualdades, CIES-Iscte. <https://www.observatorio-dasdesigualdades.com/2020/11/29/umolharsociologicosobreacovid19emlivro/>

Castells, M. (2003). A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Editora Paz e Terra.

Costa, A. F. (2012). Desigualdades Sociais Contemporâneas. Mundos Sociais.

Di Pietro, G., Biagi, F., Costa, P., Karpinski, Z., Mazza, J. (2020). The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and international datasets. EUR 30275 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg

Eurydice (2019). Digital Education at School in Europe. Publications Office of the European Union, Comissão Europeia / EACEA.

Formosinho, J. (1988). Organizar a escola para o sucesso educativo”, In Medidas que Promovam o Sucesso Educativo. Lisboa: GEP/ME, 1988.

Hall, N. (1986). Teachers, information, and school libraries. Prepared by General Information Programme and UNISIST. UNESCO (PGI-86/WS/17)

- Judd, J., Rember, B.A., Pellegrini, T., Ludlow, B., & Meisner, J. (2020) This is Not Teaching: The Effects of COVID-19 on Teachers. https://www.socialpublishersfoundation.org/knowledge_base/this-is-not-teaching-the-effects-of-covid-19-on-teachers/

- Lampedusa, G. Tomasi di (2017). O Leopardo. Companhia das Letras, 2017

- Libâneo, J. C. (2007). As tecnologias da comunicação e informação e a formação de professores. In Silva, C., C., Suanno, M. V. R. (Orgs). (2007). Didática e interfaces. Goiânia

- Lavoisier, A. (1789). Elements of Chemistry. Chez Cuchet. <https://library.si.edu/digital-library/book/traiteyeyement1lavo>

- Mill, D. (2010). Das inovações tecnológicas às inovações pedagógicas: considerações sobre o uso de tecnologias na educação a distância. In Mill, D., Pimentel, N. (Orgs.). Educação a distância: desafios contemporâneos (43-57). EdUFSCar

- Mill, D. (2013). Mudanças de mentalidade sobre educação e tecnologias: inovações e possibilidades tecno pedagógicas. In Mill, D. (Org.). Escritos sobre Educação: desafios e possibilidades para ensinar e aprender com tecnologias contemporâneas (11-38). Paulus

- Moreira, J. A., Henriques, S., Barros, D. (2020). Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. Dialogia, 34, 351-364. <https://doi.org/10.5585/Dialogia.N34.17123>

Moreira, J. A., Henriques, S. (2021). Professor *maker* de recursos e conteúdos audiovisuais em tempos de pandemia. In Viela, A. P. (Coord.). Flexibilidade e Interações Educativas para Rumos (Des)iguais. Um olhar longitudinal até aos tempos de pandemia. TOMO II - Práticas e (Re)Ações (165-174). Centro de Formação de Associação de Escolas Braga Sul Cadernos, Escola e Formação

Prata, C. L. (2002). Gestão escolar e as tecnologias. In: Alonso, M. et al. Formação de gestores escolares para utilização de tecnologias de informação e comunicação. Secretaria de Educação a Distância

Radvnanyi, P., Bordry, M. (1984). La radioactivité artificielle. Ed. du Seuil

Ribeiro, A. I., Trindade, S. D. (2017). O ensino da História e tecnologia: conexões, possibilidades e desafios no espaço das Humanidades Digitais. In Porto, C., Moreira, J. A. (Coord.). Educação no ciberespaço: Novas configurações, convergências e conexões (145-159). Editora Universitária Tiradentes

Zhang, W., Wang, Y., Yang, L., & Wang, C. (2020). Suspending Classes Without Stopping Learning: China's Education Emergency Management Policy in the COVID-19. *Journal of Risk and Financial Management*, 13(3).

<https://doi.org/10.3390/jrfm13030055>

EVENTOS DIGITAIS, ASSÍNCRONOS, ABERTOS E ACESSÍVEIS

UMA EXPERIÊNCIA DE INTERNACIONALIZAÇÃO NO CONTEXTO DA LUSOFONIA

Daniela Melaré Vieira Barros, Fernanda Araujo Coutinho Campos
& Paulo Maria Bastos da Silva Dias

INTRODUÇÃO

O foco deste trabalho a partir da perspectiva da internacionalização é detalhar a estrutura e o *design* no uso de plataformas para espaços informais de aprendizagem, através de eventos digitais, descrevendo as possibilidades de construção e divulgação do conhecimento e dinamizando coletividades virtuais (Okada et al., 2009).

Os eventos científicos são iniciativas que ocorrem em todos os ambientes de ensino, em especial no ensino superior e em espaços de investigação científica, em geral para dinamizar social e cientificamente investigações, debate e troca de experiências, além dos contatos e das redes que aí se formam. Globalmente podem ser denominados como: encontros, congressos, seminários, cursos, palestras, exposições, mesas redondas, simpósios, painéis, fóruns, conferências, ciclo de palestras, jornadas, entre outros. A ideia de dinamizar e ampliar as dinâmicas desses eventos no digital surge exatamente pela facilidade em conectar pessoas, facilitar o acesso, ampliar a visibilidade e inovar no formato de acordo com as novas tendências de uso do digital (Rocha et al, 2015).

No espaço e ambiente da Lusofonia, em especial nas dinâmicas recém desenvolvidas pela **Associação de Educação a Distância dos Países de Língua Portuguesa**¹⁷, a necessidade de uma iniciativa digital facilitaria a relação entre as instituições dando abertura a toda a comunidade referida. Portanto, como proposta inicial da Associação recentemente instituída, foram desenvolvidos três grandes seminários online contando com a participação de vários países e

¹⁷ <https://sites.uab.pt/aead/>

instituições locais e glocais. No total foram mais de dois mil inscritos e o trabalho realizado para a concretização do Encontro ocorreu durante todo o ano de 2019, com o apoio da presidência da associação e dos vice-presidentes.

Dentre os objetivos da Associação destacamos contribuir para a criação do almejado Espaço Comum de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior da CPLP, de acordo com os objetivos definidos por esta, através da educação a distância e em rede. Para além disso, participar em programas de qualificação dos agentes em diversos níveis de ensino no espaço comum da própria CPLP.

As estratégias de organização dos Encontros passam pela definição da temática, onde havia um objetivo e enquadramento do evento, delimitando-se ainda o formato em que foi realizado, quem iria coordenar, quais os responsáveis pelas diversas tarefas, sendo assegurado o levantamento de custos, financiamento e o patrocínio respetivos. A decisão temática das sessões corroborou com as premissas da própria Associação, fundamentadas na docência online, inovação pedagógica, qualidade e regulação.

Aprofundando mais esses eventos, podemos dizer que as recomendações e tendências mencionadas pela literatura em geral é que sejam assíncronos (entre conferencistas e participantes) e que possam acontecer num determinado período e espaço virtual de acordo com as comunicações, conferências e a dinâmica definida. Nos últimos tempos têm sido desenvolvidos em maior escala os cenários virtuais com diversos formatos, sendo mais comum essa assincronia considerando as vantagens e particularidades. Esses eventos estão estruturados por dois elementos que caracterizam a virtualidade que são: os tempos e espaços em que ocorrem, cujas modificações potencializam e facilitam o desenvolvimento desses formatos de interação (Barros, 2008).

A comunicação síncrona e assíncrona surge desse paradigma da virtualidade e suas características, constituídas por tempo e espaços diferenciados, facilitando assim, esses outros formatos de comunicação. A forma assíncrona ocorre de modo diferido, não sincronizado, não exigindo a presença simultânea dos participantes, nem no espaço nem no tempo, para comunicarem entre si. Já a forma síncrona ocorre de forma simultânea, implicando que os participantes se encontrem num mesmo espaço (físico ou digital) e em tempo real, para comunicarem entre si (Moreira & Barros, 2020a, 2020b).

Na comunicação assíncrona, como transmissão de dados que podem ser transferidos intermitentemente num fluxo estável, estarão reunidas vantagens importantes em especial num evento científico no digital, tais como: tempo para reflexão e interação; tempo para a visualização ampliada do conteúdo;

possibilidade de editar e reeditar o que se escreveu; possibilidade de pesquisar noutras fontes sobre o tema de interesse; possibilidade de aprofundar o conteúdo desejado; possibilidade de aprender com o outro; conhecer a diversidade cultural de estilos, formas de pensamento e ideias; construir redes com diversidade; entre outros (Barros, et al, 2017).

A construção de redes e a coaprendizagem (Brantmeier, 2005; Okada, 2012, Barros, Okada & Kenski, 2012) são os elementos centrais para entender a dinâmica da aprendizagem digital e informal. Algumas questões surgiram durante a organização e a reflexão do processo de criação deste trabalho que ajudam a entender e a desenvolver o tema dos cenários informais de coaprendizagem através de eventos científicos online. Esses cenários de aprendizagem são espaços onde os processos de internacionalização iniciam e consolidam parcerias mais efetivas entre as instituições. Na realidade este tipo de evento no digital dinamiza e amplia as colaborações em determinados contextos.

A importância desse artigo está em detalhar para o leitor a dinâmica que um evento digital e assíncrono pode construir para a coaprendizagem em aspectos formais e informais, para além disso destacar a criação de um espaço de fomento para a internacionalização e a construção de parcerias. As definições técnicas e as estratégias de orientação desses eventos contribuem para a visualização e a dinâmica que pode ser proporcionada nesses espaços, resultando assim num cenário produtivo.

Essas reflexões servem como elementos disparadores que norteiam o que será abordado no presente estudo e que se encontra dividido da seguinte forma: abordagem metodológica do estudo aqui apresentado, abordagem sobre os eventos científicos assíncronos sua estrutura e design, as estratégias para processos de internacionalização em instituições de ensino superior e em contextos digitais, finalizando com as considerações e reflexões acerca do tema com perspetivas futuras.

ABORDAGEM METODOLÓGICA DO ESTUDO REALIZADO

O presente artigo enquadra-se num paradigma qualitativo, para tanto os procedimentos metodológicos utilizados são de base teórica e empírica a partir das experimentações realizadas no digital com a temática em questão, juntamente com produções já desenvolvidas deste trabalho e em curso.

As opções metodológicas desta investigação fundamentaram-se numa significativa diversidade de estratégias de recolha de informação, tendo em

conta o objetivo do estudo orientado para análise de um espaço de fomento da internacionalização e na construção de parcerias utilizando a estratégia de um evento digital e assíncrono para o ensino superior.

O contexto desse desenvolvimento é a Universidade Aberta, Lisboa, Portugal, onde o modelo pedagógico online é totalmente assíncrono e na modalidade de *elearning*, as aplicações pedagógicas e os seus dispositivos fazem parte dos espaços de inovação e tendências na área da educação a distância.

A rede de colaboração foi a Associação de Educação a Distância dos Países de Língua Portuguesa em que este estudo está inserido. Envolve países da Lusofonia com trabalhos específicos, projetos, grupos de investigação e aplicações previamente realizadas com as teorias e estudos que aqui serão demonstrados.

Nessa medida, o estudo sobre os Encontros como criação de espaços de diálogo e educação informal que foi realizado é fruto de investigação-ação. Porém, devido à dimensão relativa, à aplicação das estratégias, que limita a validação e apresentação de outros resultados com mais especificidades, optou-se por designá-lo apenas por um trabalho empírico. Destacamos ainda a análise realizada da plataforma, das estratégias utilizadas e das interações ocorridas.

Para o efeito, foram analisados dois Encontros realizados em 2019 e em 2020 em larga escala com mais de 2.000 (dois mil) participantes. Esses Encontros tiveram uma estratégia pedagógica para movimento de construção de redes, parcerias, colaboração e entre outros processos de internacionalização mais individuais. A intenção foi através de uma estrutura moldável e adaptável de construção de estratégias para a dominância de determinado tipo de movimento entre os participantes. São propostas que carecem de aplicações mais amplas em situações que *a posterior* serão alvo de maior aprofundamento, com alargamento da própria dimensão do trabalho.

A recolha da informação sobre o Encontro ocorreu através da mineração de dados da plataforma utilizada, o número de entradas, intervenções, interações, participações, acessos, hora e quantidade por participante. Aqui a intenção é destacar o design dos encontros e alguns resultados sobre as análises dos dados recolhidos. Toda essa informação foi muito importante para refletir as estratégias utilizadas e os resultados das mesmas.

EVENTO CIENTÍFICO ASSÍNCRONO: ESTRUTURA E DESIGN

Os eventos científicos nos últimos anos são desenvolvidos em cenários virtuais com diversos formatos (Barros, 2008). Estes tipos de eventos são iniciativas que ocorrem em todos os ambientes de ensino, em especial no ensino superior e em espaços de investigação científica. Em geral têm por objetivo dinamizar social e cientificamente os temas apresentados nas investigações, possibilitar espaços de debate e de troca, para além dos contatos e redes que se formam.

Meadows (2000) classifica os canais de comunicação científica em dois tipos: formal e informal. A partir das reflexões sobre as assertivas do autor, os canais formais de comunicação são aqueles que estabelecem uma existência duradoura, manifestando-se pela leitura que no caso do assíncrono se estabelecem pela interação e participação contínua pelo indivíduo. Nos canais informais a comunicação é efêmera, pois se manifesta basicamente através da fala, mas no caso do online deixou de ser efêmera porque utiliza a escrita colaborativa, e/ou o vídeo e pode ser duradoura porque acontece pela leitura. A forma de classificação da comunicação científica formal e informal deixou de ser um paradigma único, passou a ser ampliado e considerado na sua diversidade de formatos e interações, portanto, os eventos científicos fazem parte da comunicação informal da ciência e permitem aos seus participantes além do acesso a informações atualizadas na sua área profissional ou de estudo, uma facilidade maior nas relações e trocas que se estabelecem entre os investigadores (Marchiori et al, 2006).

As principais funções desses eventos científicos são a criação de oportunidades para a troca de experiências entre os investigadores; atualização sobre os progressos recentes de uma área; sistematizar os avanços mais recentes em uma área; divulgar novos conhecimentos; e, traçar diretrizes e metas para os futuros empreendimentos numa determinada área do saber. Ressalta-se que nem todo evento pode ser julgado científico, pois pode constituir-se de natureza técnica, empresarial ou deliberativa (Marchiori et al, 2006).

Na comunicação assíncrona os participantes precisam estabelecer o que é comum e conhecido entre os mesmos para que as mensagens possam ser formuladas e o significado das mesmas construído. Isso é problemático porque as pessoas vêm de contextos e culturas muito diferentes e, para isso, é necessário criar soluções pedagógicas a fim de aumentar a reciprocidade entre estes e criar uma base comum. Jarvela e Hakkinen (2002) apontam que os eventos assíncronos fazem parte desse tipo de solução pedagógica.

A comunicação assíncrona é a transmissão de dados que podem ser transmitidos intermitentemente em um fluxo estável. Qualquer tempo necessário para recuperar dados dos símbolos de comunicação é codificado dentro dos símbolos, desta forma, a informação necessária para recuperar os dados enviados na comunicação está codificada dentro dos próprios dados.

Segundo Hrastinski (2007) os tipos de comunicação assíncrona são realizados facilitando as relações de trabalho entre estudantes e docentes mesmo quando não podem estar online. É, portanto, uma componente chave, na verdade, muitas pessoas optam pelo online por causa de sua natureza assíncrona, que combina educação, atualização com a sociedade de multitarefas e compromissos que vivenciamos. O *Asynchronous* torna possível entrar em um espaço online, em qualquer documento, fazer o download e ao mesmo tempo enviar mensagens. As pessoas podem passar mais tempo refinando suas contribuições, sendo assim considerado uma oportunidade de maior reflexão por parte de todos. Nos eventos digitais o mesmo também ocorre e proporciona um maior esforço na reflexão e na comunicação entre os participantes.

O *design* pensado para um evento assíncrono tem as suas especificidades e espaços de interação próprios, em uma tentativa de recriar vivências presenciais, mas com outro paradigma associado, que tem os mesmos objetivos, mas com dinâmicas, comunicação e estilos muito específicos de uso. No caso dos Encontros referidos neste trabalho foram:

- **Tópico Informações:** onde se encontrava a programação e referências da Associação de Educação a Distância dos Países de Língua Portuguesa;
- **Tópico Ambientação online:** orientações gerais sobre a realização do evento, informações de fusos-horários, regras de utilização do ambiente virtual (netiqueta) e o fórum “Café virtual” para partilha, troca de informações e conversas mais informais;
- **Tópico Secretaria:** comunicação com a comissão organizadora, sobre assuntos relacionados ao evento;
- **Tópico Conexões Lusófonas:** espaço de apresentação, de partilha e de criação de network, visto a heterogeneidade do público alcançado;
- **Tópico Sessões:** a cada sessão de palestras estava disponível o mini-currículo dos conferencistas, o link para vídeo e um fórum. Os fóruns têm por objetivo ser um espaço aberto para o debate do tema apresentado.

A criação de cada um dos tópicos teve por intenção a promoção do diálogo aberto entre pares, a aprendizagem informal, o fomento da conexão e da experiência de internacionalização no contexto da Lusofonia.

Os dados recolhidos apresentam a intensidade do evento, as interações e dinâmicas que ocorreram. Seguem algumas informações importantes:

- Foram mais que 1500 interações nos fóruns em cada um dos eventos;
- Mais de 20 vídeos produzidos;
- Mais de 2 mil visualizações no Youtube no seu momento;
- Vários certificados emitidos pelas participações contínuas e com critérios.

O canal Youtube¹⁸ onde estão disponibilizados os vídeos, pretende ampliar os materiais com o desenvolvimento de outros formatos de eventos digitais e demais iniciativas. No feedback final dos Encontros foi possível perceber que mais de 90% dos participantes estavam satisfeitos ou muito satisfeitos. O que foi ressaltado nos critérios de qualidade eram a adequação da temática em questão, o conteúdo informacional, a organização e a divulgação realizada do mesmo. A visualização das interações trouxe uma série de elementos facilitadores dos contatos e dos acordos, parcerias e colaborações que dali poderiam ser ampliados. Isso ficou visível nos fóruns informais e sociais disponibilizados onde a estratégia utilizada era que apresentassem e partilhassem o seu “cartão virtual” de *network* facilitando assim as relações.

PROCESSOS DE INTERNACIONALIZAÇÃO EM CONTEXTOS DIGITAIS NO ENSINO SUPERIOR

O ensino superior está a tornar-se mais internacionalizado e implica cada vez mais uma rede intensiva entre as instituições, académicos, estudantes e outros atores como a indústria. A investigação internacional de colaboração tem sido reforçada pela rede entre as instituições e o financiamento transfronteiriço de atividades de investigação (OECD, 2008).

No cenário digital atual os processos de internacionalização para o ensino e aprendizagem estão diretamente relacionados com o Plano Estratégico das Instituições de ensino superior na medida em que contribui para o desenvolvimento e consolidação a nível internacional, nomeadamente com a oferta de cursos, parcerias em projetos, eventos, mobilidade entre outros. A internacionalização foi a princípio uma tentativa de inovação e posteriormente passou a consolidar o ensino de pós-graduação que passou a ter um carácter internacional em uma esfera mais ampla. (Morosini et al, 2016).

¹⁸ <https://www.youtube.com/c/CanalEaDPLP/videos>

O aprimoramento de iniciativas voltadas para o acesso, inclusão, diversificação, experiências e troca de conhecimento entre culturas e áreas para os estudos realizados de forma colaborativa, em larga escala para falantes do mesmo idioma, são tendências emergentes para colmatar as necessidades que se estão consolidando na área da educação (Commission European, 2022).

Nesse sentido, uma das vertentes desse trabalho é a criação de espaços de mobilidade entre docentes e estudantes de distintas instituições, baseando-se em temas comuns de interesse para a aprendizagem e a troca cultural. A docência aqui está caracterizada por diferentes estratégias pedagógicas, formatos metodológicos, usos de ferramentas e aplicativos, diretamente relacionados ao trabalho colaborativo e ao espaço de convívio com a diversidade, facilitando assim a atuação prática da internacionalização e suas características para o ensino superior.

Com base nestas premissas em destaque analisamos o trabalho realizado no evento digital em larga escala no contexto da Lusofonia que teve como estratégia principal a criação de redes, o fomento à colaboração e partilha de conhecimentos. A intencionalidade pedagógica era facilitar o diálogo e criar mesmo um espaço online onde as culturas poderiam construir conhecimento a partir dessa experiência.

A internacionalização deve ser compreendida na atualidade como um esforço de aprendizagem que propicia o encontro, a partilha e o espaço de reflexão e discussão de temáticas comuns, mas ao mesmo tempo diversificadas em cada contexto global. Nesses espaços comuns torna-se possível conhecer o que outros pesquisadores estão a desenvolver, de que modo o fazem e o que pensam sobre o que fazem. A intenção é, portanto, que cada um possa aprender com a experiência do outro (Trueit, 2003).

A Commission European (2022) destaca que a mobilidade é e continua a ser um elemento de prioridade para processos de internacionalização, o ressignificar desses processos atualmente está no desafio de realizá-los de forma transversal, contínua e efetiva, sem grandes custos e dando oportunidades. Portanto, os espaços digitais e as suas dinâmicas tornaram-se o foco para a reflexão desse desafio, como fazer desses espaços os elementos e características necessárias para que a internacionalização seja uma experiência?

Na tentativa de disponibilizar constructos sobre esta pergunta, analisamos que as dinâmicas didático pedagógicas implementadas no ensino superior a partir dos processos de internacionalização, elementos esses estruturantes e originários das experiências das instituições com o fomento e a intensificação da

internacionalização nos últimos anos, com as experiências dos eventos digitais e, dessa forma, o conceito de internacionalização foi ampliado e potencializado com o acesso e a facilidade do mesmo.

Os eventos digitais em diversos formatos como encontros, palestras, webinars, webconferências e seminários, entre outros, criam um espaço de diálogo e experiência reflexiva que facilita assim a amplificação da presença e da reflexão entre todos. Também consolidam o acesso e o aprofundar da informação ali trabalhada, porque fica registrado e pode ser revisto. Ademais, permitem que os participantes fortaleçam suas competências pessoais e relacionais como: resiliência, paciência, colaboração, abertura ao outro e visualização de novas ideias a partir de outras perspectivas de mundo e de cultura.

No entorno deste cenário está a necessidade de integrar, incluir e ao mesmo tempo, ampliar o acesso e a diversificação do mesmo entre povos, culturas, conhecimentos e saberes universitários. Esta necessidade, deixou transparecer a dificuldade eminente em colaborar, partilhar e integrar refletida na área da educação universitária.

A quebra das barreiras temporais e espaciais com a interação digital facilitou essa relação mais aproximada e diversificada, caracterizadora da internacionalização.

ENCONTRO DIGITAL: EXPERIÊNCIA E ESTRATÉGIA DE INTERAÇÃO

Para decidir a estratégia pedagógica, o formato e a denominação de qual evento científico digital iríamos desenvolver, pensamos o objetivo, as possibilidades temporais e de interação que queríamos disponibilizar ao público alvo, no caso docentes, interessados em educação, e especialistas nas áreas, por isso a melhor opção seria o modelo de evento científico como Encontro que corresponde a duração de um período de trabalho com a finalidade de atingir um objetivo ou meta.

Para tal finalidade os Encontros constituíram o espaço de diálogo entre investigadores e docentes internacionais sobre inovação pedagógica, com base no intercâmbio de resultados. A partir dessa assertiva, os objetivos específicos delinearam em:

- promover a ligação das instituições parceiras às sociedades dos países e à Comunidade dos Países de Língua Portuguesa no mundo, visando a aproximação entre pessoas, a melhoria do conhecimento mútuo e o gosto

pela aprendizagem e o saber;

- evidenciar o significado e importância da utilização de espaços digitais para processo de educação informal;
- destacar a relevância das estratégias pedagógicas de internacionalização para a criação de mobilidade espacial e temporal entre os participantes do encontro;
- experienciar estratégias pedagógicas para processo de internacionalização;
- ampliar a dimensão internacional da temática a partir dos participantes.

Concretizando estes objetivos, foram desenvolvidos os seguintes temas originários das linhas de ação da Associação de Educação a Distância dos Países de Língua Portuguesa¹⁹:

- a inovação pedagógica: a proposta desse tema foi apresentar estudos e investigações sobre os planos de estudo que promovam a inovação para as propostas de estruturação a nível das políticas públicas de educação, aplicação pedagógica e o desenvolvimento de experiências pelos docentes;
- a formação de professores: iniciativas e investigações sobre estratégias e recursos para a formação docente que tragam inovação na proposta de aplicação pedagógica no uso das TIC e no desenvolvimento de experiências online e, por fim a;
- a qualidade e regulação: para o debate dos elementos da qualidade, processos, formatos institucionais, agências de avaliação e regulamentação sobre a Educação a Distância.

Para cada conferência foi aberto um fórum mediado por um colaborador dos países membros da Associação, docentes, tutores e formadores das instituições parceiras. Foram elaboradas três perguntas pelos próprios conferencistas com o intuito de pontuar os eixos centrais dos argumentos utilizados nos temas em análise. Para a elaboração dessas perguntas houve o cuidado com a caracterização geral e não com particularidades dos países envolvidos. A partir dessas perguntas geraram-se os diálogos e a colaboração entre os participantes. Cada questão foi disponibilizada em um dos dias do evento, evitando, assim, a aglomeração dos comentários ou a dispersão dos mesmos. Os mediadores respondiam às questões a partir das informações da conferência ou tiravam as dúvidas com o conferencista em privado, solicitando muitas vezes que o próprio respondesse e comentasse nos fóruns de atuação.

¹⁹ <https://sites.uab.pt/aead/#areasIntervencao>

As palestras, mesas redondas e conferências foram desenvolvidas por mestres, doutores e investigadores dos países membros. Alguns dos fóruns chegaram a ter mais de 200 interações durante os Encontros. O moderador de cada fórum realizou uma síntese final sobre as ideias, discussões e reflexões realizadas. Alguns moderadores elaboraram suas sínteses em forma de resumo ou reflexão, ou em formato livre.

Os Encontros foram planeados, estruturados e desenvolvidos no ambiente moodle da plataforma da Universidade Aberta. A Interação foi completamente assíncrona, ocorreu durante 5 dias para além do período de ambientação online disponibilizado aos participantes. A seguir duas imagens representativas dos espaços da plataforma.



Figura 1: Imagem do espaço na plataforma, abertura do primeiro Encontro



Figura 2: Imagem do espaço na plataforma, abertura do segundo Encontro

Os eventos foram desenvolvidos em língua portuguesa. Tivemos no primeiro encontro 2.000 mil inscritos e no segundo encontro esse número também se manteve. No primeiro encontro foram 5 dias de trabalho, já no segundo foram 3 dias. As interações também foram frutíferas e possibilitaram fóruns com um bom trabalho de reflexão e análise do que foi visualizado e lido nos recursos e dinâmicas possibilitadas durante o encontro, originando assim interações entre participantes e moderadores.

Os tipos de interações realizadas foram:

- Conferencistas: os que fizeram as conferências principais.
- Participantes: os que fizeram inscrição e que interagiram nas jornadas.
- Moderadores: os que ajudam na mediação dos fóruns.
- Equipa da organização: os que estruturam os encontros e aturam na plataforma, com as questões técnicas, de secretariado e envio de certificados.

Para dinamizar, publicitar e estabelecer um processo de construção de uma rede e comunidade foram desenvolvidos e utilizados os espaços online de redes como *facebook*, *instagram*, *tweeter* e *maillist*.

Abaixo podemos visualizar a presença virtual de vários países e não só de língua portuguesa, a estratégia utilizada foi solicitar aos participantes que interagissem no aplicativo *Padlet*, possibilitando assim a identificação dos locais de acesso à plataforma.

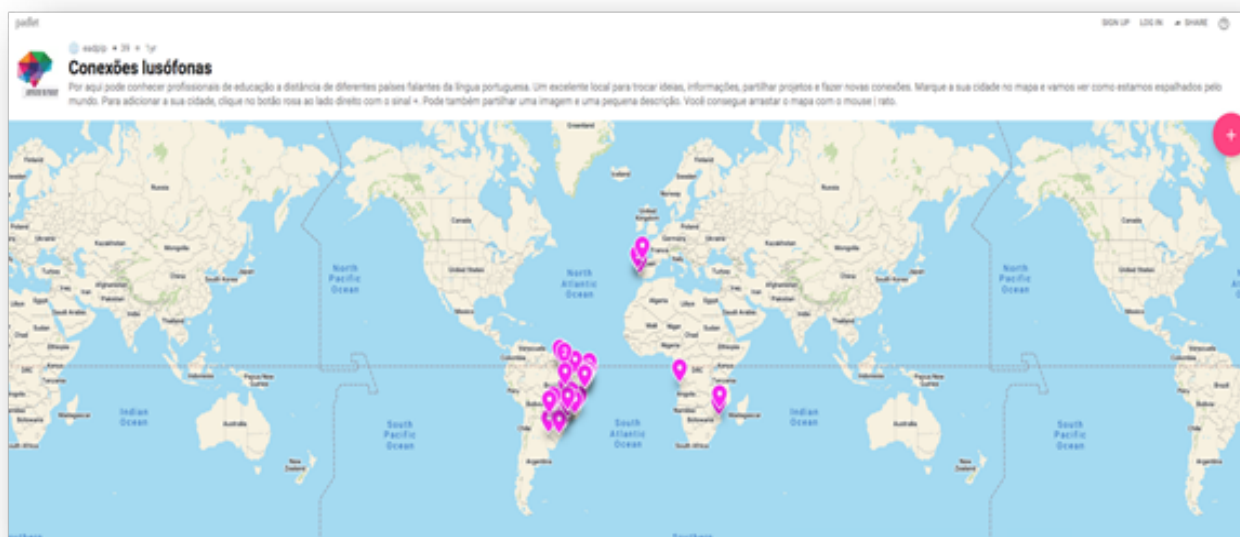


Figura 3: Imagem representativa das presenças virtuais identificados nos Encontros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção e divulgação do conhecimento através de eventos digitais, em formato assíncrono na Lusofonia trouxe um design dos espaços digitais pensados como estratégias para a internacionalização e foram caracterizados por espaços de interação com diversos objetivos. A experiência resultou em internacionalização com o uso de plataformas para contextos informais de aprendizagem.

A proposta de um evento científico digital caracterizado por assíncrono, aberto e acessível para os países de expressão portuguesa facilitou os espaços informais de coaprendizagem construção de redes, desenvolvimento e exercício de competências sociais, culturais, cognitivas, tecnológicas tanto para o domínio e fluência profissional, como no exercício de redes de aprendizagem. Dessa maneira constitui de forma ampla e diversa uma iniciativa de internacionalização não somente protocolocar, mas na interação dos espaços digitais, como construção de conhecimento, troca, partilha e novas relações, tudo ao mesmo tempo de forma intensa e dinâmica.

Os Encontros definidos trouxeram a caracterização técnica e orientativa de como estruturar e implementar um evento científico assíncrono utilizado na formação acadêmica, onde a aprendizagem, a troca de experiências e de materiais pode ocorrer de maneira informal, mas com uma proposta previamente pensada e definida. Trata-se de um trabalho realizado a partir de um histórico de eventos desenvolvidos na Universidade Aberta, mas que consolidaram uma cultura de partilha e acesso a grandes públicos. Os parâmetros que subsidiam eventos do mesmo porte servem de modelo para a continuidade de experiências neste formato, mais aprofundadas e com novas tendências de design para facilitar a interação e comunicação entre diferentes culturas e contextos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brantmeier, E. J. (2005) Empowerment pedagogy: Colearning and Teaching Indiana University. <http://www.indiana.edu/~leeehman/brantmeier.pdf>
- Barros, D. M. V. (2008) Reflexões de base para a Educação a Distância: o virtual como novo espaço educativo. Revista UDESC Virtual, 1, 10-20
- Barros, D.M.V., Behar, P. & Moreira, J. A. (2017). Mídias digitais na educação: redes e aprendizagem assíncrono. In T. Alves & A. Beatriz (Orgs.). Mídias Digitais e Mediações Interculturais (62-72). Editora da Universidade Federal de Pernambuco
- Barros, D., Okada, A, Kenski, V. (2012). Coletividade aberta de pesquisa: os Estilos de coaprendizagem no cenário online. Educação, Formação & Tecnologias, 5(2), 11-24, <http://eft.educom.pt>
- European Commission (2022). Council Recommendation on building bridges for effective European higher education cooperation. <https://education.ec.europa.eu/document/proposal-for-a-council-recommendation-on-building-bridges-for-effective-european-higher-education-cooperation>
- Hrastinski, S. (2007). The Potential of Synchronous Communication to Enhance Participation in Online Discussions. Presentation at the 28th International Conference on Information Systems, December 9–12
- Marchiori, P. Z., et al. (2006). Fatores motivacionais da comunidade científica para publicação e divulgação da sua produção em revistas. In Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias, 14, Anais eletrônicos. UFBA. <http://www.snbu2006.ufba.br/soac/viewabstract.php>

Meadows, A. J. (1999). A comunicação científica. Brinquet de Lemos Livros

Morosini, M. C & Ustarroz, E. (2016). Impactos da Internacionalização da educação superior na docência universitária: construindo a cidadania global por meio do currículo globalizado e das competências interculturais. Em Aberto, 29(97), 35-46,

Moreira, D. & Barros, D. (2020a). Orientações práticas para a comunicação síncrona e assíncrona em contextos educativos digitais. Recursos educacionais.

<http://hdl.handle.net/10400.2/9661>

Moreira, D. & Barros, D. (2020b). Como estruturar atividades para o ensino online: orientações para a prática síncrona e assíncrona. Recursos educacionais.

<http://hdl.handle.net/10400.2/9592>

Rocha, M. A., Barros, D. M. V., Cardoso, T. (2015). Formação de comunidades virtuais de prática: elementos de sustentabilidade nas I JIO – Jornadas Internacionais Online. In M. J. Gomes, & A. J. Osório, Valente, L., Challenges - Conferência Internacional de TIC na Educação, 9, (1262-1274). Universidade do Minho. Instituto de Educação. Centro de Competência em TIC

Trueit, D. (2003). Democracy and conversation. In D. Trueit, D. Jr. William, H. Wang, & W. F. Pinar (Eds.), The internationalization of curriculum studies: Selected proceedings from the LSU Conference 2000. (pp. ix-xii). Peter Lang

PARTE II

EDUCAÇÃO DIGITAL E GÉNERO: UM CAMINHO PARA A EQUIDADE

ADOLESCÊNCIA E EDUCAÇÃO DIGITAL EM REDES

UMA ABORDAGEM SOBRE A NECESSÁRIA CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES

Eloiza da Silva Gomes de Oliveira

ADOLESCENTES... ESSES INDIVÍDUOS EM MISTERIOSA TRANSIÇÃO

A adolescência sempre foi vista como um momento complexo do ciclo de vida. Temos, como ilustração desse fenômeno, o modelo de “tempestade e tormenta”, formulado por Stanley Hall, que escreveu, em 1904, *Adolescence*, alentada obra em dois volumes, com 1300 páginas, em que descrevia a adolescência como um período de turbulência e instabilidade emocional, em função do surgimento da sexualidade.

São diversas as consequências dessa concepção e elas se estendem, ilustrativamente, do medo dos pais diante da chegada dos filhos a essa fase do desenvolvimento ao endurecimento das regras disciplinares, por parte das instituições de ensino e dos professores, para o enfrentamento dessa turbulência juvenil. Em resumo, o sentimento geral é de desconhecimento e despreparo para lidar com os adolescentes.

Há, porém, teóricos que trazem abordagens mais amenas a esse período, e que para nós são mais adequadas e satisfatórias. Falamos, por exemplo, de Erik Erikson e de Jean Piaget. Do primeiro destacaremos os impactos da quarta etapa do diagrama epigenético do desenvolvimento humano (produtividade x inferioridade) sobre a construção da identidade prevista para a etapa seguinte, a adolescência. Em Piaget pomos em relevo o conceito do período das operações formais do pensamento, que ocorre a partir, aproximadamente, dos onze anos e representa o ápice do desenvolvimento das operações mentais do ser humano, correspondendo ao pensamento hipotético-dedutivo ou lógico-matemático. Ao mesmo tempo, dá-se também uma dupla realização: a do desenvolvimento da personalidade e a da inserção no mundo adulto

por meio de acelerada evolução da linguagem e do pensamento moral. Erikson conceitua a identidade em vários momentos de sua obra. Escolhemos uma citação que nos parece bastante clara:

Assim, a identidade do ego, em seu aspecto subjetivo, é a consciência do fato de que existe uniformidade e continuidade nos métodos de sintetização do ego, o estilo de individualidade de uma pessoa, e de que esse estilo coincide com a uniformidade e continuidade do significado que a pessoa tem para os outros significantes na comunidade imediata. (Erikson, 1976, p. 49).

Em outra obra ele a define como uma “configuração desenvolvente”:

(...) uma configuração que, gradualmente, integra dados constitucionais, necessidades libidinais idiossincráticas, capacidades preferidas, identificações significativas, defesas efetivas, sublimações bem sucedidas e papéis consistentes. Tudo isso, entretanto, só pode emergir de uma mútua adaptação de potenciais individuais, visões de mundo tecnológicas e ideologias religiosas ou políticas. (Erikson, 1998, p. 65).

Para o autor, cada estágio da vida oferece ao indivíduo um desafio característico, nomeado como “crise normativa ou conflito nuclear”. Cada um desses conflitos, importantes para a normatividade do desenvolvimento humano, é marcado por um evento importante, parcialmente resolvido e relacionado a instituições sociais e a traços característicos da personalidade na idade adulta.

As crises normativas mantêm impacto nas etapas subsequentes, de tal forma que o desenvolvimento de um sentido seguro de identidade na adolescência requer o sucesso na resolução dos conflitos parciais que antecederam o período.

Na etapa do ciclo vital imediatamente anterior à adolescência a vivência é do conflito entre produtividade e inferioridade. Ele ocorre aproximadamente entre os seis e os onze anos, correspondendo ao impacto da escolarização formal.

Esta “idade” é caracterizada pela prontidão para aprender e compartilhar experiências com o grupo de iguais e pela canalização das energias para finalidades sociais.

Segundo o autor (Erikson, 1976a), nesse momento se desenvolvem os fundamentos da tecnologia, concomitantemente ao aprimoramento da criança no manejo dos utensílios e ferramentas dos adultos, “(...) a sociedade maior torna-se significativa para a criança, ao admiti-la em papéis preparatórios

para a realidade da tecnologia e da economia.” (1976, p. 125).

As experiências vividas nesta etapa terão forte influência na autoestima, no que se refere ao significado da competência para criar e realizar no mundo. Isto é complementado pela instalação do que o autor chama de “ethos tecnológico da cultura”.

Esse ethos (ou ética tecnológica) é composto das configurações culturais e das manipulações básicas da tecnologia predominantes em uma sociedade. Este conjunto deve, segundo o autor, penetrar significativamente na vida escolar, permitindo à criança a construção de um componente fundamental da identidade: a competência, base consistente e duradoura para a participação cooperativa na vida adulta produtiva.

É necessário, portanto, conjugar o “moderno fazer da escola”, como diz Erikson, com a tendência própria da juventude de descobrir o mundo ludicamente e aprender o que é preciso fazendo o que se gosta de fazer.

Embora já tenha tido experiências anteriores com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), é nesta faixa de idade que a criança geralmente vivencia as primeiras experiências educativas formais que as envolvem. Os aparatos tecnológicos sofrem um deslocamento de sentido, do plano do lúdico, para a significação de um recurso de aprendizagem.

Incluídas efetivamente no ethos tecnológico da cultura – embora os números da exclusão digital ainda sejam preocupantes – as TDIC passaram a fazer parte do cotidiano da criança e a habilidade na sua utilização é valorizada pelo grupo e pela sociedade. Não devem, no entanto, ser mitificadas e, de fabuloso meio facilitador de aprendizagens e interações, passarem a ser um constritor da vida social, criando “dependências digitais” e fetiches tecnológicos, obsessivamente cultuados.

Quanto à teoria de Piaget ela se torna importante como nosso referencial teórico porque seu objetivo era explicar a construção do conhecimento ao longo da vida do ser humano. Podemos afirmar que as operações mentais dos adolescentes são bem mais evoluídas do que as da fase anterior, a infância, quando a criança consegue apenas realizar operações concretas de classe, operações e números. Já o pensamento operatório formal, característico da adolescência, traz a competência para abstrair e grande habilidade de construir provas teóricas resultando, enfim, no raciocínio dedutivo.

Nenhuma outra teoria psicológica, comparada à de Piaget, estuda o desenvolvimento cognitivo com tanta minúcia, precisão e abrangência. Poucas são tão atuais e possuem tanta aplicabilidade ao contexto da Educação.

Ao descrever o desenvolvimento cognitivo do ser humano Piaget privilegiou três fatores (Piaget, 1977):

- O contexto biológico (talvez herança da sua formação em Biologia) – acredita que os processos mentais são um prolongamento dos processos vitais, exemplificando isto com o conceito de adaptação, análogo às trocas materiais que ocorrem entre o homem e o meio, por exemplo, na alimentação.
- O primado da ação – os intercâmbios entre o homem e o mundo, citados no tópico anterior, não ocorrem de forma passiva, mas através da atuação intensa do primeiro sobre o segundo.
- A ideia de construção – a partir das trocas entre o homem e o meio o conhecimento avança através da construção de estruturas desenvolvidas ao longo das ações e da coordenação progressiva entre elas.

Derivadas da aquisição da reversibilidade do pensamento, as operações lógicas são consideradas pelo autor como ações interiorizadas – deslocadas do plano material para a dimensão intrapsíquica e simbólica - oferecendo à criança uma infinita gama de combinações, além da possibilidade dialética de transitar entre variadas áreas do conhecimento.

No período das operações formais do pensamento, segundo o autor (Piaget, 1987), a linguagem, plenamente socializada, permite o estabelecimento da discussão para que se estabeleça uma conclusão. Piaget chama os grupos de pares adolescentes de “sociedades de discussão”, pois o mundo é reconstruído em comum, sobretudo através de discursos sem fim, que combatem o mundo real.

A organização grupal abriga relações de cooperação e de reciprocidade e o adolescente já possui a compreensão de noções sociais, como a causalidade social. A moralidade, incluindo o pensamento moral e o juízo moral, torna-se, depois de exaustiva revisão crítica da heteronomia moral, progressivamente autônoma.

No plano cognitivo são profundas as transformações. Embora elas não surjam de repente - segundo Piaget são prenunciadas pela progressiva evolução das operações do pensamento - a maneira como o adolescente opera mentalmente é surpreendente.

Ele tem a capacidade de criticar o próprio pensamento além de construir reflexões e teorias, consegue organizar as ideias de forma abstrata e também formula hipóteses. Segundo Piaget o pensamento formal é a base para a

solução de problemas e para provar logicamente os fatos.

Sintetizando o que dissemos sobre a abordagem teórica de Piaget, os adolescentes se encontram no estágio de operações intelectuais formais, em que a característica mais salientada é a habilidade do indivíduo, frente a um problema, de imaginar inúmeras situações e a partir daí testá-las hipoteticamente, selecionando a alternativa mais adequada para chegar à solução. Este conjunto de atributos facilita a utilização intensa das TDIC por eles, como vemos atualmente.

UMA PALAVRA SOBRE ASPECTOS COGNITIVOS DA SINERGIA ENTRE OS ADOLESCENTES E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Na seção anterior deste capítulo apontamos algumas intensas modificações identitárias e cognitivas experienciadas pelos adolescentes e que lhes oferecem condições basilares para o que denominamos sinergia positiva com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

Agora traremos algumas abordagens teóricas mais recentes, que têm por tema essa relação, elaboradas já na chamada sociedade da informação, informática e comunicacional surgida na pós-modernidade, com tal impacto, que Lévy a comparou a um segundo dilúvio que “(...) não terá fim. Não há nenhum fundo sólido sob o oceano de informações. Devemos aceitá-lo como nossa nova condição. Temos que ensinar nossos filhos a nadar, a flutuar, talvez a navegar” (Lévy, 2000, p. 15).

Imersa nesse dilúvio informacional a nova geração nascida ou criada junto com a Internet, utiliza aplicativos, participa de chats, seus membros são adeptos (e às vezes adictos) a jogos, entretenimento, socialização virtual, participando ativamente de redes sociais, e navegam no ciberespaço ao mesmo tempo que consomem outros meios de comunicação.

Há poucos anos falávamos da Geração X, substituta dos yuppies dos anos 80, e da Geração Y, formada pelos jovens nascidos do meio para o fim da década de 70, que acompanharam a revolução tecnológica. Esses jovens não consumiam mais roupas e símbolos de sucesso e prosperidade, mas artefatos eletrônicos.

Depois surgiu o termo Geração Z, que engloba os nascidos em meados da década de 80. Eles nos surpreendem pela forma como operam e consomem, simultaneamente, várias mídias. Não é raro vê-los utilizando, ao mesmo tempo, a televisão, o rádio, o telefone, música e internet. Precisam selecionar, entre

o mundo de informações disponíveis, aquelas que são essenciais para a construção do conhecimento.

Essa geração, que já recebeu muitos outros nomes - Geração Internet, iGeração, NetGen (Net Generation), Geração D (Digital), Geração Agora -, é composta de jovens multiatarefados, multiconectados, multiestimulados, multi-informados.

Da mesma forma, abordagens teóricas da relação entre os adolescentes e as TDIC se multiplicaram. Uma delas, pioneira, foi a de Mark Prensky (2001). Ele dividiu a humanidade em dois grupos: os nativos digitais e os imigrantes digitais.

Os “nativos” são aqueles pertencentes à geração Y, que convivem desde de muito cedo com as mais variadas plataformas digitais. Os “imigrantes” são pessoas que antecedem as gerações tecnológicas e que, mesmo utilizando os elementos digitais, não têm a mesma habilidade dos nativos. É como se fossem estrangeiros inseridos em uma cultura diferente. Aprendem o dialeto da população, devido à convivência, mas sempre terão um sotaque diferente dos demais.

Veen e Vrakking (2009) cunharam, a partir do termo “homo sapiens”, a expressão “homo zapiens”, analogicamente ao termo “fazer zapping”, mudar de canal na televisão constantemente, assistindo a vários canais simultaneamente. Falam de uma geração que também chamam de “instantânea”, porque quer respostas quase imediatas para as suas perguntas:

(...) que aprendeu a lidar com novas tecnologias, que cresceu usando múltiplos recursos tecnológicos desde a infância. Esses recursos permitiram ter controle sobre o fluxo de informações, mesclar comunidades virtuais e reais, comunicar-se e colaborar em rede, de acordo com suas necessidades. O Homo zappiens é um processador ativo de informação, resolve problemas de maneira muito hábil, usando estratégia de jogo, e sabe se comunicar muito bem. Sua relação com a escola mudou profundamente... o Homo zappiens é digital e a escola é analógica. (Veen & Vrakking, 2009, p. 12).

Uma terceira abordagem teórica, discordante da de Prensky, é a de White & Le Cornu (2011), que propõem um entendimento mais sofisticado das relações que os jovens estabelecem com as tecnologias digitais. Tal classificação ressalta as diferenças individuais, além de possibilitar uma melhor compreensão das diferenças de comportamento e potenciais aptidões para o uso destas tecnologias. Os autores elaboram tal classificação a partir de dois polos: os visitantes e os residentes digitais.

Para eles, os visitantes digitais encaram a internet “como uma oficina de ferramentas de jardinagem completamente desorganizada” (White & Le Cornu, 2011, p. 6). Ao selecionarem uma tarefa ou meta específica se dirigem à caixa, escolhem a ferramenta a ser empregada e, depois de utilizada, a devolvem, estabelecendo com as tecnologias digitais relação instrumental e direcionada para a tarefa.

Os residentes digitais percebem a internet como “um espaço, parque ou edifício no qual existe um conjunto de amigos e colegas que podem se aproximar e compartilhar informações sobre suas vidas e trabalho” (p. 8). Diferentemente dos visitantes digitais, encaram as dimensões online e offline como contínuos, com fronteiras frágeis, dedicando-se às atividades nas redes sociais que definem sua pertença a diferentes grupos e comunidades.

Independentemente do recorte teórico escolhido, não podemos deixar de reconhecer os resultados do uso da TDIC no desenvolvimento cognitivo dos adolescentes, criando novas competências como:

- Competência de representação – capacidade de ler imagens como representações tridimensionais.
- Capacidades visual-espaciais multidimensionais – facilidade de operar com mapas mentais (“mental paper folding”).
- Descoberta indutiva – observam, formulam hipóteses com desenvoltura.
- Desenvolvimento da atenção – capacidade de focar a atenção em diferentes tarefas ao mesmo tempo (multitarefa).

Green & Hannon (2007) assim resumiram as competências dos nativos digitais (Quadro 1):



Quadro 1 – Competências dos nativos digitais

Fonte: Green & Hannon, 2007, p. 36 (Tradução da autora).

É oportuno lembrar que, por termos escolhido abordar aspectos cognitivos da relação dos adolescentes com as TDIC, isso não significa desprezo aos demais impactos delas sobre o desenvolvimento global, principalmente sobre os aspectos emocionais e sociais.

Caracterizado o desenvolvimento cognitivo dos adolescentes atuais, afetado intensamente pela relação intensa com as TDIC, fica claro que chega às escolas um “novo aluno”, com um perfil bastante diferente daquele a que as instituições de ensino e os professores estavam habituados, o que define novas demandas para a capacitação docente.

AS POSSIBILIDADES E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DIGITAL E EM REDE

Entendemos como educação digital o desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem a partir dos avanços e da disseminação do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), com suporte em ambientes digitais de aprendizagem acessados por meio da internet. Ela surge com outras nomenclaturas: Educação online, Educação mediada por tecnologias e Educação tecnológica, por exemplo.

A implementação dessa forma de educação implica redefinir a escola na direção apontada por Sibilía (2012), “como espaço de encontro e diálogo, de

produção de pensamento e decantação de experiências capazes de insuflar consistência nas vidas que as habitam" (p. 211).

Exige, ainda, o investimento em políticas educacionais capazes de criar condições para a geração do novo e da inovação, o desenvolvimento de competências digitais (digital literacy) e a erradicação de desigualdades, buscando a equidade representada pela inclusão digital.

A inclusão digital transcende, segundo Bonilla e Preto (2011), o acesso aos recursos digitais e a fluência tecnológica. Os autores a concebem como o processo pelo qual os sujeitos, ao se apropriarem dos recursos digitais como coautores, produtores e coparticipantes do processo interacional na cibercultura, os utilizam como instância transformadora da realidade.

Em Schwartz (2006), insatisfeito com o conceito de inclusão digital, encontramos o conceito de emancipação digital como:

(...) forma de potencializar os resultados obtidos pelos projetos tradicionais de inclusão digital ou mesmo para redesenhá-los. Processos de emancipação digital buscam promover o deslocamento do paradigma da 'sociedade da informação' para um que tenha a 'sociedade do conhecimento' como horizonte, fazendo do acesso apenas um dos elos, necessário, mas insuficiente, na cadeia produtiva de informação que poderá dar sustentabilidade à emancipação econômica, social e cultural dos cidadãos. (Schwartz, 2006, p. 1).

Podemos falar de educação mediada pelas TDIC, interativa e dialógica, uma educação digital e em rede pois, com as possibilidades oferecidas pelas redes, torna-se cada vez mais atual o modelo, proposto por Castells (1999), de uma sociedade informacional cuja estrutura básica é típica da nova sociedade em rede difundida no planeta. Como metáfora o autor fala das "galáxias de Gutenberg à galáxia de McLuhan", ou seja, da abertura monumental oferecida pela imprensa ao universo comunicacional oferecido pela internet.

Gomez (2004) propõe a criação de uma "pedagogia da virtualidade", realizada no ciberespaço e fundamentada na filosofia freireana e no conceito de rizoma, baseada no diálogo e no princípio da colaboração entre os indivíduos. Podemos concluir que a Educação digital e em rede colabora com a inclusão digital, ou com a emancipação digital, como propôs Schwartz, permitindo a criação de ambientes inovadores que convergem para o modelo híbrido, que não distingue "educação presencial" e "educação a distância". (Souza & Giglio, 2015).

Mas, para que tudo isso aconteça, necessitamos de mudanças profundas na capacitação profissional dos professores.

OS PROFESSORES E OS NOVOS CONTORNOS DA CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL

Entendemos por capacitação profissional, atividades realizadas com o objetivo de conferir ao sujeito uma competência específica. É um processo de apropriação que depende da capacidade de integrarmos um conjunto de informações e possibilidades e de transformarmos isso em material de formação e conhecimento, de organização de uma maneira nova de ser, no nosso caso, do professor.

Quanto à capacitação de professores Nóvoa (2003) afirma que é sempre um processo de escuta e de palavra. De escuta dos outros, de novos conhecimentos, experiências; sobretudo da escuta de todos os colegas, sejam mais novos ou mais experientes. De palavra, porque deve ser um momento em que seja possível ao professor exprimir, em palavras, a sua visão sobre a educação.

Alguns aspectos pontificam, quando falamos da capacitação de professores, e passamos a apresentá-los. O primeiro é que, nos dias atuais percebemos que a formação inicial e a capacitação docente necessitam de abordagem multidisciplinar, já que o mesmo problema é observado através de variadas vertentes. No âmbito da capacitação temos um grande número de autores que nos mostram propostas de melhorias e aperfeiçoamos. Entretanto, ainda nos deparamos com professores pouco confiantes sobre o que será trabalhado com eles e tão envolvidos com as atividades profissionais, que não lhes sobra tempo para efetivar a “aprendizagem ao longo da vida”.

Também é importante manter um fluxo de capacitação permanente para que o professor tenha a oportunidade de pensar e repensar sua prática cotidiana e, com isso, construir uma fundamentação teórica de qualidade.

A entrada das novas tecnologias de informação e comunicação na sala de aula trouxe novas provocações para a educação: como tais ferramentas, que os alunos frequentemente já dominam, podem ser aproveitadas por professores que frequentemente pouco as conhecem?

Para assumir essas novas tarefas e responsabilidades como agente de mudança o professor deve possuir novos conhecimentos, comportamentos e atitudes. Deve atender às exigências colocadas pela sociedade atual, e cumprir

os novos papéis que lhe estão sendo destinados na formação de indivíduos aptos a enfrentar essa sociedade em rápida e contínua mudança.

Novas tecnologias multimídia colocam um verdadeiro desafio para os educadores. Inquestionavelmente, elas trouxeram oportunidades para aumentar a eficiência da aprendizagem e motivar os alunos de novas formas.

Estudos na área da formação de professores apontam os desafios deste século em termos dos saberes, das teorias e das práticas referentes ao cotidiano docente. Neste contexto parece inevitável que os educadores tenham clareza da necessidade de se adequarem, de forma crítica e reflexiva, aos desafios e demandas educacionais apontados como referenciais deste século, superando concepções ultrapassadas do desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem.

Concordamos com Mercado (1999) quando afirma que, nesse novo contorno adquirido pela capacitação docente:

(...) é exigido dos professores que saibam incorporar e utilizar as novas tecnologias no processo de aprendizagem, exigindo-se uma nova configuração do processo didático e metodológico tradicionalmente usado em nossas escolas nas quais a função do aluno é a de mero receptor de informações e uma inserção crítica dos envolvidos, formação adequada e propostas de projetos inovadores. (Mercado, 1999, p. 20).

Apesar das várias propostas existentes no âmbito da educação, relativas à qualidade do ensino, percebe-se que os resultados continuam insatisfatórios, o que demonstra a necessidade de alterações. Nesse aspecto o professor torna-se um dos principais protagonistas da mudança, portanto sua formação e sua prática merecem cada vez mais atenção.

Na perspectiva da construção de uma escola renovada, apta a responder às exigências de uma sociedade em permanente mudança, torna-se urgente uma reflexão profunda sobre a formação dos docentes, numa lógica global e construtivista, tendo como objetivos finais a melhoria da qualidade do ensino e a defesa da identidade docente. E é impossível falar em qualidade de ensino, sem falar da capacitação do professor, questões que estão intimamente ligadas.

Os avanços tecnológicos, como já dissemos, muitas vezes alcançam mais rapidamente os alunos, de forma que os métodos utilizados por professores em sala de aula se tornam rapidamente ultrapassados e desinteressantes. Confrontamo-nos na atualidade com um contexto de mudança em nível global e as escolas, assim como os professores, estão imersos nessas mudanças.

Uma questão importante se instala nos modos de incorporar as novas tecnologias de informação e comunicação (TDIC) aos processos pedagógicos, elas podem ajudar a construir novos formatos para as “velhas” concepções de ensino e aprendizagem, visto que, em condições específicas, podem instaurar diferenças qualitativas nas práticas pedagógicas (Belloni, 2003).

Papert (2008), um dos precursores do uso do computador nos processos de ensino e aprendizagem, apresenta uma parábola em seu livro *A Máquinas das Crianças* em que demonstra que, embora as TDIC imponham mudanças na rotina das classes escolares, muito do que existe permanecerá, fazendo com que o professor nunca se sinta um estranho naquele ambiente ou incapaz de realizar o seu trabalho.

O autor fala da existência de dois grupos, envolvendo alunos e professores. O primeiro grupo, que ele chama de conservadores, reconhece que a escola possui problemas e mostra-se interessado em resolvê-los, mas não compreende de que forma usar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) para auxiliar esse processo, criando certo impedimento para a sua utilização.

O segundo grupo é o dos inovadores, que aspira por mudanças que venham a suprir as dificuldades, facilitando o aprendizado, mas indica pontos que impedem a inserção das tecnologias nas práticas pedagógicas, como custos, políticas, carência de pesquisas científicas sobre novas formas de aprendizagem. Percebemos que, em ambos os casos, há resistências e arestas que necessitam ser “aparadas” para que a real apropriação das TDIC no ambiente escolar aconteça.

Para caracterizar essa “nova capacitação docente” utilizamos a adaptação dos 6Rs, propostos por Paulo Freire, feita por Maximina Freire (2009, p. 23):

- a.** Reculturação: criação de uma nova cultura escolar, diferente da tradicional, com profundas modificações das normas, habilidades, práticas, abordagens de ensino e de aprendizagem, do próprio sistema de avaliação.
- b.** Reestruturação: mudança radical da organização escolar, atingindo os papéis de todos os atores institucionais.
- c.** Redimensionamento do tempo: revisão do tempo utilizado para a aprendizagem, flexibilizando o entendimento de aula, admitindo contextos virtuais, semipresenciais.
- d.** Redefinição: revisão conceitual que dê base a novos conceitos de aula, sala de aula, interação, avaliação e formação de professores.

- e. Recolocação: admissão da existência de ambientes de aprendizagem fora dos limites escolares, de forma síncrona ou assíncrona (como, por exemplo, as redes sociais).
- f. Reequipagem: instrumentalização do professor para essas novas ferramentas e práticas.

Da mesma forma que a afinidade dos adolescentes com as inovações tecnológicas, que se desenvolvem muito rapidamente, as defasagens da capacitação dos professores e a necessidade do aprimoramento da mesma apontam para a existência desse novo recorte de formação docente, compatível com a Educação digital e em Rede de que falamos anteriormente.

É preciso que o professor seja capaz de perceber quais as vantagens e desvantagens das diferentes tecnologias, como elas podem favorecer o desenvolvimento dos processos educacionais, quais as consequências do seu uso generalizado no comportamento social e psicológico do aluno, quais as faculdades intelectuais que perdem importância numa sociedade informatizada, em benefício de outras. Precisa compreender também se o uso do computador desenvolve faculdades intelectuais diferentes das pretendidas pelo ensino convencional e quais os modelos mais adequados de interação professor-aluno-computador.

Da mesma forma que os alunos, os professores necessitam, em sua formação e capacitação, da educação digital e em rede de que falamos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falamos, neste capítulo, de vários impactos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na educação. No entanto, ainda que a tecnologia favoreça o avanço das práticas pedagógicas, em muitos casos persiste o modelo de educação que coloca o professor como detentor do saber, como único gestor do conhecimento, com ênfase tradicional, não permitindo mudanças concretas no processo educacional.

Papert (2008) faz uma crítica mordaz, mas bem-humorada, sobre essas mudanças. O autor fala sobre a fictícia reação de um grupo de viajantes do tempo, composto de médicos e professores do ensino básico, oriundos do final do século XIX e que teriam a oportunidade de visitar o mundo um século depois.

O autor acredita que o grupo de médicos provavelmente ficaria espantado com os avanços da medicina e dificilmente conseguiria exercer a

sua profissão com os conhecimentos adquiridos em sua época. Já os professores poderiam entrar numa sala de aula e, mesmo desconhecendo alguns materiais, não teriam tanta dificuldade em prosseguir.

Considerando TDIC e as formas de mediação educacional que elas oportunizam, entendemos que a inserção das mesmas na educação acontece concomitantemente com a necessidade de se repensar os rumos da educação e o papel do professor. É preciso haver uma mudança conceitual na educação, para que não venhamos a permanecer nas práticas antigas com um “verniz de modernidade”.

É importante também ressaltar que a Educação mediada por tecnologias, apesar de sua especificidade, não constitui um campo teórico isolado da Educação. São as concepções e os princípios educacionais mais gerais que embasam as práticas da mesma.

Torna-se fundamental compreender que os desafios da Educação digital e em rede, e das próprias Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, são congruentes com os desafios do sistema educacional em sua totalidade, cuja reflexão implica em analisar que educação se pretende realizar, para quem se dirige, com quem será desenvolvida, com o uso de quais tecnologias e quais serão as abordagens mais adequadas para acelerar o processo de inclusão social e digital da população.

Sabemos que surgiu um novo aluno que, assim como o docente, também se vê diante de uma aventura feita de estudo, pesquisa e produção de conhecimento num ambiente inovador. Segundo Veen e Vrakking (2009) os professores precisam desenvolver novos procedimentos e, ao invés de proteger seus alunos de um mundo inseguro, permeado por tecnologias, estimulá-los a explorar esse mundo.

A construção do conhecimento, usando a Internet, pode ser realizada a partir de alguns princípios, que são descritas por Oliveira et al (2007):

- a)** a leitura crítico-reflexiva da prática pedagógica, ao longo do processo educativo, com a participação ativa de todas as comunidades de aprendizagem virtuais;
- b)** a valorização das competências individuais e coletivas, geradas pelas reflexões oriundas da experiência;
- c)** a valorização da construção coletiva do conhecimento;
- d)** a consideração do meio cultural de origem de cada envolvido;
- e)** a promoção do respeito, por meio de princípios éticos nas relações;
- f)** a preservação da identidade individual;

- g)** a visão da tecnologia como meio de promoção da cidadania e da democracia;
- h)** a inserção da tecnologia no processo educativo, ressignificada como um meio através do qual os indivíduos constroem relações e conexões entre as suas experiências e os fenômenos concretos do mundo. (Oliveira et al, 2007, p. 1432).

Embora tenhamos todo o tempo destacado a importância das tecnologias digitais de informação e comunicação para o aprimoramento do trabalho docente e da formação humana, não esquecemos que, isoladamente, elas não promovem a aprendizagem. É necessário que o professor desenvolva em si mesmo e nos alunos uma série de atributos cognitivos indispensáveis às aprendizagens significativas.

Permanece o desafio para as instituições de ensino em todos os níveis, incluindo as de formação e capacitação de professores: abrir-se ao diálogo com essas tecnologias, compreender melhor os alunos nativos digitais, prover aos professores formação inicial e continuada que lhes permitam fazer das tecnologias digitais ferramenta pedagógica, incluindo-as no cotidiano docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Belloni, M. L. (2003). *Educação a Distância*. Campinas, SP: Autores. Associados.
- Bonilla, M. H. & Preto, N. (2011). *Inclusão digital: polêmica contemporânea*. Salvador: EDUFBA. <https://books.scielo.org/id/qfgmr>.
- Castells, M. (1999). *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura*. v. 1. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra.
- Erikson, E. H. (1976). *Identidade, Juventude e Crise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Erikson, E. H. (1976a). *Infância e Sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Erikson, E. H. (1998). *O Ciclo de Vida Completo*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Freire, M. M. (2009). Formação Tecnológica de Professores: problematizando, refletindo, buscando... In Ucy Soto & Mônica Ferreira Mayrink (Orgs.). *Linguagem, Educação e Virtualidade* (pp. 13-28). São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Gomez, M. V. (2004). *Educação em rede: uma visão emancipadora*. São Paulo: Cortez.
- Green, H. & Hannon C. (2007). *Their Space: Education for a digital generation*. <http://www.demos.co.uk/files/Their%20space%20-%20web.pdf>.
- Lévy, P. (2000). *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34.
- Mercado, L. P, L. (1999). *Formação continuada de professores e novas tecnologias*. Maceió: EDUFAL.

Nóvoa, A. (2003). Entrevista realizada em julho de 2003. CRE Mário Covas/SEE-SP. http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ent/antonio_novoa.pdf.

Oliveira, E. S. G.; Rego, M. C. L. C. & Villardi, R. M. (2007). Aprendizagem mediada por ferramentas de interação: análise do discurso de professores em um curso de formação continuada a distância. *Educação e Sociedade*, 28(101), 1413-1434. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000400008>.

Papert, S. (2008). *A Máquina das Crianças: Repensando a Escola na Era da Informática*. Porto Alegre, RS: Artmed.

Piaget, J. (1977). *Psicologia da inteligência*. Rio de Janeiro: Zahar.

Piaget, J. (1987). *Seis estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense.

Prensky, M. (2001) Digital Natives, Digital Immigrants. <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>.

Schwartz, G. (2006). Educar para a emancipação digital. In E. Santos (Org.). *Reescrevendo a educação*. (pp. 125-135). São Paulo: Scipione.

Sibilia, P. (2012). *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto.

Veen, W. & Vrakking, B. (2009) *Homo Zappiens: educando na era digital*. Porto Alegre: Artmed.

EDUCAÇÃO DIGITAL, PANDEMIA E DESIGUALDADES DE GÉNERO

Rosário Rosa & Cristina Pereira Vieira

Do silêncio à(s) fala(s) das mulheres em Portugal

«Filha, lembras-te do tempo em que eu passava tardes e tardes costurando?

- Lembro-me, mãe. Éramos tantos filhos, tantas roupas...

- A maior parte das vezes eu só fingia que costurava.

- Fingia? Fingia para quê?

- Os homens não gostam que as mulheres pensem em silêncio. Ficam desconfiados...

- Assim, enquanto eu costurava, o seu pai não suspeitava eu pensava...

Os meus pensamentos viajavam por todo o lado...

Nesses escassos momentos, eu, Constança, era mulher sem ter que pedir licença, existindo sem ter que pedir perdão.»

(Mia Couto, in 'O outro pé da sereia')

A dificuldade da história e dos estudos sobre as mulheres deve-se, em grande parte, à supressão das suas falas e à invisibilidade das suas vidas no espaço público. Nas palavras de Perrot (1998, p.9) “O silêncio é o comum das mulheres. Ele convém à sua posição secundária e subordinada”. A história da humanidade desenhou-se, durante muitos séculos, com uma evidente opacidade em torno das mulheres, resultado e resultante das desigualdades sociais que as foram marcando e subjugando, baseadas numa diferença biológica entre sexos que hierarquizou homens e mulheres, remetendo estas para uma posição de inferioridade. Como refere Lígia Amâncio “embora a mitologia da diferença entre os sexos seja muito antiga, essa permanência ao longo do tempo não explica e muito menos legitima as desigualdades atuais, ao contrário do argumento frequentemente evocado pelos defensores de uma postura passiva e fatalista perante esta questão, e que assim pretendem salientar o naturalismo e a imutabilidade das desigualdades baseadas no sexo (...) é sobre estas clivagens simbólicas que se vai fundamentar a própria sociedade” (1998, p. 80).

Foram necessárias muitas lutas para que estas clivagens se fossem esbatendo, embora ainda exista um longo caminho para que a igualdade de género seja concretizada. Este processo de lutas e transformações sociais, culturais, económicas e políticas em que as mulheres foram conquistando os seus espaços de fala e de existência é muito longo e complexo, não cabendo no propósito deste capítulo o seu aprofundamento. No entanto, importa realçar algumas grandes linhas destes movimentos feministas²⁰, para que possamos enquadrar e contextualizar a reflexão que pretendemos desenvolver neste capítulo.

Recuando no tempo, podemos afirmar que até ao século XIX a educação formal não era considerada importante para as mulheres. A educação que lhes era destinada e valorizada situava-se na esfera doméstica, preparando as mulheres para os papéis sociais para que estavam reservadas: esposas, donas de casa e mães. As diferenças entre homens e mulheres eram assumidas como evidentes e 'naturais', e amplamente visíveis na utilização dos espaços (o espaço privado destinado às mulheres, e o espaço público dominado pelos homens), com as consequentes repercussões nas esferas da educação e do trabalho.

Apenas no século XIX começam a surgir os primeiros movimentos de luta pelos direitos sociais e políticos das mulheres, e a par destes o crescimento da importância da educação formal para as mulheres, mas ainda no intuito de melhorar o seu papel de mães e de educadoras dos seus filhos – *“Apesar dos obstáculos, a alfabetização de mulheres progrediu nas cidades do século XIX. Por volta de 1880, os principais países da Europa haviam implantado ou estavam em vias de implantar um ensino primário (em escolas gratuitas) e secundários acessíveis a elas. A expansão da educação afetou significativamente a vida das mulheres que passaram a ter acesso ao domínio público da cultura e ampliar seus horizontes.”* (Bassanezi & Pedro, 2014, p. 275)

A denominada primeira vaga feminista iniciou-se, assim, na Europa, entre os séculos XIX e XX, com o principal objetivo de lutar pelos direitos civis básicos como o direito ao voto, a emancipação feminina e o acesso à educação. Na base deste movimento existia já uma clara mensagem de combate da naturalização das desigualdades existentes entre homens e mulheres e da ideia de inferioridade a que as mulheres eram associadas. Posteriormente, já no século XX, entre os anos 60 e 80, surge a denominada segunda vaga, com um grande foco nas desigualdades culturais e no papel das mulheres na sociedade, com lutas centradas na melhoria das condições laborais e também nos direitos sexuais e reprodutivos. A terceira vaga surge

²⁰-Não existindo uma definição consensual de feminismo, adotamos a expressão 'feminismos' que consideramos mais adequada, assumindo o sentido genérico descrito por Sylvia Walby (2011) que considera feministas as pessoas e/ou os projetos que procuram a redução das desigualdades de género.

nos anos 80, 90 do século XX e associa-se à rejeição das grandes narrativas e ao reforço do conceito de género. Este movimento trouxe a público a discussão sobre a inexistência de uma condição feminina hegemónica, única, reforçando a diversidade de discursos, experiências e práticas. Este longo processo, impulsionado pelas diferentes fases/vagas feministas foi fundamental para a desconstrução de várias ideias - nomeadamente as que atribuíam papéis sociais, profissões e atributos exclusivamente às mulheres ou aos homens, interditando e/ou limitando uns e outros de algumas esferas da vida – tendo contribuindo fortemente para o combate das desigualdades de género.

No entanto, apesar de já termos percorrido um longo caminho em matéria de igualdade de género, no mundo e em Portugal, muitas desigualdades, que se podem considerar como estruturais, ainda persistem, espelhando-se, nomeadamente, numa posição enfraquecida e desigual das mulheres face ao trabalho e ao emprego comparativamente aos homens. A normatividade social que subjaz à divisão do trabalho continua a ter por base papéis de género diferenciados e hierarquizados, ainda construídos a partir das diferenças de sexo.

No nosso país, a igualdade entre mulheres e homens constitui-se como uma preocupação do Portugal democrático. Em termos constitucionais, a lei geral da República de 1976 vem estabelecer a igualdade entre homens e mulheres em todos os domínios e a revisão constitucional de 20 de setembro de 1997 vai mais longe definindo a promoção da igualdade entre homens e mulheres como tarefa fundamental do Estado.

É de assinalar, ao nível dos instrumentos de política nacionais nesta matéria, que Portugal tem, desde 1997, planos nacionais para a promoção da igualdade de género. O primeiro destes planos foi o Plano Global para a Igualdade de Oportunidades, que pela primeira vez definiu algumas medidas com o grande objetivo de *“Integrar o princípio da igualdade de oportunidades entre homens e mulheres em todas as políticas económicas, sociais e culturais”* (PCM, 1997).

Seguiram-se sucessivos Planos para a Igualdade, que foram acrescentando e ajustando medidas no sentido de combater as desigualdades de género, sendo o Plano atualmente vigente aprovado pelo Conselho de Ministros n.º 61/2018 e intitulado como ‘Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não Discriminação — Portugal + Igual (ENIND, 2018)’. A estratégia definida na ENIND passa pela eliminação dos estereótipos de género que estão na origem das discriminações em razão do sexo diretas e indiretas que impedem a igualdade substantiva entre mulheres e homens, reforçando e perpetuando

modelos de discriminação históricos e estruturais.

A ENIND inaugura um novo ciclo nas políticas públicas neste domínio, fornecendo aos Planos de Ação Nacionais uma visão de conjunto, consubstanciando-se numa “abordagem integrada [que] potencia a colaboração e coordenação de esforços, valorizando uma visão comum que simultaneamente tenha um efeito mais estruturante e sustentável no futuro que se pretende construir” (ENIND, 2018, p. 2).

Os instrumentos de política nacionais têm procurado estar articulados com as principais diretrizes internacionais nesta área, como é o caso do Tratado de Amsterdão, que introduziu, a igualdade entre homens e mulheres e a eliminação da desigualdade entre os sexos como objetivo transversal das políticas da União Europeia e dos seus Estados-Membros. Igualmente importantes para a definição das políticas nacionais nesta área foram a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação da Mulher – CEDAW (UNGA, 1979), a Declaração e Plataforma de Ação de Pequim (UN, 1995) e a Convenção de Istambul (Conselho da Europa, 2011).

Atualmente, a igualdade entre homens e mulheres é considerada um requisito essencial de progresso e bem-estar e do funcionamento democrático das sociedades. Esta preocupação está também presente nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, aprovados pelas Nações Unidas (2015-2030) assim como na Estratégia do Conselho da Europa para a Igualdade de Género (2018-2030).

Neste contexto, a proposta deste capítulo é refletir sobre o papel da educação no combate às desigualdades e no empoderamento das mulheres, cruzando-a com algumas das desigualdades de género estruturais que continuam a afetar a vida das mulheres em Portugal. Daremos ainda destaque ao contexto de crise gerado pela pandemia da Covid-19, e às consequentes transformações ocorridas no ensino, que trouxeram a público alguns dos constrangimentos e potencialidades da educação digital, contribuindo para o debate sobre o papel deste tipo de educação no empoderamento das mulheres.

DESIGUALDADES DE GÉNERO: DIMENSÕES DE MUDANÇA E DE RESISTÊNCIA

Neste ponto do capítulo iremos desenvolver uma contextualização histórica e social do papel da educação no combate às desigualdades de género, focando, por um lado, as grandes transformações ocorridas no acesso e presença das mulheres na esfera educativa, e por outro, a falta de

correspondência entre estes avanços e a situação das mulheres no mundo do trabalho, que continua a marcar fortes desigualdades, tornando-as mais vulneráveis a situações de crise, de que é exemplo a pandemia da Covid-19.

AS MULHERES E A EDUCAÇÃO

A educação desempenha um papel muito importante na construção de conhecimento e na capacitação das mulheres para realização de escolhas e opções informadas. Neste sentido, percebemos que as mulheres ao serem afastadas do acesso à educação e ao pensamento informado veem-se confrontadas com dificuldade em gerir os ambientes de ambivalência e as diferentes oportunidades e riscos (Beck, 2000).

Em Portugal, à semelhança do que se passava na Europa, o acesso à instrução constituiu uma das principais reivindicações do séc. XIX, sendo a principal exigência do movimento feminista português desta época: *“Começando por ser considerado uma necessidade social, imprescindível à consolidação do estado-nação, converteu-se, no final de oitocentos, na principal exigência do movimento feminista português”* (Vaquinhas, 2009, p. 251).

Apesar de algumas transformações já ocorridas, o acesso mais alargado das mulheres à educação só acontece a partir da segunda metade dos anos 70 do século XX, época marcada pela instauração da democracia portuguesa, que permitiu que as mulheres vissem alterada a sua condição social em vários domínios, nomeadamente: *“ (...) i) ser-lhes aberto o acesso a todas as carreiras profissionais; ii) ser-lhes alargado o direito de voto; iii) ser retirado aos maridos o direito de lhes violar a correspondência e não autorizar a saída do país; iv) ser alargada a licença de maternidade para 90 dias; v) ser reconhecida constitucionalmente a igualdade entre homens e mulheres em todas as áreas (...)”* (Ferreira, 1999, p. 2).

Estas transformações contribuíram para que progressivamente se observasse uma diminuição das taxas de analfabetismo e o aumento da escolarização das mulheres em Portugal. A título de exemplo podemos referir que em 1970, a população feminina analfabeta com 10 ou mais anos era de 1 154 220 mulheres, enquanto em 2011, este número já tinha diminuído para 340 231 mulheres (Tabela 1). No entanto, se compararmos os dados de homens e mulheres, observamos que as mulheres analfabetas ainda são cerca do dobro dos homens em igual situação.

ANOS	SEXO		
	Total	Masculino	Feminino
1970	1 795 210	640 990	1 154 220
1981	1 520 474	532 704	987 770
1991	955 571	317 525	638 046
2001	838 140	281 889	556 251
2011	499 936	159 705	340 231

Tabela 1. População residente analfabeta com 10 e mais anos segundo os Censos: total e por sexo; Fonte: PORDATA

Também os níveis de educação superior reforçam esta evolução positiva da situação das mulheres face à educação, como podemos observar na tabela seguinte.

ANOS	SEXO		
	Total	Masculino	Feminino
1960	49 065	38 345	10 720
1970	49 375	34 710	14 665
1981	155 284	100 515	54 769
1991	284 075	149 896	134 179
2001	674 094	283 117	390 977
2011	1 244 742	490 405	754 337

Tabela 2. População residente com 15 e mais anos, segundo os Censos, com o ensino superior completo: total e por sexo; Fonte: PORDATA

Observamos que a população feminina que completou um nível superior de estudos aumentou significativamente (cerca de sete vezes) entre 1960 e 2011, enquanto a masculina também aumentou, mas de forma menos significativa. Assim, atualmente existem muito mais mulheres com o ensino superior (754 337), do que homens (490 405). Também ao nível dos doutoramentos se observa a mesma tendência, com mais de metade (53%) dos doutoramentos a serem atualmente realizados por mulheres, valor acima do da União Europeia que é de 48% (Eurostat, Pordata).

Assim, temos assistido a uma feminização crescente da educação em Portugal, sobretudo ao nível do ensino superior, fenómeno que sendo extensível à Europa, assume uma especial expressão no nosso país, pela sua extensão a praticamente todos os ramos de ensino²¹ (Ferreira, 1998, p. 4).

RESISTÊNCIAS NO MUNDO DO TRABALHO

Apesar desta feminização crescente na esfera da educação que observámos anteriormente, ainda persistem múltiplas desigualdades conjunturais e estruturais que marcam as suas vidas e inferiorizam os papéis desempenhados por estas, quando comparadas com os homens.

O mundo do trabalho constitui um dos setores onde estas desigualdades de género são maiores e mais enraizadas, com impactos muito significativos na vida das mulheres. Sabemos que o trabalho constitui um dos núcleos centrais do nosso território existencial. É o trabalho que estrutura grande parte da organização social em que estamos integrados, é o trabalho que organiza o nosso calendário, que marca os nossos tempos de lazer e de descanso, que promove uma grande parte das nossas interações sociais, que nos permite a independência económica, sendo igualmente uma fonte significativa de realização e crescimento pessoal.

Neste sentido, as desigualdades sentidas nesta esfera da vida afetam, inevitavelmente, todas as outras dimensões, neste caso, agravando as vulnerabilidades das mulheres. Importa, assim, evidenciar alguns dados que retratam algumas destas desigualdades, nomeadamente as que se relacionam com: as disparidades salariais; a segregação sexual das profissões; o acesso a cargos de direção/chefia; e ainda a conciliação entre a vida profissional e a vida pessoal (Fig.1).

²¹ - Com exceção da 'Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção', cuja taxa de feminização, em 2021, é de 27,1% (Fonte: PORDATA).



Fig.1. Esquema de síntese das desigualdades de gênero na esfera do trabalho

Uma das desigualdades de gênero mais marcantes diz respeito às disparidades salariais. Apesar de ter vindo a ser feito um investimento importante ao nível das políticas públicas a este nível, e de existir uma tendência de diminuição destas diferenças, ainda em 2018 a diferença salarial entre homens e mulheres era de 14,4%. Isto equivale a uma média de 52 dias de trabalho não pago às mulheres. Este diferencial salarial é proporcional aos níveis de qualificação: “(...) quanto mais elevado é o nível de qualificação, maior o diferencial salarial (a maior amplitude é observada no caso dos quadros superiores, onde a remuneração média das mulheres era 26,4% inferior á dos homens e o ganho médio é inferior em 27,9%, em 2015)” (Casaca & Perista, 2017, p. 6).

No entanto, a segregação sexual horizontal, é o fator que mais explica o diferencial salarial entre homens e mulheres: “(...) os setores que têm uma maior contribuição para o aumento do diferencial salarial de gênero são, por um lado, os setores muito feminizados (tais como os têxteis ou os serviços) ou por outro lado, os que têm uma elevada concentração de trabalhadores do sexo masculino (como é o caso dos transportes)” (Ibidem:6). Acresce que esta segregação sexual do emprego não evidencia grandes sinais de abrandamento. As mulheres ainda estão muito centradas no setor secundário e terciário, sendo estas a desempenhar a maioria dos trabalhos não qualificados, e conseqüentemente mais mal remunerados. Do mesmo modo, e apesar

de sabermos que são as mulheres que hoje predominam no ensino superior, ainda estão muito ligadas a cursos associados ao cuidado e à educação, por contraponto aos homens que são predominantes nos cursos de engenharia, indústrias transformadoras e construção. Existem várias razões para esta segregação, de ordem histórica, cultural e social, que vão desde os modos como se organizam e estimulam as brincadeiras e os brinquedos dos meninos e meninas nos processos de socialização primária, até à persistente menorização social das profissões associadas ao cuidado, porque ainda remetem para a esfera doméstica e para o domínio privado.

Outra das desigualdades que continua a penalizar as mulheres, apesar de algumas medidas ao nível político de combate, é o acesso aos cargos de chefia e de direção. Sabemos que com as leis da paridade, esta desigualdade tem sido esbatida, uma vez que existem quotas para cada um dos sexos nos órgãos de decisão política e da administração pública. Mas em todos os outros setores, os cargos de chefia continuam a ser ocupados sobretudo por homens.

Na tabela seguinte, podemos observar um ligeiro aumento da percentagem de mulheres que ocupam cargos de chefia entre 2011 e 2021, mas a proporção de homens ainda representa quase o dobro das mulheres, quando sabemos que a população empregada em Portugal é maioritariamente feminina.

PERÍODO DE REFERÊNCIA DOS DADOS	SEXO	%
2021	HM	4,7
	H	5,7
	M	3,6
2011	HM	3,2
	H	4,6
	M	1,8

Tabela 3. Proporção da população empregada com cargos de chefia (Série 2021 - %) por Sexo; Fonte: INE, Inquérito ao emprego

Outra desigualdade que merece um especial destaque neste texto, porque é uma das que tem maior impacto na vida das mulheres, diz respeito à conciliação entre a vida profissional e a vida privada. Dados do 'Inquérito aos usos do tempo' (Perista et al, 2016) mostram-nos, por exemplo, que uma mulher despende mais 1h12min por dia em tarefas domésticas do que um homem. Se alargarmos isto para todo o trabalho não pago que inclui, por exemplo, os

cuidados com terceiros, esta diferença aumenta para uma 1h45m. E se olharmos aos cuidados com os filhos menores de 3 anos, em 83,2% das famílias, são as mulheres que assumem essa responsabilidade; apenas em 14,2% dos casos esta tarefa é partilhada, e apenas em 2,6% esta é assumida pelos homens.

Todos estes fatores adensam as desigualdades de género colocando as mulheres numa situação de maior fragilidade. Em Portugal, o Relatório de 2021 do Observatório Nacional de Luta Contra a Pobreza refere que a população feminina continua a ter uma maior vulnerabilidade à pobreza e à exclusão social. Nomeadamente, quando mostra que 55% das pessoas pobres em Portugal são mulheres. Ou seja, o que percebemos é que o risco de pobreza entre as mulheres continua elevado e esta vulnerabilidade é, sem dúvida, uma preocupação que temos presente em Portugal (ONLCP, 2021).

O IMPACTO DA PANDEMIA NA VIDA DAS MULHERES

Todos os pontos referidos anteriormente foram agravados durante o período de crise vivido pela pandemia da COVID-19. Ainda que inicialmente esta doença tenha sido percebida como uma enfermidade democrática, ou seja, transversal a todos os grupos sociais (por exemplo, em Portugal, uma das primeiras pessoas a morrer foi um reconhecido banqueiro), rapidamente percebeu-se que este era um “vírus seletivo”, dado que esta situação veio agravar e transformar o contexto de pobreza e exclusão social. Um novo contexto de vida, fez desencadear várias crises em diferentes sectores da sociedade (alguns dos quais já muito debilitados), deixando a descoberto algumas das fragilidades já sentidas na sociedade portuguesa.

Assim sendo, passou-se a considerar este “vírus social” como diferenciador, dado que veio afetar os vários grupos de pessoas de forma distinta, intensificando as vulnerabilidades da sociedade portuguesa e deixando transparecer impactos graves. Nomeadamente, o Observatório Nacional de Luta Contra a Pobreza (ONLCP), em 2020, mostra que os grupos com maior vulnerabilidade e taxas de risco de pobreza ou exclusão social, são: as mulheres (22.2%); as crianças(22.3%); as famílias monoparentais (43%); as famílias com dois adultos e três ou mais crianças(36.2%); as pessoas isoladas (31.3%); os desempregados (59.9%); os outros inativos (40.7%); as pessoas com apenas o ensino básico (27.3%); as pessoas com grau de incapacidade severo (31.4%) ou com algum grau de incapacidade (27.8%); os estrangeiros de países extracomunitários (31.7%); os arrendatários com rendas a preço reduzido ou gratuita (38.5%); os arrendatários

com renda a preço de mercado (28.7%); e a população das áreas pouco povoadas (25.5%).” (ONLCP, 2020: 6). Neste recorte, o ONLCP (2020) deixa perceber que os grupos mais fragilizados são grupos de pessoas com trabalhos precários, informais, autónomos, frequentemente associados à dita economia paralela, ou seja, pessoas sem estabilidade social e económica e por isso mais expostas ao risco de pobreza ou exclusão social.

Muitas destas pessoas são também as que apresentam um baixo grau de escolaridade e que têm piores condições de vida - frequentemente materializada, entre outras, pela falta de condições de habitabilidade e por um acesso mais débil aos serviços de saúde. Este vírus oportunista entrou nas vidas das pessoas mais frágeis, mais desprotegidas e muitas vezes socialmente invisíveis. Algumas das quais nunca foram consideradas para a saúde pública, senão como ameaças, e para quem as regras de proteção recomendadas pela OMS²² não são urgentes, possíveis ou até viáveis – como por exemplo as pessoas em situação de sem-abrigo.

Neste recorte das pessoas mais frágeis e expostas ao risco da doença e de pobreza estão as mulheres, uma vez mais, são elas que acumulam um conjunto de vulnerabilidades e explicam de forma particularmente evidente o modo como as medidas de combate ao vírus também podem acentuar discriminações. Tendo por referência as múltiplas desigualdades de género, as mulheres viveram a quarentena de forma particularmente difícil, pois foram elas, assumindo o papel tradicional de cuidadoras, que prestaram os cuidados dentro e fora das famílias (Vieira & Duarte, 2021). Nestes contextos, e tal como já referimos neste capítulo, as desigualdades pré-existentes da carga horária de trabalho não pago foram agravadas pela situação de teletrabalho, que acumularam com todas as outras tarefas (educação filhos e organização da casa) - que representam, para as mulheres, uma afetação de tempo diário de 4 horas e 23 minutos e, para os homens, de 2 horas e 38 minutos (Perista *et al*, 2016, p. 8). Também sabemos que foram as mulheres que mais sofreram com as forçadas *lay off* e ao nível das Trabalhadoras por Conta de Outrem foram as mulheres o grupo com maior risco de pobreza monetária (9.1%) (ONLCP, 2020, p. 16).

Assim sendo, o confinamento ao espaço casa, não só deixou perceber um acréscimo de trabalho, como já vimos, quer pela persistência de uma feminização do cuidado, quer pela desigualdade na distribuição de tarefas, mas também gerou uma preocupação acrescida para com as vítimas de violência doméstica e género. Este tipo de violência sistémica e estrutural,

²² <https://www.who.int/pt/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public>

tende a agudizar-se após longos períodos de convivência familiar, ocorrendo muitos assassinatos de mulheres precisamente durante estes períodos²³.

O contexto de isolamento social propiciou momentos de convivência prolongada entre agressor e vítima, com a agravante de ser marcado por stress provocado pela incerteza e, em muitos casos, pela instabilidade financeira.

Embora as denúncias pelo crime de violência doméstica não tenham conhecido picos em 2020 (Sistema de Segurança Interna, 2021)²⁴, é necessário olhar criticamente para estes dados e pensar neste crime para lá dos números – até porque a violência doméstica é um crime que tarda em ser denunciado (Duarte, 2013). Daniel Cotrim, da Associação Portuguesa de Apoio à Vítima (APAV), acrescenta uma explicação para estes números: “As pessoas estavam obrigadas ao confinamento, havendo uma maior dificuldade por parte das vítimas em pedir ajuda. Verificámos também um novo tipo de situação, com a pandemia a trazer várias dificuldades económicas e sociais e, portanto, um efeito semelhante àquele que aconteceu na altura da crise económica.

A pandemia ataca fortemente as mulheres e as que estavam em situação de risco elevado tinham muito medo de sair de casa e procurar abrigo.”²⁵. Neste sentido, o confinamento não só permitiu o agravamento de formas de violência já existentes, como abriu espaço para novas formas de controlo, abuso e manipulação - com um maior controlo do agressor sobre a vítima, o que reforça a já existente assimetria de poder, afetando a saúde física e mental da vítima (Duarte, 2020).

Da mesma forma se procedermos a um recorte sobre o espaço público, este permite entender, igualmente, os impactos da COVID-19 na desigualdade de género. Isto porque houve um acréscimo de trabalho também no espaço exterior à casa, dado que, muitos dos serviços que foram considerados essenciais, e que se mantiveram de forma presencial (tais como: profissões na área da saúde, a prestação de cuidados e a assistência social, o trabalho nos hipermercados ou os serviços de limpeza...), foram assegurados pelas mulheres e exigiram um esforço acrescido quer ao nível das horas de trabalho, dos turnos e dos fins-de-semana.

Para além das referidas desigualdades estruturais da esfera económica e no mercado de trabalho, com a pandemia revelou-se, ainda, uma preocupação acrescida no plano da segurança das mulheres, quando se movimentavam pelas ruas vazias – com manifestação de medos associados à prevalência do exercício do poder masculino, moldado pelo heteropatriarcado. Por tudo isto, reforçamos que esta crise pandémica, em contexto de espaço

²³ <http://www.umarfeminismos.org/index.php/observatorio-de-mulheres-assassinadas>

²⁴ <http://www.umarfeminismos.org/index.php/observatorio-de-mulheres-assassinadas>

²⁵ <https://www.gqportugal.pt/violencia-domestica-na-pandemia>

privado e público, foi particularmente injusta para as mulheres, mostrando que o género permanece como um fator de vulnerabilidade acrescida, tal como sumariamente apresentamos na figura 2.

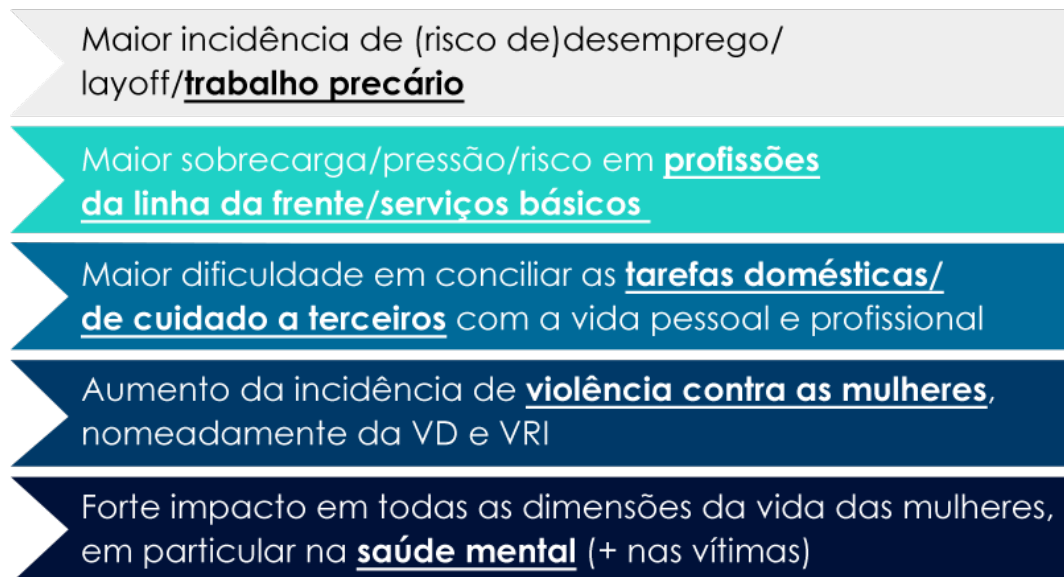


Figura 2. Esquema síntese do impacto da pandemia de Covid-19 na vida das mulheres

A EDUCAÇÃO DIGITAL NO EMPODERAMENTO DAS MULHERES

Como vimos anteriormente, a educação constitui uma das mais importantes ferramentas, na promoção de oportunidades ao longo da vida. Esta ideia está plasmada na Agenda 2030 e nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentados, que ao definirem as prioridades do desenvolvimento global, insistem na educação como garantia de inclusão, equidade e redução das desigualdades (UN, 2022). Ou seja, ao impulsionar o acesso à educação formal das mulheres estamos a capacitar e a empoderar as mulheres, em resultado de um mundo melhor.

Contudo, quando olhamos para esta questão de forma mais abrangente percebemos que persistem desigualdades entre as diferentes regiões, países e populações e nestas disparidades há um recorte de género muito acentuado.

O Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020 refere que a “parcela de mulheres adultas analfabetas permaneceu constante pelos últimos 20 anos, em cerca de 63%. E em 2018, menos de 80 mulheres adultas eram analfabetas para cada 100 homens adultos em 12 países, a maioria da África Subsaariana.” (UNESCO, 2020, p.1). Os números mostram que as taxas de alfabetização para as mulheres dos países mais pobres são mais baixas

(54%) e a situação piora nos países vulneráveis e afetados por conflitos (56%). Muitas destas percentagens deixam transparecer situações de pobreza e discriminação social e com um olhar interseccionado, efetivamente, percebemos como a questão de género interage com outras desvantagens no agravamento da segregação à educação (UNESCO, 2020). O Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020, vem ainda reforçar que entre os países pobres, a maioria da África Subsaariana (Afeganistão, Benim, República Centro-Africana, Chade e Mália) as taxas de alfabetização das mulheres estavam a abaixo de 30% . Este relatório mostra, por exemplo, que na Guiné 4% das mulheres, com idades entre 15 e 49 anos, tinha frequentado o ensino até 3º ciclo e, especificamente, em cada 6 mulheres 1 era capaz de ler uma frase sem dificuldades.

Verificando que as mulheres mais desfavorecidas apresentam mais dificuldades em termos de capacidades de leitura e escrita. Em 59 países, mulheres, com idades entre 15 e 49 anos, oriundas de grupos sociais mais pobres têm probabilidade quatro vezes mais de serem analfabetas do que as oriundas de grupos sociais mais ricos (idem). Ou seja, em todo o mundo, a situação das mulheres é pior do que a dos homens e esta situação complica-se quando se trata de mulheres que pertencem a minorias, são idosas, são portadoras de deficiência, são migrantes e refugiadas. Esta situação reforçada pelo Relatório do Índice de Desenvolvimento Humano (2020), onde percebemos como o índice de pobreza multidimensional global, coloca as mulheres num patamar de grande fragilidade.

Para além destas preocupações fazerem parte da agenda social e política, elas integram igualmente as orientações estratégicas definidas pela Universidade Aberta, nomeadamente com a participação de estudantes da comunidade de língua portuguesa, especificamente no continente africano e no Brasil.

Assim, no cenário que vivemos atualmente, em que as pressões características da vida moderna impostas às mulheres se agravam, a par destas múltiplas desigualdades estruturais que ainda persistem, a educação digital, nomeadamente a educação a distância (EaD), tem vindo a ganhar visibilidade e importância, surgindo como uma alternativa ou complemento ao ensino presencial, mais flexível e económica, por evitar o deslocamento espacial e permitir uma gestão mais autónoma do tempo.

Alguns autores referem que a história internacional da EaD é marcada

por três grandes períodos: o primeiro relacionado com os cursos por correspondência; o segundo já com recurso aos media, às tecnologias e ao surgimento das universidades abertas; e o terceiro, onde nos inserimos atualmente, caracterizado pelo ambiente online/digital (Carrare & Rosa, 2019, p. 37). Este 'novo mundo' digital abre novos caminhos para o empoderamento de grupos mais vulneráveis da população, onde as mulheres se integram. A própria União Europeia reconhece o potencial destas novas tecnologias para a emancipação das mulheres: "*Considerando que estas evoluções possuem um enorme potencial de emancipação das mulheres, proporcionando-lhes acesso à informação e ao conhecimento por meios que não os convencionais, oferecendo uma plataforma de expressão que pode inspirar outros a agir e abrindo novas oportunidades de interação e de campanha em defesa dos direitos e liberdades não só das mulheres, das jovens e das pessoas LGBTI, mas também das pessoas com necessidades especiais, como as pessoas portadoras de deficiência; que a participação ativa das mulheres na sociedade da informação não é apenas uma questão de justiça e igualdade, contribuindo igualmente para a melhoria das condições sociais e económicas na sociedade e para a competitividade da EU (...)*"²⁶ (PE, 2016)

Atualmente a educação digital já atinge milhões de pessoas em todo o mundo, oferecendo novas possibilidades educativas e pedagógicas: "*(...) Surge um novo território para a educação, o espaço virtual da aprendizagem, digital e com base na rede. Aparecem também várias associações de instituições de ensino à distância. Passa-se simultaneamente a conceber um novo formato para o processo e ensino-aprendizagem aberto, centrado no aluno, interativo, participativo e flexível.*" (Mattar, 2011, p. 6). Este desenvolvimento e expansão da educação digital é fundamental para o fortalecimento da cidadania e da participação, sobretudo dos grupos ainda deficitários em matéria de participação democrática como é o caso das mulheres: "*(...) o binómio digitalização e democracia direta facilita o envolvimento direto das mulheres, fora dos esquemas tradicionais da política, com a sua plena e ampla participação;*"²⁷ (PE, 2016)

A UNIVERSIDADE ABERTA E A POPULAÇÃO ESTUDANTIL FEMININA

Uma das formas de contrariar o ciclo de pobreza feminino, passa, como temos vindo a referir, por investir na educação formal e na capacitação das mulheres. A Organização das Nações Unidas, no dia 8 de setembro, de 2021,

²⁶ - A-0048/2016 - Relatório sobre a Igualdade de Género e a Autonomia das Mulheres na Era Digital (2015/2007(INI), da Comissão dos Direitos da Mulher e da Igualdade dos Géneros, disponível em língua portuguesa em https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-8-2016-0048_PT.pdf, acedido em 20.05.2022, p.6

²⁷ - A-0048/2016 - Relatório sobre a Igualdade de Género e a Autonomia das Mulheres na Era Digital (2015/2007(INI), da Comissão dos Direitos da Mulher e da Igualdade dos Géneros, disponível em língua portuguesa em https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-8-2016-0048_PT.pdf, acedido em 20.05.2022, p.9

dia Internacional da Alfabetização²⁸, veio destacar a importância do acesso às ferramentas digitais, evidenciando como estas ferramentas podem ser uma possibilidade de aproximação ao conhecimento entre as populações mais pobres e conseqüentemente também para as mulheres.

A Universidade Aberta, de Portugal, (UAb) tem tido um papel central no ensino digital e em rede, quer a nível nacional, quer internacional - nomeadamente entre a Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP). Adotando um ensino adaptado aos contextos digitais (sem fronteiras física e com tempos assíncronos), permite que as e os estudantes façam a gestão das suas vidas do quotidiano acelerado, permitindo retomar os estudos (Pereira et al, 2007). Neste contexto, as mulheres no desempenhando do quotidiano, vão reequacionando, a partir dos diferentes papéis sociais multicontextualizados, as suas trajetórias de vida e encontram na UAb uma oportunidade de aprendizagem ao longo da Vida (ALV). E ainda que a interação seja feita no contexto digital há na UAb, simultaneamente, uma aproximação às comunidades locais, pelos Centro Locais de Aprendizagem (CLA), onde em parceria com as entidades locais permite estabelecer uma educação mais próxima das realidades, estabelecendo uma dinâmica da comunidade local para o mundo e do deste para o local.

A partir daqui desenvolve-se um conjunto de competências formais e informais, com impacto direto na vida das pessoas em geral e das mulheres em particular. O Observatório dos Percursos Profissionais e de Vida dos Diplomados da Universidade Aberta, no relatório realizado a partir de um estudo com 35% diplomadas/os em 2016, 2017 e 2018, mostrou que a maioria das pessoas graduadas, neste período, na UAb, foram mulheres (56,6 %). Neste contexto, o que percebemos é que as mulheres têm vindo a procurar aumentar as suas competências para progredir na carreira ou encontrarem uma oportunidade de completar o ensino superior – com vários estudantes a testemunharem que depois da conclusão da licenciatura, procuram dar continuidade à sua formação académica, com frequência em pós-graduação, mestrado e doutoramento. Este relatório mostra como o facto de estudar na UAb poderá ser interpretado como um fator de motivação para continuar os estudos, desenhando projetos formativos para um futuro próximo. Neste sentido, e tratando-se de pessoas adultas, maduras, com um percurso e trajetória de vida assumindo múltiplos papéis sociais fazem um esforço acrescido, mas manifestam vontade em desenvolver projetos formativos para os próximos anos, adequando-os aos seus interesses e/ou necessidades.

²⁸ <https://news.un.org/pt/story/2021/09/1762272>

NOTAS CONCLUSIVAS

A educação é o mais poderoso instrumento de empoderamento das mulheres, porque é através da educação que estas podem resistir à exploração, ganham consciência dos seus direitos e ficam capacitadas para lutar contra todas as formas de desigualdade que foram anteriormente referidas.

De referir também que embora seja muito positivo o alargamento do acesso e da escolarização das mulheres, não é suficiente que a escola e as universidades recebam e diplomam mais mulheres. Há todo um trabalho por desenvolver e aprofundar no sentido do reforço de uma educação mais sensível ao género, desde o nível básico de escolaridade até ao superior. *“Trata-se de assegurar que a escola exerça, também no que ao género diz respeito, o papel emancipatório que dela se espera, através do conhecimento sobre o mundo que nela se partilha e se constrói. No essencial, trata-se de integrar a mesma valorização social, tanto para raparigas como para rapazes, das competências e dos saberes necessários às diferentes dimensões da vida humana, conferindo igual valor às esferas do público e do privado (...)”* (Alvarez, 2019, p. 21).

O ensino presencial tradicional, sendo fundamental em todo este processo de empoderamento e no combate às desigualdades de género, é um processo que nem sempre está acessível a todas as mulheres, sobretudo quando nos referimos aos níveis superiores de ensino. Deste modo, a educação digital constitui, cada vez mais, uma importante alternativa para muitas mulheres, porque implica menores recursos económicos, permite uma maior flexibilidade de tempo e uma maior autonomia no estudo/trabalho, como também constitui uma plataforma com um enorme potencial para o reforço da capacitação digital e da educação sensível ao género, combatendo estereótipos e preconceitos.

De resto, esta tem sido uma preocupação presente nas políticas públicas da União Europeia, com recomendações para que os Estados-Membros reforcem a capacitação digital com uma perspetiva de género: *“Considerando que a competência digital se traduz na capacidade para adquirir, processar e comunicar informação digital e é afetada pelo contexto sociocultural e económico; que as mulheres passam mais tempo do que os homens na prestação de cuidados e na realização de tarefas domésticas não remuneradas; que isto limita o seu tempo livre, o tempo de trabalho remunerado ou as oportunidades para adquirirem aptidões digitais e competências na utilização da Internet; que as ações destinadas a aumentar a sensibilização, desafiando estereótipos e*

normas de género, e a alcançar uma melhor redistribuição dos cuidados não remunerados de crianças e do trabalho doméstico possibilitariam uma maior participação das mulheres nos mercados de trabalho e na formação (digital), permitindo-lhes ainda melhorar as suas competências digitais (...) solicita à Comissão e aos Estados-Membros que tenham em conta a perspetiva de género na elaboração das políticas de educação digital (...)”²⁹ (PE, 2019).

Desta forma, este capítulo pretende contribuir para a recuperação e fortalecimento das vozes das mulheres de que somos todos/as devedores: *“Partindo do pressuposto de que o silenciamento é uma forma de perda de identidade, a história das mulheres tem procurado recuperar a voz feminina como coletivo social no passado e afirmar a presença e o contributo das mulheres para o processo histórico”*. (Vaquinhas, 2000, p. 242)

Em jeito de conclusão, partilhamos a mensagem do Secretário-Geral da ONU, António Guterres - a 8 março de 2022, Dia Internacional da Mulher: *“As consecutivas crises dos últimos anos evidenciaram como a liderança das mulheres é mais crucial do que nunca. As mulheres enfrentaram heroicamente a pandemia da covid -19 (...) No entanto, ao mesmo tempo, foram as primeiras a perder os empregos ou a sair da escola, a prestar mais cuidados não remunerados e a enfrentar níveis vertiginosos de abusos domésticos (...)*.

*A pandemia evidenciou mais claramente uma verdade antiga: as raízes do patriarcado são profundas. (...) Ao olharmos para o futuro, uma recuperação sustentável e igualitária para todos só é possível se for uma recuperação no feminino – centrada no progresso das meninas e das mulheres.*³⁰

²⁹ Relatório - Colmatar o fosso digital entre homens e mulheres: participação das mulheres na economia digital. (2019/2168(INI)). Comissão dos Direitos das Mulheres e da Igualdade dos Géneros. https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-9-2020-0232_PT.html

³⁰ <https://www.plataformaongd.pt/noticias/dia-internacional-das-mulheres-2022-igualdade-de-genero-para-um-futuro-sustentavel>

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvarez, T. (2019). Reflexões sobre a igualdade entre mulheres e homens: conhecimento, educação e formação. In Martins, R. e Nascimento, A. (coords). 31 Desafios para o ensino superior – ensaios. Funchal: Imprensa Académica.

Amâncio, L. (1998). Sexismo e racismo- dois exemplos de exclusão do outro. In H. G.

Araújo, P. M. Santos & P. C. Seixas (Coord.). Nós e os Outros: a exclusão em Portugal e na Europa. Porto: SPAE.

Bassanezi, P.; Pedro, J.M. (2014). Igualdade e Especificidade. História e Cidadania. São Paulo: Contexto.

Beauvoir, S. (1970). O segundo sexo: fatos e mitos. São Paulo: Difusão Europeia do Livro.

Beck, U. (2000), 'A reinvenção da política', in Beck, U., Giddens, A. and Lash, S. (eds.), *Modernização reflexiva*, Oeiras, Celta Editora.

Carrare, A.P.; Rosa, N.C.G. (2019). A Importância do Ensino à Distância na Educação das Mulheres: Mundo Académico e Inserção no Mercado de Trabalho. *Pluri. Educação: Jogos e Gamificação - Dossiê*. São Paulo, n.2, p.135-146.

Casaca, S.; Perista, H. (2017). Como explicar o persistente diferencial salarial em desfavor das mulheres? Um contributo com base as dinâmicas laborais recentes em Portugal. *SOCIUS/CSG Working Papers*, nº 1.

Conselho da Europa. (2011). Convenção do Conselho da Europa para a Prevenção e o Combate à Violência Contra as Mulheres e a Violência Doméstica (Convenção de Istambul). Council of Europe Treaty Series No 210.

Conselho da Europa. (2018). Estratégia do Conselho da Europa para a Igualdade de Género (2018-2030).

Duarte, M. (2013), "O lugar do Direito na violência contra as mulheres nas relações de intimidade", *Revista Género & Direito*, 1, 25-45

Duarte, M. (2020), *O Impacto da COVID-19 na violência nas relações de intimidade: pistas para reflexão*, in Renato Miguel do Carmo; Inês Tavares; Ana Filipa Cândido (org.), *Um Olhar Sociológico sobre a Crise COVID-19*. Lisboa: Observatório das Desigualdades, 148-157

ENIND (2018). Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não Discriminação — Portugal + Igual.

Ferreira, V. (1998). *As mulheres em Portugal: situação e paradoxos*. Coimbra: Centro de Estudos Sociais.

Mattar, J. (2011). *Guia de Educação a Distância*. Cengage Learning.

Nações Unidas. *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (2015-2030)*

ONLCP - Observatório Nacional de Luta Contra a Pobreza (2020). *Pobreza e exclusão social em Portugal – relatório 2020*. EAPN - European Anti Poverty Network (Rede Europeia Anti-Pobreza).

ONLCP - Observatório Nacional de Luta Contra a Pobreza. (2021). *Pobreza e exclusão social em Portugal – relatório 2021*. EAPN - European Anti Poverty Network (Rede Europeia Anti-Pobreza).

PCM (1997). *Plano Global para a Igualdade de Oportunidades*

PE (2007). *Relatório sobre a Igualdade de Género e a Autonomia das Mulheres na Era Digital (2015/2007(INI))*, da Comissão dos Direitos da Mulher e da Igualdade dos Géneros, disponível em língua portuguesa em https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-8-2016-0048_PT.pdf.

PE (2019). Relatório - Colmatar o fosso digital entre homens e mulheres: participação das mulheres na economia digital. (2019/2168(INI)).Comissão dos Direitos das Mulheres e da Igualdade dos Géneros

Pereira, A.; Mendes, A.Q.; Morgado, L.; Amante, L.; Bidarra, A. (2007).Modelo pedagógico Virtual da Universidade Aberta. Lisboa:Universidade Aberta.

Perista, H. et al. (2016), Os usos do tempo de homens e de mulheres em Portugal, Lisboa: CESIS.

UN (1995). Declaração e Plataforma de Acção de Pequim.

UNESCO. 2020. Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: Uma nova geração: 25 anos de esforços pela igualdade de gênero na educação. Paris, UNESCO.

UNGA (1979). Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação da Mulher – CEDAW

Vaquinhas, I. (2009). Estudos sobre a História das Mulheres em Portugal: As Grandes Linhas de Força no Início do Século XXI. R.Inter.Interdisc. INTERthesis, Florianópolis, v.6, n.1, p.241-253.

Vieira, C. P.; Duarte, M. (2021). Tempos de pandemia: é uma questão de género - Pensar a Intervenção Social nas desigualdades estruturais em épocas de crise. FIALHO, J. (org). Manual para a intervenção social. Da teoria à ação. Lisboa: Edições Sílabo. (ISBN: 978-989-561-187-4).

Walby, S. (2011). The future of feminism. London: Polity Press.

GÊNERO, IGUALDADE E EDUCAÇÃO:

NARRATIVAS DE ESTUDANTES MULHERES NA PANDEMIA

Diene Eire de Mello, Andrieli Dal Pizzol & Dirce Aparecida Foletto de Moraes

INTRODUÇÃO

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) ganharam maior relevância durante o período de isolamento social em decorrência da pandemia do Vírus da SARS Covid-19 que assolou o mundo nos dois últimos anos (2020-2022). A comunidade educativa viu-se obrigada a buscar caminhos alternativos para dar continuidade ao processo educativo e em muitas realidades, as interfaces digitais foram protagonistas. Esse formato diferente de fazer a educação continuar gerou inúmeras dificuldades, para o professor que se viu despreparado para atuar com os elementos técnicos e pedagógicos das tecnologias digitais e para os estudantes, que tiveram que reorganizar toda a sua rotina para dar continuidade nos estudos.

Importante ressaltar que as dificuldades não se restringiram somente ao trabalho do professor. As famílias tiveram que reorganizar-se para acompanhar as atividades escolares, pois os espaços da casa passaram a ser também o espaço de aprendizagem, que antes era reservado à escola. Tal problemática se mostrou mais gritante em relação às crianças pequenas, principalmente da Educação Infantil, que ainda não estavam alfabetizadas e letradas digitalmente para a comunicação entre aluno-professor via plataformas digitais. Coube aos pais a tarefa de tal intermediação, principalmente às mães, aumentando ainda mais a sobrecarga de atividades para as mulheres, incluindo a necessidade de lidar com as tecnologias digitais, tarefa difícil para muitas. Na educação superior, a reorganização também foi necessária, e em específico, para a mulher, mãe, estudante, trabalhadora que além de dar prosseguimento aos estudos, necessitou conciliar muitas vezes com os afazeres domésticos e cuidados familiares.

A partir de tal contexto evidencia-se uma forte tendência à desigualdade

de gênero. Partimos do pressuposto, que vivemos ainda em uma sociedade patriarcal cujas funções da mulher na família são: zelar pela alimentação de todos, manter os espaços limpos e organizados e cuidar da educação dos filhos, entre tantos outros afazeres. Essa construção relacional na casa/lar/família está intimamente conectada com as desigualdades de gênero em vários níveis, como a sobrecarga de trabalho doméstico das mulheres, incluindo-se a (quase) exclusividade de cuidado com filhas/os e a falta do uso do tempo para si (Moreira, L. E. *et al*, 2020).

Na pandemia, as tarefas cotidianas envolvendo o cuidado com filhos, o lar, o trabalho e/ou estudo no formato *online* se intensificaram para muitas mulheres, pois tiveram que conciliar várias atividades que já desempenhavam junto a outras que foram inseridas com o isolamento social. Diante deste cenário, este estudo buscou responder à seguinte problemática: De que forma estudantes universitárias que são esposas e mães organizaram suas rotinas para o prosseguimento das atividades acadêmicas no período pandêmico? Quais foram os desafios vivenciados por mulheres, mães - universitárias no período pandêmico? A partir dessas indagações, temos a pretensão de refletir acerca da condição das mulheres na universidade no período da pandemia. Para isso, torna-se necessário compreender ainda, a complexidade da relação com a Educação digital nos diversos formatos.

Desse modo, o estudo foi organizado em quatro tópicos, em que primeiro trata sobre a Igualdade de Gênero e educação: a mulher na pandemia; O segundo pautado na conceituação de Educação Digital e os aspectos revelados na pandemia; A metodologia do trabalho aparece como terceiro item, de modo a situar os leitores quanto ao método escolhido e por último, os resultados e discussões. Assim, o estudo conta com depoimentos de 03 mães estudantes, lança luz para a realidade de mães estudantes, mais especificamente a partir da desigualdade de gênero e da distribuição do trabalho doméstico e do cuidado com os filhos.

IGUALDADE DE GÊNERO E EDUCAÇÃO: A MULHER NA PANDEMIA

A Organização das Nações Unidas (ONU) desde 2015 vem debatendo e levantando a bandeira na busca de Objetivos de Desenvolvimento Sustentável³¹ (ODS), que visam acabar ou minimizar a pobreza, a fome, a AIDS e a discriminação contra mulheres e meninas. Assim, é possível observar que o lema está vinculado em não deixar ninguém para trás possibilitando acesso

³¹ Para saber mais sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, acesse: https://www.undp.org/sustainable-development-goals?utm_source=EN&utm_medium=GSR&utm_content=US_UNDP_PaidSearch_Brand_English&utm_campaign=CENTRAL&c_src=CENTRAL&c_src2=GSR&gclid=CjwKCAiA4KaRBhB-dEiwAZi1zzm_DAqx0l5jiZM2xZKaJWGPvxNlN7PRqNldx-HXg_FEI9dsofTD8UhoCsBcQAvD_BwE

aos direitos, igualdades de acesso e permanência à educação, trabalho e vida digna. Neste texto, destaca-se a discussão para os objetivos 4 (quatro) e 5 (cinco), que tratam respectivamente sobre a Educação de qualidade e Igualdade de gênero.

A divisão sexual do trabalho, seus princípios e consequências para a organização social tem sido tratado por diversos autores. Biroli (2018), em sua obra *Gênero e Desigualdades: Desafios da Democracia no Brasil* nos apresenta um exercício de contraposição ao discurso frequente, conservador e antifeminista de valorização da família, como esse espaço nuclear naturalizado. Para a autora, essa ideia de papéis sociais masculino e feminino definidos merecem reflexões e questionamentos.

Malaver-Foseca et al (2021), apontam que na América Latina e no Caribe, as mulheres são as responsáveis pela realização do trabalho (doméstico e de cuidado) nos lares. Os dados apontam fortes disparidades de gênero na região, apesar de as mulheres terem atingido níveis de educação mais elevados do que os homens. Os autores apontam que:

A análise da literatura sobre o papel da mulher na economia do cuidado no contexto da pandemia da COVID-19 mostrou que este cenário tornou-se visível e exacerbou as desigualdades existentes na distribuição das tarefas nos lares. Foi identificado que os principais impactos da pandemia COVID-19 sobre as mulheres foram gerados em cinco áreas: 1) afetação econômica e trabalhista; 2) acesso à tecnologia; 3) bem-estar físico e mental; 4) aumento do trabalho doméstico; e 5) violência baseada no gênero (Malaver-Fonseca et al, 2021, p. 161).

Os dados acima, destacam que os impactos da pandemia não se restringem somente à sobrecarga de trabalho, mas a inúmeros aspectos que ainda merecem atenção da sociedade. Um destes trata especificamente do acesso às tecnologias. À mulher desde criança, na nossa cultura, sempre são reservados brinquedos menos tecnológicos. Na brincadeira infantil e nas prateleiras de lojas de brinquedos a área reservada às meninas é sempre ligada ao cuidado da casa e dos filhos. Tal aspecto naturalizado pela cultura incute desde a infância o papel da mulher e a divisão do trabalho a partir do gênero. De acordo com Araújo (2018): os brinquedos não descrevem masculinidades ou feminilidades, eles produzem-nas, nada é natural, assim eles determinam a formação compulsória de uma identidade de gênero hegemônica, visando moldar o desejo dos corpos de acordo com a matriz da heterossexualidade, desde

a mais tenra idade.

O que precisamos discutir está relacionado aos direitos de equidade das mulheres, seja em casa, na divisão das tarefas e cuidados, nos estudos, no trabalho ou em qualquer espaço da sociedade, como destaca Fey (2020, p. 18):

Apesar de a igualdade ser sinônimo de equidade, o entendimento da palavra remete a dizer que todos somos iguais, ignorando a pluralidade e diversidade das pessoas. Falar em igualdade envolve a equiparação de direitos, justamente uma luta feminista, considerando que historicamente homens e mulheres não tiveram oportunidades iguais. É preciso proporcionar e respeitar os mesmos direitos para homens e mulheres, sejam quais forem as identidades étnico-raciais, de gênero e de classes sociais, desnaturalizando a marginalização para buscar equidade.

Retomando o aspecto relativo à apropriação das tecnologias, tem sido lugar-comum para a mulher a escolha de carreiras ligadas ao cuidado (enfermagem e educação) que não possuem como ênfase tal apropriação, reservando aos homens as áreas de exatas. O baixo índice de participação de meninas nos estudos nas áreas de STEM (ciências, tecnologia, engenharia e matemática) e, conseqüentemente, nas carreiras de tais áreas, tem sido uma preocupação explícita de países de todo o mundo (Brasil, 2018).

Em relação ao uso da Internet, dados apresentados pela TIC Domicílios (2020) revelam que o número de usuárias mulheres foi maior durante a pandemia do que ao dos homens, pois em 2019 as mulheres representavam cerca de 73% e em 2020 foram para 85%, enquanto os homens em 2020 representam um percentual de 77%. É um avanço, mas ainda não supera a dicotomia de gênero, em que:

O país está em crise, e a pandemia impulsionou de forma acelerada o aumento da desigualdade.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), realizada entre os dias 20 e 26 de setembro de 2020, revelam que 15,3 milhões de pessoas não procuram trabalho por conta da pandemia ou por falta de trabalho na localidade. As pessoas mais afetadas são as de baixa renda, com menor escolaridade, **mulheres** e da raça negra (grifo das autoras) (AAVV, 2021, p. 140).

A participação das mulheres em diferentes espaços da sociedade tem sido

debatida já a alguns anos e com a aceleração da internet discute-se propostas políticas que defendam a igualdade de oportunidades e direitos entre homens e mulheres. Tal debate “[...] promove a implementação de medidas legais e de políticas públicas que garantam a inclusão e a participação das mulheres em todos os espaços; nesse caso: no digital” (Castello *et al*, 2021, p. 20). Desse modo, refletir acerca da condição de acesso e permanência das mulheres na universidade, apresenta-se ainda como uma inquietação necessária, pois, “[...] as desigualdades entre mulheres e homens no acesso e no uso das TIC, em especial da Internet, e a sub-representação das mulheres em estudos, profissões e disciplinas afins; portanto, em sua criação e inovação” (Castello *et al*, 2021, p. 20), são muito presentes em pleno século 21.

As reflexões trazidas neste estudo sugerem um olhar ampliado para as condições objetivas de vida das mulheres em uma sociedade ainda marcada por uma injusta divisão de trabalho.

EDUCAÇÃO DIGITAL E OS ASPECTOS REVELADOS NA PANDEMIA

É importante pensar a igualdade de gênero tendo como cenário o digital. A educação de mulheres não pode abrir mão de um amplo acesso às tecnologias. A Educação digital é entendida como uma educação planejada e desenvolvida para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de modo a alcançar todos os sujeitos, presencial ou a distância, mas que tenha sentido e significado. Na mediação docente e interação entre os pares, uma educação digital de/com qualidade (Moreira, Henriques & Barros, 2020).

Neste sentido, há de se diferenciar educação digital de educação a distância e daquilo que aqui no Brasil denominamos de ensino remoto emergencial durante o período de isolamento social. Durante a pandemia do Covid-19, a educação presencial migrou para o ensino remoto emergencial, caracterizado como uma forma de continuidade ao processo formativo durante o isolamento social, então não era educação presencial e tão pouco educação a distância. O chamado ensino remoto emergencial não teve um planejamento e assim, como destaca Mattar (2022, s/p.) as aulas não migraram para esse movimento emergencial, como a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem e sim “[...] mas para plataformas de webconferência (como por exemplo, Microsoft Teams, Zoom e Google Meet). Muitos professores reproduziram suas aulas nesses ambientes, e os alunos começaram a frequentar as mesmas aulas, só que agora não mais em sala de aula, mas em suas próprias

casas". Observa-se que ninguém estava preparado para tal situação, seja no planejamento, execução e formação docente tecnológica.

Para tanto, a Educação a distância é caracterizada pela organização do processo de ensino-aprendizagem em diferentes tempos e espaços, com a mediação do professores e tutores, seja em momentos síncronos (*online*) como assíncronos (*offline*), e com a utilização de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) que possuem como peças fundamentais de suas ações, fóruns de discussão, glossários informativos e colaborativos, em que o processo formativo ocorre em consonância com o ritmo de cada aluno e aqui, ressaltamos que não ocorre a reprodução das aulas presenciais, pois existe toda uma organização e planejamento para atender as demandas educativas e configuração do processo de Educação a Distância.

Como ressalta Moreira, Henriques e Barros (2020, p. 355) “[...] sendo a educação digital em rede um processo que se caracteriza pela utilização de tecnologias digitais da web social, é necessário promover práticas pedagógico-didáticas ativas e construtivistas, que sustentem um conhecimento coletivo e uma aprendizagem colaborativa”. Compreende-se que a formação pedagógica é um processo necessário para que a educação digital aconteça de fato, e, levando em consideração ainda, que é necessária uma infraestrutura adequada para esse desenvolvimento, com rede de qualidade.

O que já era apontado também por Bittencourt e Albino (2017, p. 206) “[...] um dos desafios que a sociedade e as instituições de ensino encontram neste momento é a falta de conhecimento e treinamento em mídias digitais de toda a comunidade acadêmica”. O que reforça a necessidade de uma organização e planejamento para a incorporação das TIC, muito além do que apenas um recurso.

O que ficou em evidência na pandemia, foi justamente o oposto disso: a falta de planejamento, infraestrutura e organização educacional e financeira para atender a demanda da população. Nesse sentido, Fuhr (2018) ressalta a importância dos docentes reaprenderem metodologias de ensino-aprendizagem, que em consequência se coadune numa educação digital, pautada em práticas inovadoras, interativas, com metodologias ativas e com domínio da linguagem computacional. Parte-se do pressuposto, que tecnologias digitais não são meros instrumentos, mas que estas representam um novo modo de ser e estar no mundo.

A educação encontra-se inserida em um contexto em que a velocidade das novas tecnologias da comunicação e informação interferem na forma

de pensar e agir do ser humano. Com advento do ciberespaço, o saber articula-se à nova perspectiva de educação, em função das novas formas de construir o conhecimento que contemplam a democratização do acesso à informação, os novos estilos de aprendizagem e a emergência da inteligência coletiva (Fuhr, 2018, p. 94-95).

Ainda de acordo com a autora, é preciso compreender que os processos formativos, permeados pela educação digital requerem um novo paradigma, com a utilização de ambientes "apropriados/adequados" para a aprendizagem e que estejam ao alcance de todos, sem distinção.

No entanto, o que necessita ser refletido é a qualificação da educação digital oferecida nas instituições de ensino enquanto ferramenta que proporciona uma nova dimensão ao processo educacional que prioriza um novo conhecimento e considera o desenvolvimento do pensamento criativo como aspecto fundamental da cognição humana (Fuhr, 2018, p.101).

Assim, compreende-se a organização de novo paradigma, que esteja relacionado a organização de ações que contemplem o acesso, a equidade a toda a população, na possibilidade de um novo ambiente de aprendizagem permeado pela educação digital.

A sociedade está marcada pela conectividade em diferentes espaços, que inevitavelmente provoca alterações na economia e no mercado de trabalho, o que vai impulsionar um novo paradigma, seguido de modelos, processos de comunicação e educação como também outras possibilidades de ensino e aprendizagem (Moreira; Schlemmer, 2020). As tecnologias digitais têm assumido um papel muito importante na reconfiguração dos espaços educacionais. Entretanto, ressalta-se que as tecnologias não são a solução de todos os problemas enfrentados na educação escolar. Por outro lado, estas podem contribuir sobremaneira para ampliação do conhecimento, desenvolvimento de processos criativos e participativos.

Moreira e Schlemmer (2020, p. 7) destacam que o foco necessita estar nas condições que afetam a forma de apropriação das tecnologias, pois "[...] As tecnologias foram e estão a ser utilizadas numa perspectiva meramente instrumental, reduzindo as metodologias e as práticas a um ensino apenas transmitido". Entende-se a partir da reflexão dos autores que a educação mediada pelo digital é pertencente a um novo processo educativo, que nas palavras deles, chama-se de ecossistema educativo, que contribui e contribuirá

para novos conceitos dos processos de ensino-aprendizagem.

Destarte, para avançarmos na discussão é preciso ter em mente o conceito de educação digital e suas implicações para esse processo formativo, de um sujeito crítico, ativo e autônomo. Em suma, Moreira e Schmeller (2020) organizaram uma contextualização sobre conceitos que envolvem as tecnologias digitais e dentre deles a educação digital. Assim, apresentam entendimentos de diferentes autores, que relacionam a educação digital como uma aprendizagem totalmente *online*; Uma versão nova da educação a distância; Acesso a novas experiências de aprendizagem pela mediação de qualquer tecnologia com ou sem acesso a internet; Como ainda, conceito relacionado à acessibilidade, flexibilidade, conectividade, interação e colaboração entre os pares. Outrossim, o conceito de Moreira e Schmeller (2020, p. 17) está relacionado a:

[...] a modalidade educacional que se caracteriza por processos de ensino e de aprendizagem que acontecem totalmente em rede, por meio da comunicação multidirecional possibilitada pelo sinal digital e viabilizada por diferentes TD. Na Educação Online o foco está na interação, na autoria e co-construção do conhecimento, favorecendo a aprendizagem colaborativa. O foco não está nem no conteúdo, nem no sujeito, mas na relação dialógica que se estabelece entre todos os atores humanos (estudantes, professor, tutor) mediada pelas TD e viabilizadas tanto por meio da comunicação síncrona, quanto assíncrona é privilegiada.

A organização do modelo pedagógico está pautado na interação entre os sujeitos, possibilitando reconfiguração de currículos e práticas, gerando assim, um novo paradigma educacional. Percebe-se que as transformações que ocorreram e ocorrem ao longo do tempo, em consequência do aceleração digital, nos modos de armazenar, organizar e transmitir informações e conhecimentos “ [...] devem ser compreendidas também em seus significados sociais e filosóficos de contribuir com o surgimento de novos modos de ver, de perceber e de entender o mundo”, pois, isso não fica restrito somente a uma nova forma social “[...] mas que transforma as práticas e o próprio significado do social” (Di Felice, 2007, p. 30-31). A educação digital estimula esse processo, demonstrando uma grande potencialidade, que não está apenas relacionada à conexão, mas, no compartilhamento, colaboração e interação entre os sujeitos.

Assim, refletir acerca da condição das mulheres na universidade no

período de pandemia se torna extremamente relevante, pois, o processo de ensino-aprendizagem permeado pela educação digital durante o isolamento social, o quanto tal tarefa ainda representa um desafio, em específico para mulher.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo qualitativo que teve como fonte de dados entrevistas com 03 estudantes mulheres que cursaram Pedagogia no período da Pandemia em duas universidades públicas do estado do Paraná - Brasil. A pesquisa qualitativa retrata que sua relevância está pautada nos estudos das relações sociais em decorrência das diversas esferas da vida. Assim, destacam--se aspectos essenciais da pesquisa qualitativa [...], consistem na escolha adequada dos métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção do conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos (Flick, 2009, p. 23).

Desse modo, a subjetividade do pesquisador e dos participantes fazem parte do processo, considerando a comunicação em campo da pesquisa como peça importante na produção do conhecimento. E, a partir disso, determinamos a análise de conteúdo de Bardin (2016) como método de análise e compreensão dos dados. Esta que possui três polos cronológicos: a) Pré-análise; b) Exploração do material; c) O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

O primeiro ponto está pautado na fase de organização, com objetivo de sistematizar as ideias e atividades a serem desenvolvidas, que conseqüentemente entra no segundo ponto, que é a exploração do material, ou seja, a aplicação sistemática das decisões escolhidas na pré-análise. Assim, chegamos ao terceiro ponto, em que será feita a validação, síntese e seleção dos resultados, que inclui ainda a inferência e a interpretação das informações. Para que nossas inquietações referentes à vida de mulheres, mães, donas de casa e estudantes no período de pandemia fossem respondidas, organizamos um roteiro de entrevista semiestruturado. A escolha das participantes se deu por conveniência. As estudantes cursam Pedagogia em duas universidades públicas do estado do Paraná.

As entrevistas foram realizadas via Plataforma *Google Meet* com duas

participantes e uma presencialmente. Todas as entrevistas foram gravadas, sendo transcritas para arquivo no *Google docs* com recurso de voz. A cada entrevista, foi relatado o objetivo e condução dos resultados, sendo solicitada a autorização para as gravações. A organização do roteiro seguiu a seguinte estrutura: informações pessoais, processo de escolarização antes do ingresso ao curso de Pedagogia, e a organização dos estudos frente ao uso das tecnologias no contexto pandêmico, aprendizagens e dificuldades encontradas, alinhadas aos cuidados da casa e família.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para compreendermos o desenvolvimento da organização familiar dessas mulheres estudantes, organizamos algumas questões que nortearam a conversa acerca da organização estudo/casa e dificuldades de acesso frente às tecnologias durante a pandemia. Apoiadas em Bardin (2016), os dados obtidos foram codificados, categorizados, resultando na inferência sobre eles.

Assim, elencamos categorias de análise, pautadas nas respostas das alunas: Critério 1 - Trabalho; Critério 2 - afazeres domésticos; Critério 3 - Rotina de estudos; Critério 4 - Uso das tecnologias.

No primeiro momento, apresentamos o perfil das entrevistadas num contexto mais geral acerca da temática deste estudo. Como observado

QUESTÕES	ENTREVISTADA 01	ENTREVISTADA 02	ENTREVISTADA 03
Idade	59	32	28
Filhos	1	1	1
Primeira Formação	Técnico Enfermagem Técnico em Contabilidade	Geografia	Psicologia
Estado Civil	divorciada/viúva	casada	casada
Acesso à Internet	sim	sim	sim
Dificuldades em Utilizar as Tecnologias	sim	não	não

Quadro 1. Perfil das entrevistadas

Fonte: Autoras (2022)

Em relação ao perfil das participantes, pode-se afirmar que apesar da diferença de idade entre a entrevistada 1 e as demais, todas são mães e precisaram dividir o tempo entre os cuidados da casa, dos filhos, os estudos e ainda o trabalho.

Em relação ao primeiro aspecto, trabalho, no período pandêmico a entrevistada 1 trabalhava como enfermeira o dia todo e à noite cursava Pedagogia. A mesma ainda nos revelou que neste período teve a tarefa de cuidar do pai idoso e estar atenta às netas. A seguir, a fala da entrevistada 1:

[...] eu tinha que trabalhar. Trabalhava na enfermagem. Eu tinha que trabalhar, cuidar do meu pai, que não estava aqui comigo assim nesse momento da pandemia, estava ainda na casa dele. Mas eu tinha que cuidar dele no sentido de cuidar de tudo: mercado, banco e ajudar em tudo. Também tenho 02 netinhas que estão sempre por perto. Então, foi bem complicado. Para estudar tem que ter tempo.

A entrevistada 2 não estava trabalhando durante a pandemia, somente seu esposo, como demonstra o excerto abaixo:

[...] Pesava mais para trabalhar durante o dia. Para o meu marido a maior parte das atividades de trabalho eram durante o dia. Ele ficava no computador mexendo com os compromissos que ele tinha né. Eu cuidava para que o filho não atrapalhasse o trabalho dele. Ai à noite eu **assistia** minhas aulas.

As falas acima nos mostram as dificuldades enfrentadas pelas entrevistadas, mas que retratam a rotina de um grande número de mulheres universitárias que não tiveram a oportunidade de estudar logo que finalizaram o ensino médio. Importante ressaltar que a dura rotina com cuidados da família e da casa é vista como natural na divisão social do trabalho, como já apontado por Biroli (2018). Vejamos outros relatos:

Teve um dia que deixei o jantar para o meu pai, tudo arrumado na mesa e fui assistir a aula pelo *meet*. Quando retornei próximo das 22h00, ele estava me esperando para jantar. Foi algo difícil de conciliar (ENTREVISTADA 1).

[...] eu precisava pedir ajuda para meu marido, Ele tinha que me ajudar, porque senão ia ficar tudo uma bagunça. Às vezes eu tinha que pedir, às vezes ele fazia por conta própria, mas às vezes tinha que pedir [...] (ENTREVISTADA 3).

Dados da pesquisa realizada pela Sempre Viva (2021), uma organização feminista, demonstra que na pandemia, entre as mulheres responsáveis pelo cuidado de crianças, idosos ou pessoas com deficiência, 72% afirmam que a necessidade de monitoramento e companhia cresceu durante a pandemia, como também aponta a entrevistada 2:

Acho que conciliar a casa com o estudo não é fácil. Eu tenho que ter um tempo para mim. Preciso me organizar para não ficar procrastinando né?! Eu tenho coisas para fazer, deixo de estudar, eu vou cuidar do que eu tenho que fazer em casa. Foi mais difícil sentar e estudar. Essa auto cobrança que eu tinha que me concentrar e fazer todas as outras coisas [...] eu tinha mais dificuldade.

Os relatos demonstram que o ambiente familiar não era propício para o desenvolvimento das atividades de cunho pedagógico, justamente por sempre aparecer alguma interferência e o tempo destinado para o estudo ficava em segundo plano, fator que certamente acarretou consequências ou lacunas no processo formativo destas estudantes.

O terceiro aspecto, remete a rotina e organização dos estudos, como demonstrados nos relatos a seguir:

[...] eu acho que uma das principais **dificuldades foi a falta de uma rotina**, porque não tem uma rotina. Querendo ou não, no começo ficamos muito tempo sem aulas. com aquela esperança de que já retornaríamos para o presencial aí ficamos sem fazer nada e na sequência voltamos no modo remoto. Até entender que continuaríamos no modo remoto e criar uma rotina demorou. Ter estudar, sentar para fazer os trabalhos. [...], eu tive dificuldade (Entrevistada 2).

Então é o tempo de ler texto, fazer os resumos. **Complicado o tempo de fazer as coisas**. Eu ainda tinha que trabalhar fora no segundo ano da pandemia. **Somente este ano (2022), que eu consegui me acalmar**. [...] (Entrevistada 1).

[...] foi muito corrido. A rede de apoio, dos meus pais principalmente da minha mãe, da minha sogra, da minha irmã, da minha cunhada, e também do meu próprio esposo foi fundamental. Como eu deixava tudo para última hora, eles me ajudavam a cuidar do **bebê**. Se eu precisava de alguma coisa em casa, eles me ajudavam também. Muitas das vezes eu ia na casa da minha mãe, porque daí eu ficava fazendo as atividades e ela juntamente com a minha irmã ficavam cuidando do **bebê**. Então, nesse período também a rede de apoio foi fundamental, porque foi difícil. **Se eu tivesse sozinha, sem ninguém para me ajudar com certeza teria desistido** (Entrevistada 3).

Os trechos destacados pelas autoras, evidenciam a mensagem que estas mulheres querem passar, no que Bardin (2016) retrata como indicador de uma significação, é que esse processo não foi fácil. Conciliar e dar conta de tudo, muitas vezes sozinha, ou sem a rede de apoio, entendida como a ajuda de parentes mais próximos, isso não seria possível.

Lemos, Barbosa e Monzato (2020) discutem justamente as configurações entre o conflito trabalho-família, as entrevistadas em diversos momentos, deixaram os estudos de lado por conta de alguma atividade doméstica ou outra situação que fosse entendida como prioridade. Ao perguntarmos se a entrevistada 2 percebia a diferença entre o trabalho do esposo e o trabalho dela na divisão das tarefas de casa, destaca-se o seguinte trecho:

[...] durante a pandemia ficou bem evidente a diferença. Porque eu cuidava da casa igual, grande parte do tempo e ele trabalhava. Isso ficou bem claro durante a pandemia. E eu ia assistir as aulas né?! Mas assistia, enquanto eu ia fazendo outra coisa. A maior parte do tempo quem cuidava da nossa filha e da casa era eu.

Obviamente que tais dados se referem a um estudo com um pequeno grupo de participantes. Entretanto, estes lançam luz a uma problemática que não foi criada no contexto da pandemia, mas apenas tornou-se mais latente, que é a responsabilidade quase exclusiva da mulher com os cuidados da família. O tempo durante a pandemia tornou-se algo muito escasso, pois, pelo impacto do isolamento social, não foi possível organizar a rotina, seja ela familiar, doméstica e dos estudos adequadamente e as mulheres. Importante destacar que, durante o ensino remoto emergencial, no momento de webconferências ou chamadas de vídeos, as mulheres acabavam exercendo duas ou mais atividades simultaneamente, o que acabou por comprometer os estudos.

Mais uma vez, evidencia-se a condição das mulheres na universidade durante a pandemia, pois, fica claro a partir dos relatos apresentados que a rotina de estudos estava em segundo plano, e que os afazeres domésticos e cuidados com a família exigiam um tempo maior. É importante destacar ainda, outra meta da Unesco (Brasil, 2018) em que espera-se “Aumentar o uso de tecnologia facilitadora, em particular tecnologia de informação e comunicação, para promover o empoderamento das mulheres”, como forma de possibilitar que as mulheres tenham mais voz e vez nas atividades da sociedade e isso recai na responsabilidade compartilhada. A Unesco (Brasil, 2018) tem como uma

de suas metas “reconhecer e valorizar [...] a promoção da responsabilidade compartilhada dentro do lar e da família conforme apropriado nacionalmente”, ou seja, a promoção de ações com maior envolvimento dos homens nos cuidados com a casa e nas atividades familiares, pois com as transformações ao longo dos anos, espera-se que a constituição patriarcal seja também alterada.

O uso das tecnologias digitais, foi também um dos aspectos de análise. Em relação às dificuldades apresentadas pelas entrevistadas no uso e acesso aos ambientes virtuais, salas de videoconferências, uso de aplicativos e o próprio *smartphone* e *notebook* durante o ensino remoto emergencial. Destaca-se que a entrevistada 1 foi a que relatou dificuldade para estudar por meio das interfaces digitais. Uma das causas pode estar relacionada à idade (quadro 1), em que a diferença de idade da entrevistada 1 para as demais é maior.

Observa-se os relatos:

[...] a maior dificuldade foi não dominar mesmo, não dominar mesmo. porque minha internet é boa, não tinha problema com a rede, ela é boa. Mas, dominar o negócio. Quando tinha que fazer algumas atividades, às vezes apertar um botão. Às vezes você não sabe qual botão apertar e tem medo de estragar tudo. Então **dominar as tecnologias** foi complicado (Entrevistada 1).

As entrevistadas 2 e 3 não relataram dificuldade no uso, porém, a 3 teceu críticas à plataforma adotada pela universidade:

Às vezes acho a plataforma um pouco falha. Eu não sei, eu acho ela esquisita. É, porque eu já fiz Curso de Psicologia e a gente usava o Moodle [...], e eu não acho uma plataforma legal. Em relação às aulas pelo Meet foi tranquilo. Eu acho que os professores nessa questão facilitaram muito. Tinha os grupos de *WhatsApp*. Porque agora é o *WhatsApp* né! Raro quem não tem, isso ajudou muito na hora de fazer os trabalhos, pois podíamos conversar, facilitou muito.

E, com relação às atividades solicitadas pelos professores durante a pandemia, verifica-se que houve uma transposição da sala de aula presencial para a sala de aula mediada pelas tecnologias, o que acabou por comprometer a interação entre os pares, troca e compartilhamento de ideias e experiências, uma vez que pela apropriação adequada das tecnologias é possível desenvolver

diferentes abordagens, integrando a teoria com prática.

Destacam-se os excertos:

[...] questão do tempo foi complicada. Porque não sei se é impressão da gente, os professores sempre acham, não sei. Mas parece que os professores que estão do outro lado eles acham que é fácil. Colocam lá uma atividade, façam, leia o texto.. E, aí não é um professor **(são vários?)** são vários. Então, a impressão que dá é que a gente não faz nada. E não é bem assim. Lógico, que se você se propõe fazer alguma coisa você sabe que tem que se empenhar naquilo, eu entendo isso. Mas a impressão que dá é isso, coloquei o texto lá, coloquei a atividade lá, para entregar até tal dia e pronto [...] (Entrevistada 1).

[...] quando era remoto, nem todos os professores davam aula via *meet*. Então, alguns só enviavam materiais e algumas atividades. Só dava para fazer atividade geralmente no período da noite, no horário que a minha menina dormia. Eu não conseguia parar e fazer minhas atividades durante o dia pois ela estava acordada e não conseguia sentar, escrever e estudar (Entrevistada 2).

[...] a gente teve que meio se virar sozinho. Claro que os professores estavam sempre dispostos a nos ajudar, mas não é a mesma coisa. Você lê um texto, você sozinha sem debater e responder algumas perguntas ou fazer determinadas tarefas. Então, eu acredito que a aprendizagem nesse período ficou bem vaga. Tanto que assim, eu quero lembrar de algo, tenho que correr atrás e talvez me informar com outra professora (Entrevistada 3).

Relacionado aos problemas referentes à organização e mediação da aprendizagem no período pandêmico, não deve ser imputada aos professores.

O que pode ser notado em vários contextos foi uma falta infraestrutura adequada e também a falta de uma formação continuada para professores, no uso e incorporação das tecnologias digitais. Os relatos das estudantes nos levam a perceber que alguns se relacionam a uma compreensão não muito clara acerca de uma organização didática que passa pela Educação digital.

Moreira, Henriques e Barros (2020, p. 362) discutem justamente a compreensão que “[... a Educação digital em rede, um processo que se caracteriza pela conectividade, rapidez, fluidez, apropriação de recursos abertos é necessário desencadear processos educativos destinados a melhorar

e a desenvolver a qualidade profissional dos professores [...]” que não estavam preparados para esse momento.

Importante ressaltar que não somente críticas a educação deve receber durante o período de pandemia, pois muitas ações foram desenvolvidas, lançando luz a uma problemática que não é recente - a necessidade de novos modos de fazer educação. O estado como ente responsável para garantia do acesso à Educação para todos falhou no caso brasileiro ao não desenvolver um planejamento estratégico para enfrentamento da pandemia que levasse em consideração a realidade brasileira do ponto de vista do acesso às tecnologias e da formação docente necessária para a mudança do presencial para o *online*. Tais aspectos deveriam ter sido encarados como prioridade para permitir continuidade, acesso e igualdade para todos os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto teve como objetivo refletir acerca das condições das mulheres (estudantes universitárias) na universidade no período da pandemia.

A opção pelo ensino remoto emergencial para continuidade do processo educativo, provocou sérias alterações em todos os lares, uma vez que ninguém estava preparado para receber em casa uma sala de aula e, com isso, foi necessário reorganizar diversas ações. Entretanto, a rotina das mulheres foi a mais afetada por conta de uma cultura que ainda coloca a mulher como a principal responsável pelo andamento do lar. Tal fenômeno se deve basicamente a uma estrutura da própria sociedade patriarcal que atribui às mulheres a responsabilidade quase exclusiva com os cuidados da casa, dos filhos e até do marido.

Na pandemia, tal aspecto ficou mais latente, pois não houve o distanciamento das múltiplas tarefas que normalmente exerce. Assim pode-se afirmar que desigualdades de gênero se revelaram de forma mais latente na pandemia. Ressaltamos que as mulheres, inconscientemente e involuntariamente acabam exercendo múltiplas funções o que gera uma sobrecarrega de trabalho e conseqüentemente afeta o desempenho nos estudos.

A partir das ideias expostas, evidencia-se que as tarefas relacionadas aos cuidados com o lar e o bem estar da família se sobrepuseram em relação às atividades de estudo. A partir de tais dados, busca-se reivindicar a partir das reflexões aqui trazidas, um olhar mais cuidadoso para com as mulheres, mães

(estudantes universitárias), partindo do pressuposto que a condição da mulher precisa ser pautada no âmbito da educação. Torna-se evidente a necessidade de continuar o debate acerca da condição de acesso e permanência das mulheres nos espaços acadêmicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AAVV, (2021). TIC Domicílios 2020. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: edição COVID-19. Comitê Gestor da Internet no Brasil.
- Bardin, L. (2016) *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Brasil (2018). Decifrar o código: educação de meninas e mulheres em ciências, tecnologia, engenharia e matemática (STEM). Unesco. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000264691>. Acesso em 12 abr. 2022.
- Bittencourt, P. A. S., & Albino, J. P. (2017). O uso das tecnologias digitais na educação do século XXI. *Revista Ibero-Americana de estudos em educação*, 205-214. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9433>. Acesso em 02 abr. 2022.
- Biroli, F. (2018). *Gênero e desigualdades: limites da democracia no Brasil*. Boitempo Editorial.
- Castello, G., Macaya, J. F. M., Cantoni, S. L., & Jereissati, T. (Orgs.). (2021). *Dinâmicas de gênero e uso das tecnologias digitais: Um estudo com crianças e adolescentes na cidade de São Paulo*. São Paulo: Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebrap). Disponível em: <https://cetic.br/media/docs/publicacoes/1/20210312095947/dinamicas-de-genero-no-uso-das-tecnologias-digitais.pdf>. Acesso em 05 maio 2022.

de Araujo, R. P. (2018). Brincadeiras de masculinidades,(re) configurações familiares e relacionamento interrelacional em menino brinca com menina?, de Regina Drummond. *Humanidades & Inovação*, 5(3). Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/588>. Acesso em 10 abr. 2022

Fey, A. S. (2020). *Musicistas mulheres e sua inclusão em práticas de arte no ensino fundamental* [Dissertação de Mestrado, Universidade estadual do Centro-Oeste -Unicentro, Guarapuava] Disponível em: <https://www2.unicentro.br/ppge/dissertacoes-2020/>. Acesso em 01 maio 2022.

Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. - 3 ed. - Porto Alegre: Artmed.
Fuhr, R. C. (2018). *(Re) aprender a Docência no contexto da Educação Digital*. *Revista De Educação ANEC*, 44(157), 92-107. Disponível em: <https://revistas.anec.org.br/index.php/revistaeducacao/article/view/173>. Acesso em: 02 abr. 2022

Mattar, J. Educação a distância, ensino remoto emergencial e blended learning: metodologias e práticas. In: Mattar, J. (org.). *Educação a distância pós-pandemia: uma visão do futuro*.1 ed. São Paulo: Artesanato Educacional (2022).

Moreira, J. A., & Schlemmer, E. (2020). Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. *Revista UFG*, 20(26). Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/10642>. Acesso em 03 abr. 2022

Moreira, J. A., Henriques, S., & Barros, D. M. V. (2020). Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, 351-364.

Schlemmer, E., & Moreira, J. A. M. (2020). Ampliando conceitos para o paradigma de educação digital OnLIFE. *Interacções*, 16(55), 103-122. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/21039>. Acesso em 03 de abr. 2022.

Sempreviva Organização Feminista. *Pandemia aumentou discriminação que as mulheres enfrentam no mundo do trabalho*. Sonia Coelho. (2021). Disponível em: <https://www.sof.org.br/pandemia-aumentou-discriminacao-que-as-mulheres-enfrentam-no-mundo-do-trabalho/>. Acesso em 10 abr. 2022.

Malaver-Fonseca, LF, Serrano-Cárdenas, LF, & Castro-Silva, HF (2021). A pandemia de COVID-19 e o papel da mulher na economia do cuidado na América Latina: uma revisão sistemática da literatura. *Estudos Gerenciais* , 37 (158), 153-163. Mar. 2021 . Available from <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-59232021000100153&lng=en&nrm=iso>. access on 12 Apr. 2022. Epub Mar 19, 2021. <https://doi.org/10.18046/j.estger.2021.158.4458>.

PARTE III

EDUCAÇÃO, SAÚDE E DESENVOLVIMENTO

EDUCAÇÃO DIGITAL EM REDE

COMO FATOR DE DESENVOLVIMENTO, EQUIDADE E SAÚDE

Susana Henriques

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO – SENTIDO E IMPORTÂNCIA.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

A educação é tanto o ato de ensinar conhecimento aos outros quanto o ato de receber conhecimento de outra pessoa e também se refere ao conhecimento recebido por meio da escolarização, à qualificação e à instituição de ensino como um todo (Oliveira, 2018). A importância da educação prende-se com o facto de proporcionar crescimento, desenvolvimento, superação.

Por exemplo, aprender línguas permite-nos interagir com diferentes pessoas, permitindo a troca de ideias, conhecimentos, boas práticas, diferentes culturas. A educação é, deste modo, um processo que nos ensina a viver em diversidade (Curry, 2021).

Ozturk (2001) refere que a educação aumenta a produtividade e a criatividade das pessoas e promove o empreendedorismo e os avanços tecnológicos. Além disso, desempenha um papel crucial na garantia do progresso económico e social e na melhoria da distribuição de rendimento.

Na mesma linha, o Educational Development Center³² (EDC), defende que o máximo potencial da sociedade pressupõe a existência de igualdade de expressão, oportunidades e apoio para todos. Daqui resultará o empoderamento dos indivíduos, o desenvolvimento das capacidades de as comunidades criarem soluções duradouras para problemas urgentes, o desenvolvimento das capacidades das nações promoverem a paz.

No entanto, as desigualdades são múltiplas e complexas e configuram-se como estruturantes e transversais às sociedades (Silva, 2015). A relação entre as desigualdades e a educação, designadamente com as qualificações, passa pelas correlações muito evidentes com as condições de vida das populações. Ou seja, com a distribuição de rendimentos, com a mobilidade social, com a participação política e cívica, com os modos e estilos de vida (Martins et al, 2018; Costa, 2012).

³² <https://www.edc.org/equity>

A pandemia COVID-19 teve impactos sobre as desigualdades em todo o mundo, nuns casos acentuando as já existentes, noutros casos tornando desigualdades latentes em manifestas, noutros ainda fazendo emergir novas desigualdades. A falta de acesso a serviços de saúde e de educação, resultou em dificuldades no desenvolvimento de competências, falta de mobilidade social e declínio no envolvimento cívico, fatores críticos para alcançar a paz, a prosperidade e a justiça social (EDC³³).

Num vídeo curto, mas bastante ilustrativo³⁴, a repórter Sônia Bridi ilustra as desigualdades sociais e os recursos diferenciados de que dispomos para mobilizar ao enfrentamos as dificuldades, obstáculos, desafios com que nos vamos deparando ao longo da vida (Carmo et al, 2018). Decorre desta reflexão o sublinhar da importância da equidade, começando por clarificar conceitos.

EDUCAÇÃO E EQUIDADE. CLARIFICANDO CONCEITOS

A democratização e alargamento da escolaridade obrigatória visando um reforço da qualificação da população teve implicações na crescente diversidade das populações escolares. No contexto português, ainda que o acesso se encontre em grande medida assegurado, estudos diversos têm constatado que ainda nem todos têm iguais oportunidades (ver, por exemplo, Seabra, 2017).

Em territórios educativos diversos, tem-se procurado contrariar os processos de exclusão social. Tais processos ocorrem sempre que alguns indivíduos, devido às suas características, são, direta ou indiretamente, privados de aceder a qualquer forma de participação. Isto significa que existe uma separação entre estes indivíduos e os restantes (Silva, 2015; Saith, 2001). Outro dos conceitos a considerar neste momento é a segregação, que corresponde à tentativa de isolar ou distanciar um determinado grupo de indivíduos, com base nas suas características (Conceição & Freire, 2021; Abrantes et al, 2016). Ambos, exclusão e segregação, representam movimentos políticos que antecederam a integração.

Os mecanismos de integração têm procurado promover a manutenção dos indivíduos com características diferentes no sistema regular, mas em ambientes separados e, frequentemente, adaptados (Martins et al, 2018; Abrantes & Teixeira, 2014). A desconstrução da ideia de ensino especial deu origem a um processo de reconceptualização envolvendo a inclusão (Thomas & Loxley, 2022). Entende-se aqui a inclusão como processo sistémico, que envolve a

³³ Idem

³⁴ https://youtu.be/9yvK_Zqj7Rs

adequação de métodos, estratégias e prática tendo em vista o desenvolvimento de um ambiente (de aprendizagem, de trabalho, de sociabilidade...) igualitário e participativo para todos (Falkenbach, 2022). Deste modo, a inclusão é um processo que se traduz em benefícios para toda a comunidade.

O infograma da figura 1 ilustra as diferenças entre os conceitos abordados.



Figura 1 – Exclusão / Integração / Segregação / Inclusão

Fonte: Eureka³⁵

A educação inclusiva tem maior amplitude do que os conceitos de igualdade ou mesmo equidade. A igualdade remete para a garantia do mesmo tratamento, a mesma exposição a iguais oportunidades para todos os membros de um determinado grupo (Coleman, 2011). Em geral, a igualdade baseia-se na ideia de não discriminação entre os indivíduos, neste sentido, as diferenças entre eles são consideradas. A equidade reconhece a existência de diferenças e de diferentes necessidades, pelo que procura a promoção de oportunidades ajustadas a tal diversidade. O objetivo é o de promover um tratamento mais justo entre as pessoas, com base no princípio de que pessoas diferentes precisam ser tratadas de forma distinta para que possuam as mesmas oportunidades (Lima & Rodríguez, 2008).

É neste quadro que surge um conceito amplo de inclusão que, através da valorização de identidades diferentes se assume como uma importante ferramenta de participação e controle social,

³⁵ https://clinicaeureka.com.br/inclusao_exclusao/

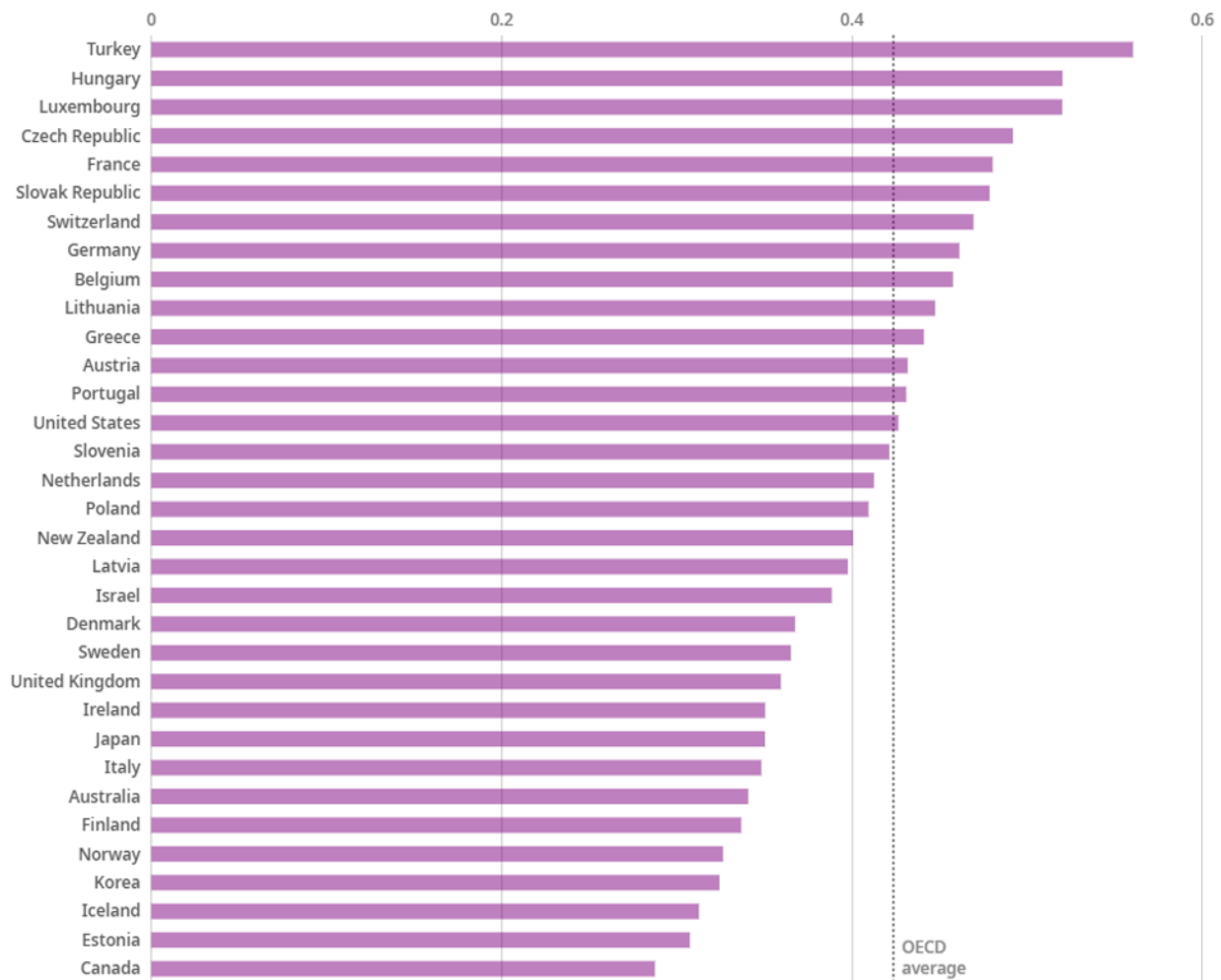
responsável para a garantia de direitos a todos os cidadãos e a manutenção da democracia como regime político igualitário.

O objetivo é que todos os cidadãos tenham oportunidades de acesso a bens e serviços, como saúde, educação, emprego, renda, lazer, cultura, entre outros (UN, 2015; Sanches, 2005; Stoer & Magalhães, 2005).

O conceito de inclusão comporta o ideal de um momento em que os processos teriam um nível de integração e de naturalização que não seria necessário considerá-los. Por exemplo, a diferenciação pedagógica inclusiva (Sanches & Teodoro, 2006; Sanches, 2005)

EDUCAÇÃO DIGITAL EM REDE E DESENVOLVIMENTO

As tecnologias digitais permitem potencializar o acesso à educação, com impactos diretos sobre as desigualdades sociais à escala global (OECD, 2021). Ainda assim, com base em resultados do PISA (Programme for International Student Assessment), a OCDE (OECD no original) evidencia a relação entre o contexto socioeconómico dos alunos e o seu desempenho escolar (Figura 2). Ou seja, quanto mais alto o valor do índice, mais favorecidos serão os alunos entre os que revelam melhor desempenho nas competências de leitura do PISA.



Source: OECD (2019), PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed.

Figura 2 – Relação entre o contexto socioeconómico e o desempenho

Fonte: OCDE³⁶

Os dados evidenciam, assim, que os alunos de origens desfavorecidas têm menor probabilidade de ter um bom desempenho escolar. As razões são diversas e passam pelo facto de terem menor acesso a ferramentas de aprendizagem digital, dificuldades em terem um lugar específico e tranquilo para estudar em casa, ausência de apoio por parte dos pais com as atividades de estudo e de tarefas escolares. Consequentemente, estes alunos são menos propensos a frequentar o ensino superior.

Dito de outro modo, o contexto socioeconómico (entre outros fatores como as questões de género, a origem geográfica, por exemplo) afeta a probabilidade de ter um desempenho superior, representando fatores de risco acrescido de seguir trajetórias de desigualdade social (OECD, 2021).

³⁶ <https://www.oecd.org/coronavirus/en/education-equity>

Em Portugal, a percentagem de alunos (de ambos os sexos), entre os 18 e os 24 anos que deixou de estudar sem completar o secundário tem vindo a manter uma tendência decrescente entre 2010 e 2020 (Figura 3)

Taxa -%

ANOS	SEXO		
	TOTAL	Masculino	Feminino
2010	28,3	32,4	24,0
2015	13,7	16,4	11,0
2020	8,9	12,6	5,1

**Taxa de abandono precoce de educação e formação:
total e por sexo**

Fontes de Dados: INE – Inquérito ao Emprego

Fonte: PORDATA

Última atualização: 2021-02-10

Figura 3 – Taxa de abandono precoce de educação e formação: total e por sexo

Fonte: PORDATA³⁷

Paralelamente, a percentagem de pessoas, em Portugal, com curso superior praticamente duplicou no mesmo período (2010 a 2020) (Figura 3). Ainda assim, o défice de qualificação da população portuguesa é estrutural e mantém valores abaixo de níveis de referência da União Europeia ou mesmo da OCDE (Martins et al, 2018; Seabra, 2017).

Proporção - %

Anos	Nível de escolaridade
	Superior
2010	11,8
2015	17,1
2020	21,2

Figura 4 – População residente com 15 e mais anos por nível de escolaridade completo mais elevado (%)

Fonte: PORDATA³⁸

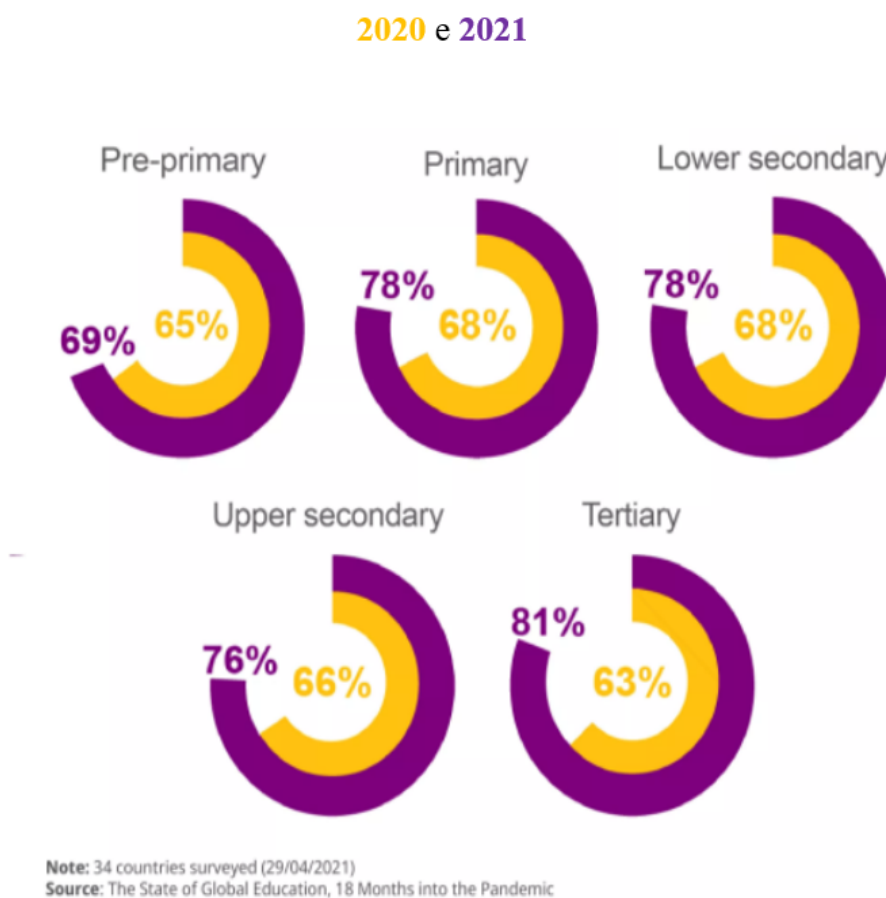
³⁷ <https://www.pordata.pt/DB/Portugal/Ambiente+de+Consulta/Tabela>

³⁸ <https://www.pordata.pt/DB/Portugal/Ambiente+de+Consulta/Tabela>

A pandemia COVID-19 veio amplificar e acelerar a discussão sobre os custos e benefícios das metodologias tradicionais da educação baseada na sala de aula física. Os impactos sociais e educacionais ainda estão por averiguar, no entanto, os perigos de acentuar desigualdades existentes parecem visíveis, já que aqueles com menos recursos enfrentam maiores dificuldades em adaptar-se a situações emergentes. Deste modo, são desproporcionalmente desfavorecidos (Thomas & Loxley, 2022).

O investimento em educação e competências digitais afigura-se como um caminho para o desenvolvimento. De acordo com um estudo da OCDE, cerca de 60% dos países da OCDE e parceiros considerados neste estudo aumentaram seu orçamento para a educação em resposta à pandemia (Figura 5). A forma como esses fundos adicionais estão sendo gastos varia amplamente entre os países. Por exemplo, salários adicionais de professores para cobrir turmas menores e apoio suplementar de reforço das aprendizagens, fornecimento de ferramentas digitais a alunos para aprendizagem online, bolsas de estudo adicionais ou benefícios nos empréstimos para alunos do ensino superior (OECD, 2021).

Figura 5 –
 Percentagem
 (%) de
 países que
 reportaram
 acréscimo de
 orçamento em
 2020 e 2021
Fonte: OCDE³⁹



³⁹ <https://www.oecd.org/coronavirus/en/education-equity>

Estes dados são encorajadores, no entanto, é preciso ir além da resposta emergencial. Os investimentos precisam ser mantidos, em vez de serem tratados como medidas de crise excepcionais. Tornar a equidade na educação uma realidade requer visão e investimentos de longo prazo (OECD, 2021).

Sendo a Universidade Aberta a única universidade pública de educação digital em Portugal, importa olhar para alguns dos resultados recolhidos junto dos seus diplomados (Figura 6). Os resultados evidenciam que a preparação da licenciatura para a vida profissional é percebida de um modo bastante positiva pelos respondentes, diplomados, que completaram a licenciatura entre 2011 e 2018.

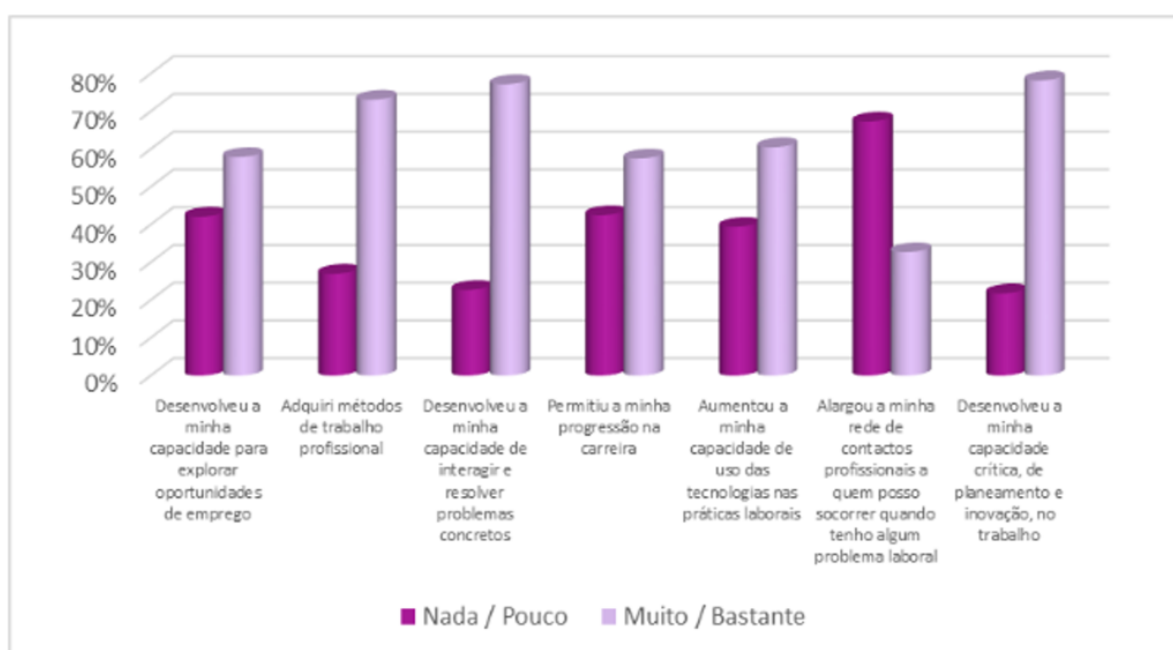


Figura 6 – Medida da preparação da licenciatura na UAb para a vida profissional (%)
Fonte: Abrantes et al (2021)

Relativamente aos impactos da formação no contexto de trabalho, observa-se um crescimento significativo da proporção de licenciados que consideraram que as competências adquiridas no curso permitiram a progressão na carreira (de 34,8% na 2ª edição, 2014 e 2015, para 57,5% na 3ª edição, 2016 a 2018). É também visível o crescimento no que se refere ao desenvolvimento da capacidade de explorar oportunidades de emprego (de 36,1% na 2ª edição, para 57,9%, na 3ª edição) e do uso das tecnologias nas práticas laborais (de 47,8% para 60,5%). Da comparação mais sistemática da preparação da licenciatura para o trabalho, há uma nítida melhoria, o que significa que os

recém-diplomados se sentem melhor preparados para as várias dimensões analisadas do que os seus congéneres dos anos anteriores.

A EDUCAÇÃO EM SAÚDE – ALGUNS INDICADORES DE DESENVOLVIMENTO

A educação em saúde compreende oportunidades construídas de forma consciente para a aprendizagem, envolvendo alguma forma de comunicação destinada a melhorar a literacia em saúde, incluindo a melhoria do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades para a vida que conduzam à saúde individual e comunitária. Neste sentido, não se preocupa apenas com a comunicação de informações, mas também com o fomento da motivação, das habilidades e da confiança (autoeficácia) necessárias para atuar na melhoria da saúde (Harvey et al, 2022; Doyle, Ward & Early, 2019).

A educação em saúde inclui a comunicação de informações sobre as condições sociais, económicas e ambientais que afetam a saúde, bem como os fatores de risco individuais e comportamentos, e os usos dos sistemas de saúde. Assim, a educação em saúde pode envolver a comunicação de informações e o desenvolvimento de competências que demonstrem a viabilidade política e as possibilidades organizacionais de várias formas de ação para abordar os determinantes sociais, económicos e ambientais da saúde (Harvey et al, 2022; Doyle, Ward & Early, 2019). Em síntese, a educação em saúde refere-se a experiências de aprendizagem que visam obter conhecimentos relacionados com a saúde melhorar a as competências relacionadas com a promoção da saúde individual e comunitária.

De acordo com os resultados do Inquérito às Condições de Vida e Rendimento (ICOR), realizado em 2021, 50,2% da população com 16 e mais anos avaliava como bom ou muito bom o seu estado de saúde, valor inferior ao do ano anterior (53,3%) (Figura 7). Este decréscimo foi compensado pela população que avaliou como razoável o seu estado de saúde, 36,6% (35,5% no ano anterior). A 13% da população avaliou o seu estado de saúde como mau ou muito mau (valor que se manteve de 2020) (INE, 2022, p. 12).

unidade: %

	2021	2020
Sexo e Grupo etário		
Total	50,2	51,3
16-64 anos	62,1	63,7
65+ anos	16,8	15,6
Homens		
16-64 anos	65,0	66,9
65+ anos	19,5	19,1
Mulheres		
16-64 anos	59,4	60,8
65+ anos	14,9	13,0
Nível de escolaridade		
Nenhum	9,9	10,1
Ensino básico	34,1	36,5
Ensino secundário	66,2	69,8
Ensino superior	74,1	75,5
Condição perante o trabalho		
Empregados	65,2	67,3
Desempregados	50,5	52,8
Reformados	17,2	16,7
Outros inativos	54,7	55,4

Fonte: INE, Inquérito às Condições de Vida e Rendimento

Nota: População com 16 ou mais anos

Figura 7 – Proporção da população que avalia o seu estado de saúde como bom ou muito bom, por categorias sociodemográficas – Portugal, 2020-2021

Fonte: INE⁴⁰

O Inquérito permite ainda concluir que são, em geral, os homens que mais avaliam positivamente o seu estado de saúde (54,27%, em comparação com 46,6% no caso das mulheres) e que a proporção de pessoas com 65 ou mais anos que avaliam positivamente a sua saúde (16,8%) é bastante inferior à registada no caso das pessoas dos 16 aos 64 anos (62,1%) (INE, 2022, p.12).

⁴⁰ https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub_boui=436989156&PUBLICACOESmodo=2

A percentagem de pessoas que avaliam o seu estado de saúde como bom ou muito bom é maior para níveis de escolaridade mais elevados (aumenta de 9,9% para os que não terminaram qualquer ciclo de ensino para 34,1% no caso dos que terminaram o ensino básico, e para valores da ordem dos 74% no caso dos que terminaram o ensino secundário ou o ensino superior) (Idem).

De entre os vários grupos de condição perante o trabalho, a população empregada é a que refere com maior frequência uma avaliação positiva ou muito positiva do estado de saúde (65,2%), proporção bastante superior à obtida para a população desempregada (50,5%) e, sobretudo, para população reformada (17,2%) (Idem).

A Organização Mundial de Saúde define Literacia em Saúde como o conjunto de competências cognitivas e sociais e de habilidades pessoais para aceder, compreender e utilizar a informação de modo a promover e manter a saúde (WHO, 2012). A Literacia em Saúde implica o conhecimento, a motivação e as competências das pessoas para aceder, compreender, avaliar e aplicar informações de saúde a fim de formar julgamentos e tomar decisões diárias sobre cuidados de saúde, prevenção de doenças e promoção da saúde, mantendo ou melhorando sua qualidade de vida ao longo da vida ciclo (Pedro, Amaral & Escoval, 2016). Entende-se, deste modo, a literacia em saúde é a capacidade de tomar decisões informadas sobre saúde na vida quotidiana.

Os avanços nas tecnologias e sua onnipresença e disponibilidade da Internet têm proporcionado novas e imensas possibilidades para uma ampla gama de problemas de saúde. Enquanto o uso de tecnologias digitais (baseadas em computador) para a saúde é referido pela Organização Mundial de Saúde como 'e-saúde', as tecnologias digitais móveis para apoiar as práticas de saúde são designadas por 'm-health' (WHO, 2016). 'e-Health' é um termo abrangente para tecnologia de saúde digital, incluindo 'm-health', que designa saúde móvel e abrange todos os programas acessíveis por meio de dispositivos móveis, como smartphones e tablets (Idem).

Representa um processo social e político abrangente, que engloba as ações voltadas para o fortalecimento das competências e capacidades dos indivíduos, bem como as ações voltadas para a mudança das condições sociais, ambientais e económicas de modo a atenuar os seus impactos na saúde pública e individual (WHO, 2017). A participação é essencial para sustentar as ações de promoção da saúde.

A promoção da saúde é o processo que permite às pessoas aumentar o controle sobre os determinantes da saúde e, assim, melhorar sua

saúde. A participação é essencial para sustentar as ações de promoção da saúde.

A Carta de Ottawa identifica três estratégias básicas para a promoção da saúde: i) a defesa da saúde para criar as condições essenciais para a saúde (referidas acima); ii) permitindo que todos os sujeitos atinjam seu pleno potencial de saúde; iii) a mediação entre os diferentes interesses da sociedade na busca da saúde (WHO, 1986). Essas estratégias são apoiadas por cinco áreas de ação prioritárias, conforme descrito na Carta de Ottawa para a promoção da saúde: construir políticas públicas saudáveis; criar ambientes de apoio para a saúde; fortalecer a ação da comunidade pela saúde; desenvolver habilidades pessoais; e reorientar os serviços de saúde (Idem).

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO NA SOCIEDADE DIGITAL. SÍNTESE CONCLUSIVA

No presente capítulo propusemos um percurso que se iniciou com o enquadramento conceptual da educação inclusiva no quadro do desenvolvimento a todos os níveis. Considerando que os ambientes digitais têm assumido uma ubiquidade crescente, que se acentuou por via da pandemia COVID-19, apresentamos e discutimos dados relativos à influência na educação e também na saúde.

Salienta-se que, com base na discussão apresentada, a qualificação da população portuguesa é ainda um fator estrutural de desigualdade. Que a equidade e inclusão, são fatores essenciais de desenvolvimento social, humano e democrático. A educação digital proporciona uma via para responder aos desafios de qualificação e aprendizagem ao longo da vida da população. Concretamente, a Universidade Aberta, oferece respostas formativas que se revelam adequadas às necessidades dos seus diplomados. Neste quadro, há que ter em conta a necessidade de investir de forma sustentada e continuada no sistema educativo. A literacia em saúde e a promoção em saúde representam outro dos pilares essenciais ao desenvolvimento.

Em síntese, através da educação promove-se a equidade, a saúde, o que se traduz em Desenvolvimento! Se nos pensarmos numa sociedade digital, em rede, certamente estas interações serão potenciadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrantes, P., Silva, A. P., Backstorom. Neves, C., Falé, I., Jacquinet, M., Ramos, M. R., Magano, O., Henriques, S. (2021). Percursos profissionais e de vida dos licenciados da UAb – 2016-2018. Observatório dos Percursos Profissionais e de Vida dos Diplomados da Universidade Aberta, Universidade Aberta

Abrantes, P., Seabra, T., Caeiro, T., Almeida, S., Costa, R. (2016) “A escola dos ciganos”: contributos para a compreensão do insucesso e da segregação escolar a partir de um estudo de caso. *Configurações*, 18, 47-66. <https://doi.org/10.4000/configuracoes.3658>

Abrantes, P., Teixeira, A. (2014). A intervenção socioeducativa em territórios marginalizados: agentes de desenvolvimento local ou da ordem escolar? *Revista Lusófona de Educação*, 27(27), 27-41.

Carmo, R. M., Sebastião, J., Azevedo, J., Martins, S. C., Costa, A. F. (Orgs.). *Desigualdades Sociais. Mundos Sociais*

Coleman, J. (2011). O conceito de igualdade de oportunidades educacionais. *Educação, Sociedade & Culturas*, 34, 137-155

Conceição, T. V. F. & Freire, K. R. L. C. (2021). School inclusion or segregation? A case study in schools in Aracaju-SE. *Brazilian Journal of Development*, 7(7), 73114-73124. <https://doi.org/10.34117/bjdv7n7-472>

Costa, A. F. (2012). *Desigualdades sociais contemporâneas. Mundos Sociais*

Curry, C. J. (2021). O futuro da Educação: igualdade e diversidade. *Revista Lusófona de Educação*, 52(52), 103-116. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle52.07>

Doyle, E. I., Ward, S. E., Early, J. (2019). *The process of Community Health Education and Promotion*. Eaveland

Falkenbach, A. P. (2022). *Inclusão*. Fontoura

Lima, S. P. & Rodríguez, M. V. (2008). Educational Policies and Equity: revisiting concepts. *Contrapontos*, 8(1), 53-99

Harvey, M., Neff, J., Knight, K. R., Mukherjee, J. S., Shamasunder, S., Le, P. V., Tittle, R., Jain, Y., Carrasco, H., Bernal-Serrano, D., Goronga, T., Holmes, S. M. (2022). Structural competency and global health education, *Global Public Health*, 17(3), 341-362. <https://doi.org/10.1080/17441692.2020.1864751>

INE - Instituto Nacional de Estatística (2022). *Estatísticas da saúde 2020*. INE. Disponível em <https://www.ine.pt/xurl/pub/436989156>

Martins, S. C., Sebastião, J., Abrantes, P., Rodrigues, M. L. (2018). Desigualdades e políticas educativas. In R. M. Carmo, J. Sebastião, J. Azevedo, S. C. Martins, A. F. Costa (Orgs.). *Desigualdades Sociais. Mundos Sociais*

OECD – Organization for Economic Co-operation and Development (2021). *Education at a Glance 2021*. OECD. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>

Oliveira, I. A. (2018). *Epistemologia e educação: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas*. Vozes

Ozturk, I. (2001). *The role of education in economic development: a theoretical perspective*. *Journal of Rural Development and Administration*, 32(1), 39-47

Pedro, A. R., Amaral O. & Escoval, A. (2016). Literacia em saúde, dos dados à ação: tradução, validação e aplicação do European Health Literacy Survey em Portugal. *Revista Portuguesa de Saúde Pública*, 34(3), 259-275. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rpsp.2016.07.002>

Saith, R. (2001). *Social exclusion: the concept and application to developing countries*. QEH Working Paper Series no.72, University of Oxford. Available at <http://www3.qeh.ox.ac.uk/RePEc/qeh/qehwps/qehwps72.pdf>

Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, (20), 105-149

Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de educação*, (8), 63-83

Seabra, F. (2017). Equidade e inclusão: sentidos e aproximações. In J. A. Pacheco, G. L. Mendes, F. Seabra, I. C. Viana (Orgs.), *Currículo, Inclusão e Educação Escolar*, (763-781). Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação da Universidade do Minho

Silva, M. C. (2015), *Desigualdade, pobreza e exclusão social: entre legitimações e realidades de ontem e hoje*. In Diogo, F., Castro, A., Perista, P. (Orgs.). *Pobreza e Exclusão Social em Portugal, Contextos, Transformações e Estudos*, (29-47). Edições Húmus

Stoer, S., Magalhães, A. (2005). *A Diferença somos nós: A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Afrontamento

Thomas, G., Loxley, A. (2022). *Constructing inclusion*. McGraw Hill

UN–United Nations (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. A/RES/70/1. Disponível em: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>

WHO – World Health Organisation (2016). *Monitoring and evaluating digital health interventions: a practical guide to conducting research and assessment*. World Health Organisation

WHO – World Health Organisation (2012). *A European policy framework supporting action across government and society for health and well-being*. World Health Organisation, Regional Office for Europe.

WHO – World Health Organisation (1986). *Ottawa Charter for Health Promotion*. WHO/HPR/HEP/95.1. Available at <https://www.paho.org/en/documents/ottawa-charter-health-promotion>

JUVENTUDES BRASILEIRAS E A PANDEMIA DA COVID-19:

APONTAMENTOS SOBRE EDUCAÇÃO E SAÚDE MENTAL

Victor Hugo Nedel Oliveira & Miriam Pires Corrêa de Lacerda

PALAVRAS INICIAIS

Quem são os jovens contemporâneos? Como as juventudes percebem e posicionam-se sobre as questões centrais de suas realidades? Por que é importante conhecer quem são esses sujeitos? Para auxiliar na resposta dessas perguntas, o campo do saber e dos estudos e pesquisas sobre/para/com as juventudes contemporâneas coloca-nos frente à própria diversidade das múltiplas constituições identitárias dos sujeitos jovens, nos mais diversos contextos da vida cotidiana. Constituem-se elementos de pesquisa relacionados às juventudes, por exemplo, a cidade (Oliveira, 2021), o campo (Weisheimer, 2013), a política (Corrochano; Dowbor; Jardim, 2018), a diversidade (Abramovay *et al.*, 2007), a religião (Novaes, 2012), a educação e a escola (Reis, 2012), dentre outros tantos.

A partir desse contexto, reconhecer quem são as juventudes (Pais, 1993) e a formação das culturas juvenis contemporâneas (Feixa, 1998) implica assumir um compromisso ético, estético e político na defesa da dignidade e da garantia e ampliação dos direitos desses sujeitos, cujas vozes – e corpos – são tão silenciados. O entendimento da condição e das diversas situações juvenis (Abramo, 1997) permite o alargamento dos escopos analíticos para a formação de elementos que auxiliem a compreensão de quem são os jovens contemporâneos, quais são suas demandas e necessidades e de quais questões sociais mais latentes reclamam. No campo da educação, espaço-tempo das juventudes por excelência, a presença dos jovens na escola (Dayrell, 2007), na universidade, na cidade, no mercado de trabalho, no desemprego, dentre outros contextos, favorece e impulsiona a investigação, de modo a conflagrar os cenários de pesquisa e potencializar essa rede de conhecimentos.

É nesse emaranhado de possibilidades de atuação na pesquisa com as

juventudes contemporâneas que, na virada do ano de 2019 para o ano de 2020, o mundo foi surpreendido com a chegada da maior pandemia do último século, a partir de uma nova classe do coronavírus, o Sars-CoV-2, causador da doença chamada COVID-19. Alguns estudos iniciais (Wagn *et al*, 2020; Liu *et al*, 2020; Zhu *et al*, 2020) realizaram as primeiras análises dos impactos desse vírus e, ao mesmo tempo, no início do processo pandêmico, já comprovaram a necessidade da tomada imediata de medidas de contenção da proliferação do vírus. A cobertura midiática global em relação ao que se vivenciava naquele momento pôs o mundo frente à necessidade do distanciamento corporal – isto é, as pessoas deveriam manter-se afastadas pelo maior tempo possível –, do uso das máscaras e da constante higienização das mãos. Houve uma completa transformação dos cenários urbanos, pelo que se pôde visualizar as cidades vazias, as escolas fechadas e um ensino transformado rapidamente para a modalidade em rede⁴¹, hospitais em superlotação, dentre outros aspectos.

Também foi possível acompanhar as diversas formas de condução da pandemia pelas autoridades dos variados países, a partir de suas formas de pensar e ver o mundo: alguns com amparo total da ciência e alguns outros dando às costas para os alertas e o conhecimento científico⁴².

Tendo em conta tal realidade e, passados mais de dois anos do início da pandemia, já com um considerável avanço da cobertura vacinal e diminuição do número de mortes, mesmo com o surgimento de variantes, como foi o caso da Ômicron, é chegado o momento, já com certo distanciamento daquele cenário de epicentro – assim esperamos – de olhar para alguns elementos centrais relacionados às juventudes brasileiras ao longo desse processo: a educação e a saúde mental, afinal, o necessário distanciamento corporal empregado para a contenção da proliferação do vírus, seguramente, causou algum tipo de perda nesses sujeitos cuja centralidade de suas ações encontra-se no coletivo, na socialização, no estar junto dos demais.

Ao estabelecer uma definição acerca de que saúde é “um estado de completo bem-estar físico, mental e social,” estando, portanto, para além da ausência de doença ou enfermidade, em 1946, a Organização Mundial da Saúde alargou o conceito para muito além da saúde física, trazendo consigo implicações de natureza sociais, econômicas, políticas e legais. O Estatuto da Juventude (Brasil, 2013), uma Lei brasileira (nº 12.852/13), reafirmou tal

⁴¹ Há que se aclarar sobre as desigualdades entre as múltiplas realidades de ensino. No caso do Brasil, o abismo já existente entre as realidades pública e privada de ensino foi intensificado enormemente com a chegada da pandemia. Nas escolas privadas, em geral, esse processo de transição para o ensino remoto se deu com maior rapidez, agilidade e eficiência. Nas escolas públicas, em geral, devido à falta de infraestrutura e de aportes de investimentos históricos, tal transição para um ensino remoto além de ter sido bastante lenta, não conseguiu acolher a todos os estudantes, em especial aqueles provenientes das famílias mais pobres. Essa realidade foi bastante similar, igualmente, no contexto latino-americano.

⁴² Essa foi e tem sido a realidade do Brasil, um país (des)governado desde 01 de janeiro de 2019, por um presidente da República que ignorou completamente os cientistas; atrasou a compra de vacinas; deu o mau exemplo, ao ser uma figura pública, com o não uso da máscara; promoveu aglomerações; não proveu oxigênio para o estado do Amazonas, promovendo uma crise local de pessoas morrendo asfixiadas; dentre outros aspectos. O resultado de tamanha monstruosidade não poderia ser outro: mais de 666 mil mortes por Covid-19 e, no comparativo global do número de mortes evitáveis por Covid-19 (Werneck *et al*, 2021), o Brasil figura no topo da lista.

direito à saúde e à qualidade de vida ao referir na seção V a necessidade de um tratamento de saúde qualificado, considerando prevenção, promoção, proteção e recuperação da saúde de forma integral, tendo em vista as especificidades das juventudes.

Nesta linha de raciocínio, passados quase dez anos da promulgação dessa lei, que implicações trouxe essa definição de saúde para o asseguramento da qualidade de vida deste segmento social? Estivemos atentos, ao passar do tempo, às reais condições de possibilidade para que os jovens pudessem pensar em um projeto de vida e futuro que assegurasse a todos eles, - independente do segmento socioeconômico ao qual pertencessem - um futuro menos sombrio?

A escola que temos, responde, efetivamente, à premissa de que acesso e qualidade à educação é um direito? Fomos capazes de encontrar alternativas que dessem conta de enfrentar o avanço da precarização do trabalho que atinge especialmente esse grupo? Como vimos assegurando o direito à cidadania, à participação social e política e à representação juvenil, tão bem expresso na seção I desse mesmo Estatuto?

Tendo como balizadores tais questionamentos, em que pese sabermos que os jovens estão entre os menos afetados por complicações graves da pandemia da Covid-19, causada pelo vírus Sars-CoV-2, são inegáveis os efeitos psicossociais neste público, especialmente se consideramos as restrições às formas habituais de movimento em decorrência do distanciamento físico, interrupção de rotinas, redução de interações sociais, privação de métodos tradicionais de ensino e de aprendizagem o que em muitos /as jovens vem provocando aumento do estresse, que se traduz em quadros de ansiedade, isolamento, desinteresse e depressão.

NOTAS SOBRE JUVENTUDES E SUBJETIVIDADE

Como pesquisadores das juventudes e desde esse lugar, interpretes do social, nos aproximamos da experiência das juventudes de maneira mediada, mas é um engano imaginar estamos autorizados a dizer sobre as juventudes em qualquer tempo e lugar, partindo do pressuposto de que todos nós fomos ou, em alguns casos, ainda somos, jovens. Sobre isso Cecília Meirelles foi muito feliz quando nos disse que quem trabalha com juventudes precisa reaprender, com os jovens, o que é ser jovem no tempo presente. Em nosso país as juventudes passaram a ser objeto de preocupação intensa e de ações públicas há pouco mais de duas décadas, creditando-se tal transformação ao impacto das

mudanças que ocorreram em âmbito global na sociedade, na cultura e na economia.

Ainda que muito brevemente, cabe destacar alguns eventos que contribuíram para que tal transformação ocorresse. Em 1985 a ONU estabeleceu o Ano Internacional da Juventude, chamando atenção para um segmento populacional, muito representativo do ponto de vista demográfico, com características e necessidades específicas. Outro aspecto importante ocorrido no Brasil foi o extraordinário crescimento da sua população jovem na década de 90, o que forçou a criação de agendas para discussão da temática “juventudes”. Do jovem visto como problema, passamos a olhá-lo – ao menos no texto legal – como sujeito de direitos.

Entre os marcos desta mudança paradigmática citamos em 2005 a criação da Secretaria Nacional da Juventude, em 2010 a Emenda Constitucional nº 65 que incorporou a palavra “juventude” à Constituição Federal e, 2013 a aprovação do Estatuto da Juventude que dispôs sobre os direitos dos jovens, os princípios e as diretrizes das políticas públicas de juventude e criou ainda, o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. O Estatuto da Juventude define que são considerados jovens em nosso país, as pessoas com idades entre 15 e 29 anos. No entanto, a noção de juventudes, não dá conta apenas da idade ela se refere também à maneira de viver a idade. Em alinhamento ao que Abramo já propunha em 1997, há que se distinguir entre *condição juvenil*, vivida por todos os que compartilham esta etapa de vida e *situação juvenil* que dará conta de como jovens, que experimentam distintos graus de pertencimentos, possibilidades e de dificuldades dada a sua realidade, vão viver esta condição juvenil.

No entanto, em que pese o avanço teórico na temática das juventudes, o que se constata, ainda hoje, é que as relações da sociedade e de suas instituições com os jovens permanecem marcadas por distintas representações sociais sobre o mundo e as culturas juvenis. Quiçá isso ainda aconteça dado que o contexto sócio-histórico da sociedade brasileira tem sido marcado por desigualdades sociais e econômicas, as quais criaram um *fosso* entre os que têm acesso e usufruto de bens culturais e os que não têm possibilidade de inserção e participação na vida social, cultural, política e econômica, coletivamente produzida e privadamente apropriada. Fato esse que ficou muito evidente durante a pandemia.

A subjetividade, desde um olhar que considera aspectos socioculturais e históricos, se constitui no campo de ação e de representação dos sujeitos.

Assim pensada a subjetividade deve ser considerada, a um só tempo, como experiência de si (aqui entendida como a totalidade de fatos vividos que nos acompanham ao longo de nossas vidas) e como a condensação de diferentes fatores de natureza social, psíquica, educacional... Que combinados entre si geram uma distinta forma de ser e de estar no mundo em determinado tempo e espaço. Se aceitarmos essa premissa, temos de compreender, também, que a subjetividade resulta de processos que se iniciam antes e vão para além dela. Vale destacar que ao longo da vida temos inúmeras vivências. Estas, para alguns de nós, transformam-se em experiência. O que equivale a dizer que uma mesma vivência não necessariamente, resulta em experiência para pessoas distintas e mesmo que tal acontecesse, o sentido atribuído não seria idêntico.

Ainda estamos acorrentados a uma ideia de que o nosso mundo interno, suposto reduto da subjetividade, estaria imune aos acontecimentos da realidade social, muito embora saibamos que hoje, elas concorrem fortemente para o surgimento de novas formas de subjetivação. Nesta perspectiva, duas questões se entrelaçam: a primeira, referente aos valores veiculados pela cultura e, a segunda, aos modos como tais valores são apreendidos e difundidos. No horizonte destas questões situa-se a problemática da produção de novas formas de subjetivação postas em funcionamento. A constituição de si guarda estreita relação com os tempos e espaços pelos quais se transita, mas não só, pois é também, atravessada pelas condições e circunstâncias objetivas de existência de cada um e de cada uma. A forma que cada um assume em territórios existenciais singulares tem a ver com as possibilidades políticas (homem/mulher; branco/negro; homossexual/heterossexual), culturais, econômicas...

Se entendermos que a juventude é uma construção social, é necessário reconhecer que a forma como a juventude é produzida no âmbito de determinadas circunstâncias, é uma forma de subjetivá-la. Assim, ao nomear as juventudes como X, Z, Y, *Millenials*... Põem-se em marcha uma operação cujo propósito é fazer aparecer aos olhos do mundo “uma” juventude em que todos se confundem com alguns deles. E nesta lógica, salta aos olhos a tentativa de demarcar, de fazer aparecer de maneira irrevogável, quem é o jovem, de finalmente trazer a luz “a verdade” sobre ele. Trata-se, enfim, da tentativa derradeira de submeter a exuberância da vida às palavras.

A maneira como dizemos das juventudes são formas de nomear a subjetividade juvenil no marco de determinadas condições sócio-históricas. Por esta via, justifica-se a importância de analisar as mudanças que configuram as

subjetividades juvenis, neste novo tempo. Importa destacar, no entanto, que os jovens ao assumirem uma posição de sujeito constantemente constituída e reconstituída, ao produzir distintas respostas aos desafios contemporâneos se adaptam, incorporam, criam e transformam o seu entorno social e cultural (Margulis, 2010).

JUVENTUDES, PANDEMIA E EDUCAÇÃO

Antes de ingressar no debate propriamente dito sobre os inúmeros reflexos da pandemia da Covid-19 no âmbito da educação brasileira e dos desafios que são encontrados naquilo que virá pela frente, daremos voz às juventudes de Porto Alegre, capital mais ao sul do Brasil, para entender as suas percepções sobre os múltiplos elementos envolvidos na pandemia. Para tal, Oliveira & Santos (2021a, 2021b) empregaram esforços no sentido de buscar compreender as percepções dos jovens dessa cidade sobre importantes elementos relacionados à pandemia e os possíveis impactos dela em seus cotidianos. Nessa investigação, realizada ainda em 2020, aplicou-se um questionário online que foi respondido por 306 jovens de Porto Alegre, o que, em uma leitura estatística, proporcionou o índice de 97% de confiança, com uma margem de erro de 5% estimada nos dados obtidos.

Em relação à amostra da referida investigação, o perfil foi composto, em maioria, por mulheres (71%), brancas (80%), entre os 18 e 24 anos (57%) e que apenas estudam (54%).

Em determinado ponto do instrumento de pesquisa foram apresentadas afirmações das quais os sujeitos jovens participantes deveriam de assinalar seu grau de concordância com as mesmas, a partir da técnica proposta por Likert (1932). Verificou-se, portanto, que a massiva maioria das e dos jovens compreendem as medidas de profilaxia para conter a propagação do vírus, a saber: uso de máscaras, higienização das mãos e distanciamento físico⁴³. Ainda, quando colocadas/os de frente à afirmação: “O governo brasileiro está sendo negligente em relação à pandemia da COVID-19”, verificou-se que 91,5% dos sujeitos estavam em grau de concordância com a mesma. E, ainda no bojo das frases apresentadas, colocou-se a que segue, para análise dos jovens: “Prefiro o contato social presencial ao virtual, em tempos de COVID-19”, tendo obtido 73,3% de discordância, ou seja, a maioria dos jovens respondentes do questionário, naquele momento, preferia o contato virtual, em especial pelos motivos citados nas afirmações anteriores, de haver um amplo entendimento das medidas de prevenção à pandemia.

⁴³ Aqui cabe destacar que no momento da aplicação do questionário (meados do segundo semestre de 2020), as vacinas ainda não estavam disponíveis.

Na mesma investigação, foram realizadas outras questões para verificar alguns elementos específicos dos impactos da pandemia na vida das e dos jovens e, nesse sentido, 84,6% afirmaram que suas rotinas mudaram muito. Os dados evidenciam, a partir dessa leitura, o alto impacto de mudanças que a chegada da pandemia trouxe no cotidiano dos jovens da cidade analisada, sendo os sentidos de maior câmbio as questões relacionadas à ansiedade (35%), às mudanças nos estudos ou no trabalho (34%) e na rotina da casa (15,7%). Ao perguntar o que é ser jovem para os sujeitos, verificou-se que tais percepções estão vinculadas, majoritariamente, a uma fase da vida em que dois elementos centrais se destacam: as aprendizagens e as descobertas. Ao mesmo tempo, os sujeitos, ao serem questionados sobre as principais mudanças que a pandemia trouxe em suas vidas, inferiram que a centralidade está relacionada com a certa interrupção nas relações desses nos seguintes aspectos da vida cotidiana: festas, contato e saídas. Se os dois elementos que mais caracterizam os jovens, pelos próprios sujeitos da pesquisa, dizem respeito às aprendizagens e ao “aproveitar a vida” torna-se evidente que as principais alterações verificadas com a chegada da pandemia da Covid-19 impactaram de modo amplo a vida e os múltiplos cotidianos dos jovens.

Diversos outros autores também desenvolveram estudos relacionados aos impactos da pandemia na vida das juventudes, como, por exemplo, Vieira (2022), ao promover reflexão sobre múltiplos aspectos das juventudes em tempos de pandemia e, ainda, apontar pistas para análises dos pesquisadores das juventudes em um futuro – esperamos – pós-pandêmico. Silva *et al* (2021), por sua vez, destacaram o uso das tecnologias como ferramenta de aprendizagem para as juventudes em tempos de pandemia da Covid-19, em especial a partir da discussão da desigualdade social tão presente na realidade brasileira, na qual a maioria das matrículas no Ensino Médio, por exemplo, ocorre em escolas públicas, com falta de estruturas mínimas para o bom desenvolvimento das atividades pedagógicas. Conceição *et al* (2021), em seu estudo, destacaram também, a partir de recortes jornalísticos, as formas plurais de tratar, representar e fazer pensar sobre as juventudes no Brasil. Os autores discutiram, em especial, como o senso comum associa os jovens com seres desprovidos de responsabilidade individual e coletiva, porém, ao mesmo tempo, o sistema midiático costuma veicular informações de outras ordens sobre essa mesma juventude. A pequena amostra de estudos e discussões sobre a temática das juventudes na pandemia aqui demonstrada, se comparada à totalidade dos estudos, demonstra não apenas o quanto já se produziu, mas ainda as tantas

demandas que estão por serem analisadas, como é o caso dos impactos que as juventudes sofreram com o ensino remoto, bem como os desafios impostos a uma realidade de transição entre o momento mais crítico da pandemia e as aberturas que viemos presenciando no contemporâneo.

Do ponto de vista escolar, objeto desta reflexão, observou-se importantes prejuízos devido à suspensão de aulas presenciais durante quase dois anos em nosso país, devido às inúmeras dificuldades de estudantes em situação de maior vulnerabilidade acompanhar as atividades pedagógicas na modalidade remota⁴⁴, bem como pela imposição do distanciamento social e consequente prejuízo para a sociabilidade juvenil.

A excepcionalidade da pandemia ocasionou dificuldades as mais diversas, e o horizonte da educação se tornou turvo. Nessa realidade, vários aspectos que tangem o cotidiano escolar foram afetados de maneira negativa, dentre os quais a inerente socialização entre os atores do processo, bem como a maneira de ministrar os objetos de aprendizagem, além das ações pedagógicas (Gabriel et al, 2021, p.2).

O fosso entre educação pública e privada, na forma de resposta aos desafios durante a maior crise sanitária dos últimos mais de cem anos aprofundou-se ainda mais, quiçá por isso, sejam tão chocantes os achados de uma pesquisa divulgada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP - apontando significativa evasão escolar visto que “no ano de 2021, registraram-se 46,7 milhões de matrículas nas 178,4 mil escolas de educação básica no Brasil, *cerca de 627 mil matrículas a menos em comparação com o ano de 2020*(grifo nosso) [...]” (Brasil, 2022, p.16).

No retorno às aulas presenciais importa pensar acerca dos fatores que contribuíram para que houvesse tal evasão, as consequências a médio e longo prazo dessa tomada de decisão, mas fundamentalmente, a que tipo de escolarização desejamos retornar.

Entendida como processo complexo, intencional, constitutivo do sujeito e da sociedade, a educação distingue-se de todas as atividades pelo homem exercida, pois visa promover o crescimento social, cultural e individual “na medida em que oferece a cada ser humano um patrimônio comum” (Amado, 2011, p. 46) abrindo possibilidades ao aperfeiçoamento deste mesmo patrimônio. (Lacerda; Amaral, 2018, p.91).

⁴⁴ Em artigo intitulado “Táticas e estratégias para a educação durante a pandemia: um estudo sobre o Colégio de Aplicação da UFRGS”, Vasques, Oliveira & Lacerda (2021) descrevem e a respeito da transformação das táticas contra hegemônicas de combate à desigualdade social e o acesso à educação em estratégias de poder para a manutenção dos estudos remotos.

Muito se tem falado em “novo normal”, mas, como expressou Oliveira (2020), poderíamos considerar normal uma escola que distribui, de forma desigual, a educação com qualidade política e pedagógica entre seus estudantes? Não se pode deslembrar o fato de que, em um país onde existem diferenças brutais, quer sejam elas de natureza econômica, social ou de acesso a bens culturais, entre as pessoas, há implicações diretas nas condições de vida e de oportunidades entre os jovens. Fato que a pandemia escancarou ainda mais sendo, portanto, leviano falar em novo normal. Sem nos tornarmos prescritivos e aligeirados em soluções o que realmente se faz necessário é encontrar alternativas que possam tornar vivo o artigo 205 da Constituição Federal que preconiza a educação como direito de todos e, por conseguinte nos desafia a pensar o que se deve e como se deve prosseguir, agora que se retorna a atividade presencial nas escolas brasileiras.

A pesquisa organizada pelo Conselho Nacional da Juventude do Brasil, intitulada “Juventudes e a pandemia do Coronavírus” (Conjuve, 2021), teve como pergunta principal: “Depois de um ano do início da pandemia, quais são os efeitos na vida de jovens no Brasil e quais são as perspectivas de futuro para políticas e projetos para as juventudes?” (p. 05), e foi estruturada a partir da aplicação de um questionário, entre março e abril de 2021, para mais de 60 mil jovens brasileiros. Nessa investigação, alguns elementos centrais das questões relacionadas às juventudes e à educação puderam ser observados.

Inicialmente, verificou-se que há um aumento da proporção dos jovens que não estudam e não trabalham, os conhecidos como “nem-nem”⁴⁵, subindo de 10%, no instrumento aplicado em 2020 para 16% em 2021. Em 2021, 25% dos jovens estudam e trabalham; 37% apenas estudam e 22% apenas trabalham.

Desse quantitativo, percebe-se que 62% dos jovens estão em contato com a educação, o que torna tal análise urgente e necessária, em especial para avaliar e promover políticas públicas que organizem a educação no mundo pós-pandemia. Analisou-se, ainda, que mais da metade das e dos jovens que não estavam estudando, em 2021, trancaram ou cancelaram sua matrícula depois de março de 2020, início da pandemia. Desses jovens, a maioria encontrava-se na rede pública e a ampla maioria atribuiu o motivo do cancelamento da matrícula na necessidade de trabalhar para garantir sustento de si e de suas famílias. Na sequência da justificativa financeira, apareceu a questão da dificuldade do acompanhamento do ensino remoto e, ainda, o adoecimento físico e/ou mental.

Se tanto falamos que é necessário dar voz às juventudes, então que

⁴⁵ Discute-se fortemente o uso de tal expressão para referir-se aos jovens que não estudam e não trabalham. Ao inferir que são jovens que “nem” estudam e “nem” trabalham, estar-se-ia, como muito se faz, culpabilizando os sujeitos jovens pelo fato de estarem apartados da escola/universidade e/ou do mundo do trabalho. Aqui, apregoamos a utilização da expressão “sem-sem”, é dizer: jovens que estão “sem estudo” e “sem trabalho”, uma vez que seu distanciamento desses elementos da vida cotidiana, em maior grau, é decorrente da falta de alcance às políticas públicas de acesso e permanência tanto no mundo da educação (em especial no ensino superior), quando no mundo do trabalho.

ouçamos o que tais sujeitos que precisaram parar os estudos em tempos de pandemia têm a nos dizer sobre as ações para retomá-los. Dos jovens respondentes, 47% afirmaram que o principal elemento para retomar os estudos era o avanço da vacinação; 36% inferiram a necessidade da garantia de uma renda básica ou emergencial; 33% apontaram para a necessidade da criação de políticas de bolsa de estudos; 27% clamaram pelo oferecimento de apoio psicológico e 23% pedem flexibilização do horário das aulas. Percebe-se, a partir da análise dos dados, que o elemento central de preocupação das e dos jovens envolvidos no estudo era com a vida, pelo que se verificou da urgência percebida na vacinação. Tendo em vista o fato de que o instrumento fora aplicado em março de 2021, a vacinação no Brasil caminhava a passos lentos e a faixa das juventudes somente começou a ser vacinada entre três e quatro meses depois, entre junho e julho do referido ano. O medo de retornar ao ensino presencial sem a vacinação completa, portanto, pode ser entendido, juntamente com a questão da renda, como um dos principais elementos que colocaram as juventudes afastadas das escolas e universidades.

Ao tempo que é fundamental olhar para os jovens que cancelaram/suspenderam as matrículas, também é importante olhar para as juventudes que, entre mares e ventos, prosseguiram com seus estudos e, com eles, avaliar as continuidades e descontinuidades dos processos de ensino e aprendizagem que vivenciaram. Dos jovens que seguiram estudando, 43% estavam no ensino médio e, desses, 86% em escolas públicas; e 46% no ensino superior, desses, 43% na rede pública. Desses grupos, 61% apontaram a urgente necessidade de que fossem empregados conteúdos e/ou atividades para trabalhar as emoções, em especial o estresse e a ansiedade. O fato de serem jovens incluídos no grupo daqueles que seguiram seus estudos nos tempos de pandemia, não os apartou da iminência da evasão, pelo que dos 28% que pensaram em parar de estudar, em 2020, o percentual saltou para incríveis 43% em 2021. Daqueles que permanecem estudando, o principal motivo apresentado, por 55% desses, é a busca por um futuro melhor.

Em relação ao modelo de educação de preferência das juventudes analisadas, no momento de aplicação da pesquisa, 57% preferiram seguir em um modelo totalmente remoto e, num momento em que se entender como fim da pandemia, 54% prefere o modelo totalmente presencial. Ainda, como perspectiva de futuro para a educação, 33% dessas juventudes entende a necessidade de acompanhamento psicossocial para toda comunidade escolar; 29% conclamam por políticas que priorizem reduzir desigualdades

educacionais; e, ainda, 25% demandam por atividades para recuperação de conteúdo curricular. Mais do que propor estratégias, como pesquisadores de juventudes, cabe-nos ouvir o que tais sujeitos estão nos demandando. Ao que tudo indica, tais demandas vem ao encontro do consenso das e dos investigadores do campo, na medida em que urge o estabelecimento de reais e exequíveis políticas públicas para o atual momento da pandemia, em especial àquelas voltadas à educação e renda.

JUVENTUDES, PANDEMIA E SAÚDE MENTAL

A Pandemia impôs a todos - crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos - uma radical mudança no estilo de vida e reafirmou a relevância da ciência na busca de alternativas que nos permitissem melhor compreender e superar seus inúmeros desafios, em que pese movimentos contrários a esse pensamento. Pesquisadores como Oliveira (2021, s/p) registram que

a pandemia da Covid 19 é um fenômeno sociológico, científico-social, porque é o que se pode chamar de fato social total: um fenômeno presente em uma ou mais sociedades com características e dinâmicas que marcam profundamente as estruturas, relações e instituições da vida social, assim como as ideias, valores, crenças, sentimentos e o comportamento das pessoas.

Pensando que na juventude a sociabilidade é fator chave para o seu desenvolvimento, na singularidade da condição juvenil e reconhecendo que os impactos sociais, ideológicos, políticos e econômicos desta pandemia que desencadearam interrupções relevantes em suas vidas cotidianas, notadamente com a suspensão de aulas presenciais, a vivência do medo, da ansiedade, da solidão, bem como o isolamento social, cabe-nos pensar como tais eventos impactaram a saúde mental de diferentes coletivos juvenis?

Como a “vida provisória e em suspenso” (Frigotto, 2009) exacerbada, neste momento, pelo cenário de angústia e incerteza do que se pode esperar, interfere nos projetos de vida de jovens de distintos segmentos sociais? Todos sabemos que o presente se constrói sobre um passado histórico efetivo, mas, como construir um futuro com um presente tão incerto?

A construção do futuro das jovens gerações depende de ações tomadas no aqui e no agora, e não pode negligenciar o que os próprios jovens estão sentindo e realizando no tempo presente: experiências de estudo,

trabalho, lazer e sociabilidade. Suas perdas e dores, mas também seus aprendizados, engajamentos e capacidades de ação coletiva diante dos efeitos devastadores da pandemia. (Corrochano, 2021, s/p)

O isolamento social generalizado, a perda de muitas de suas referências com o fechamento quer das escolas quer das universidades, as confusas orientações de muitas autoridades no que tange a quarentena, especificamente em relação aos jovens, (podem se aglomerar em transportes públicos para ir trabalhar, mas não podem reunir-se com amigos) o aumento do estresse com as perdas de emprego, morte e sequelas de Covid -19 em familiares próximos, a demora na vacinação desta faixa etária e, em especial, a diminuição das interações com os colegas, se constituíram em importantes gatilhos para o desencadeamento de sofrimento psicológico e dificuldades de saúde mental na juventude.

De acordo com a OMS⁴⁶ a “saúde mental é fundamental para a nossa habilidade coletiva e individual de pensar, sentir, interagir um com os outros, e aproveitar a vida”. Pesquisas realizadas em distintos países contribuíram para que se pudesse melhor compreender os efeitos da pandemia na saúde mental dos jovens, bem como produzir evidências que contribuam para que possamos formular e implementar políticas capazes de fazer frente aos desafios que estamos vivenciando com a pandemia. Para iluminar a continuidade este texto, escolhemos duas pesquisas – uma internacional e outra nacional – que investigaram os efeitos dessa crise sanitária na saúde mental dos jovens.

A primeira é a meta análise realizada por Racine *et al* (2021) que tinha entre seus objetivos “verificar estimativas mais precisas da prevalência global de sintomas clinicamente elevados de depressão e ansiedade em crianças e jovens” na vigência da pandemia. Constatou-se um aumento da ordem de 25,2% para depressão e de 20,5% para ansiedade, sugerindo “que 1 em cada 4 jovens em todo o mundo apresenta sintomas de depressão clinicamente elevados, enquanto 1 em cada 5 jovens apresenta sintomas de ansiedade”. Tais achados mostram-se significativamente elevados quando comparados a períodos anteriores ao COVID-19.

A pesquisa mostrou taxas aumentadas de sintomas de ansiedade e depressão em jovens durante a pandemia de COVID-19. Embora essa meta análise apóie a necessidade urgente de esforços de intervenção e recuperação voltados para o bem estar de jovens, ela também destaca que diferenças individuais precisam ser consideradas ao determinar alvos

⁴⁶ Disponível em: <https://www.apcd.org.br/index.php/noticias/311/13-10-2016/saude-mental-depnde-de-bem-estar-fisico-e-social-diz-oms-em-dia-mundial>

para a intervenção [...] (Racine et al, 2021, p. 1149)

Vale destacar, neste estudo, o reconhecimento das pluralidades juvenis no enfrentamento e encaminhamento de propostas que visem superar os prejuízos trazidos pela pandemia de COVID-19. No Brasil, o relatório nacional da segunda edição (2021) da pesquisa coordenada pelo CONJUVE “Juventudes e a Pandemia do Coronavírus” apontou que, em 2020 já se constatava a prevalência de sentimentos negativos entre os participantes do estudo. Um ano após esse primeiro levantamento os dados corroboram a pesquisas internacionais no que se refere à ansiedade e depressão incluindo-se aqui, o fato de que um em cada 10 jovens reportou ideação suicida e automutilação.

A consciência da gravidade do momento que estamos vivendo por parte deste segmento social que adotou em sua grande maioria as medidas sanitárias recomendadas pelos órgãos de saúde, que na ocasião ansiava por “vacina no braço” visto que 8 em cada 10 jovens pretendiam se vacinar, leva 50% dos participantes do estudo brasileiro já citado, a considerar como “prioritário garantir atendimento psicológico na saúde pública e 37% acha que esse atendimento deveria acontecer nas escolas” (Racine et al, 2021, p.92).

Esse artigo não pretendeu apresentar respostas definitivas que dessem conta dos dilemas vivenciados pelos jovens na vigência da pandemia de COVID-19. Tratou-se mais de uma análise que reconheceu que há um jogo agonístico, quando o tema são as juventudes brasileiras, que envolve omissão, vulnerabilidade, e ao mesmo tempo um esforço dos próprios jovens para reverter os danosos efeitos da pandemia. É com isso que contamos para reverter esse quadro na medida em que acreditamos que muito embora os jovens ainda não tenham o completo controle de sua situação foram eles que através de voluntariado organizaram mutirões para fornecer alimentos aos que estavam em situação mais vulnerável que a deles. Foram jovens de diferentes segmentos sociais que através de redes de solidariedade, ajudaram outros jovens a enfrentar as muitas perdas que a Covid-19 provocou.

Nesse tempo que agora se inicia, nos cabe projetar programas que permitam o desenvolvimento de habilidades educacionais capazes de auxiliar no difícil retorno as atividades escolares e acadêmicas, pois essa é uma forma de apoio à saúde mental desta faixa etária. Também nos cabe criar e implementar políticas públicas de trabalho e renda, específicas para esse grupo que vem há bastante tempo assumindo atividades precarizadas, sem as necessárias garantias sociais, e como tal, concorrendo para que o fator desesperança se

faça mais presente na vida dos jovens

A promoção de espaços de escuta, na comunidade onde os jovens possam falar de seus sentimentos, dores e aflições em um ambiente respeitoso e acolhedor certamente será importante para resgatar sentidos de vida, aumentando o repertório de estratégias que os ajudem a enfrentar o estresse sem precedentes causado pelo isolamento social decorrente da pandemia. Para concluir trazemos a palavra de Dévora Kestel (Revista Veja, 2022), diretora do Departamento de Saúde Mental e Uso de Substâncias da OMS. Para ela, “embora a pandemia tenha gerado interesse e preocupação pela saúde mental, também revelou um subinvestimento histórico nos serviços. Os países devem agir com urgência para garantir que o apoio à saúde mental esteja disponível para todos”. É chegado o tempo em que nos cabe pensar acerca do quanto os jovens nos importam e como adultos que somos, qual é o nosso compromisso com eles.

NOTAS PARA SEGUIR PENSANDO...

Muito embora nunca tenham desaparecido da cena nacional, as juventudes brasileiras fizeram ser vistas em momentos históricos importantes para o país, como, por exemplo, nas reformas educacionais; na redemocratização, período pós-ditadura militar; nas jornadas de 2013; entre outros. Nesse recorte temporal mais recente, da pandemia da Covid-19, tal presença não seria diferente. O que chamou atenção, nesse contexto em específico, foi uma presença marcada pela ausência de políticas públicas ou, antes disso, de um olhar cuidadoso por parte do estado em relação às demandas urgentes de tais sujeitos, em um período tão atípico e nuvioso, como foi o momento mais crítico da pandemia no país.

Esse texto tomou em questão direcionar esse olhar para esses sujeitos e, mais do que dizer o quê se deve fazer, numa leitura que poderia ser unicamente prescritiva, levou em consideração as falas das próprias juventudes, a partir de pesquisas e levantamentos analisados. Que as vozes das e dos jovens são silenciadas – quando não seus corpos – já se têm conhecimento. Já se sabe, mas não se admite. Já se conhece, mas não se aceita. Que as vozes das e dos pesquisadores de juventudes servem para ampliar os silenciamentos que pairam sobre esses sujeitos, já se sabe. O que se sabe, ao mesmo tempo, é que o atual governo do Brasil deu as costas à população, em especial aos mais pobres e a todas as minorias sociais. Saber é fundamental. Agir é urgente. Uma de nossas

formas de ação, portanto, é a partir da denúncia acadêmica que nos cabe. Esse texto também é uma dessas denúncias, em especial sobre educação e saúde mental das juventudes.

No âmbito da educação verificou-se que são juventudes que reconhecem as medidas de prevenção da pandemia e, ao mesmo tempo, percebem o governo de seu país como negligente. Afirmam que a pandemia impediu o contato presencial, tão potente para a construção de vínculos e do estabelecimento da coletividade, elemento nodal para as culturas juvenis. São jovens que precisaram abandonar os estudos não porque quiseram, mas porque precisaram “dar os seus corres”, é dizer, buscar o sustento de si e dos seus, já que não houve política de auxílio econômico suficiente, em especial em tempo de inflação galopante. São juventudes que desejam retornar aos estudos e que almejam um modelo presencial e repleto de cuidados.

Já a questão da saúde mental, em um primeiro momento, há que se reconhecer sua importância que, por tantas vezes, é esquecida e/ou deixada de lado. A pandemia veio e escancarou a necessidade dos cuidados com as emoções. Como fica a saúde mental de jovens que são obrigados a aglomerarem-se no transporte público para ir trabalhar, mas não podem reunir-se com seus amigos? Mais do que buscar culpados, há que se buscarem soluções. Aumento da ansiedade e depressão nas juventudes. Como não esperar esse cenário em um país cujo governo negou a pandemia e atrasou a compra de vacinas? São sujeitos que tem a vida como bem maior e a querem cuidar, porém, como fazer isso no contexto do Brasil contemporâneo? Aqui e agora: caldeirão fervilhante da potencialidade do adoecimento mental.

Faz-se necessário e urgente, portanto, a criação e implementação de reais e exequíveis políticas públicas para que se possa num futuro pós-pandêmico – que esperamos seja em breve – retomar os estudos das juventudes, em especial revisando conteúdos importantes que ficaram para trás. Ainda, a valorização do contato presencial, mesmo que com o surgimento de cuidados e protocolos específicos num momento de baixa nos índices de casos e mortes. Há que se pensar e colocar em prática políticas públicas para aqueles que perderam, precocemente, seus entes queridos para a pandemia. Como tratar o luto de mais de seiscentas mil famílias em um país que já vem de uma conjunção de pequenos lutos diários pela constante perda de suas liberdades democráticas?

Aqui estamos. E aqui permaneceremos enquanto nossas vozes também não forem silenciadas.

Se há uma palavra ou expressão que as Juventudes nos alertam,

diariamente, é sobre esperança. Mas não uma esperança de “esperar”, ou seja, não se trata de uma esperança passiva, daquele que fica inerte diante dos fatos. Trata-se, sobretudo, como nos alertava Freire (1992), de uma esperança de “esperançar”, uma esperança ativa, daquele se põe em movimento diante do que vive. Historicamente, no Brasil e no mundo, as Juventudes foram galardões de esperança nos mais diversos tempos e nos mais variados contextos. No caso da pandemia da Covid-19, tal entendimento não poderia ser diferente. Ainda que afetados massivamente, no Brasil, pela falta de reais políticas de acesso e permanência à educação, em tempos de pandemia, as Juventudes resistiram.

Ainda que sobrecarregados e tendo que abandonar os estudos para garantir o sustento de si e dos seus, as e os jovens nos deixam essa mensagem principal: mais do que o futuro, nós somos o presente. Que essa presença no presente nos impulse sempre mais a reafirmar nosso compromisso político com esses sujeitos que nos lembram da esperança, da alegria e da justiça social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramo, H. W. (1997). Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, 5. Recuperado de http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/442_1175_abramowendel.pdf
- Abramovay, Miriam et al. (2007), *Juventudes: outros olhares sobre a diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/160>
- Brasil (2013). *Lei 12.852 de 5 de agosto de 2013*. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm
- Brasil (2022). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021*. Brasília, DF: Inep.
- Conceição, D. M. et al. (2021). As juventudes na mídia durante a pandemia COVID-19: compreender para educar. *Cadernos do Aplicação*, 34(01). Recuperado de <https://www.seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/view/111195>
- Conjuve (2021). *Juventudes e a Pandemia*. Brasília: DF. Recuperado de https://atlasdasjuventudes.com.br/wp-content/uploads/2021/08/JuventudesEPandemia2_Relatorio_Nacional_20210702.pdf

Corrochano, M. C.; Dowbor, M.; Jardim, F. A. A. (2018). Juventudes e participação política no Brasil do século XXI quais horizontes? *Laplage em Revista*, 04(01). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6275807>

Corrochano, M. C. (2021). *Pandemia e condição juvenil: O futuro também é o agora*. Blog da SBS. Recuperado de <https://www.sbsociologia.com.br/pandemia-e-condicao-juvenil-o-futuro-tambem-e-o-agora/>

Dayrell, J. (2007). A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, 28(100). Recuperado de https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300022&script=sci_abstract&tlng=es

Feixa Pampols, C. (1998). *De jóvenes, bandas y tribus*. 1. ed. Barcelona: Ariel.

Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança: reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Frigotto, G. (2009). *Juventude com vida provisória e em suspenso*. Rio de Janeiro, UERJ/FAPERJ e CNPq, Documentário.

Gabriel, N. S. (2021). O retorno às aulas no pós-pandemia: estudo de caso e análise comparativa entre o ensino público e o ensino privado. *TerraeDidat*. Campinas, SP, 17(13), 2021. Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/td/article/view/8663375>

Lacerda, M. P. C. & Amaral, M. (2018). Juventudes e Educação: Aproximações a um tema complexo. In: Perondi, M. *et al* (Org). *Infâncias, Adolescências e Juventudes na perspectiva dos direitos humanos: onde estamos? Para onde vamos?* Porto Alegre: EdIPUCRS, 2018.

Likert, R. (1932). A Technique for the Measurement of Attitudes. *Archives of Psychology*, vol. 140.

Liu, Z. et al. (2020). "The epidemiological characteristics of an outbreak of 2019 novel coronavirus diseases (COVID-19) in China". *Chinese Medical Association Publishing*, 41. Recuperado de <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32064853/>

Margulis, M. (2010). *La Cultura Popular: La cultura*. Recuperado de http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S2588-0934201700020010300008&lng=en

Novaes, R.C.R. (2012). Juventude, religião e espaço público: exemplos "bons para pensar" tempos e sinais. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, 32(01). Recuperado de https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-85872012000100009&script=sci_arttext&tlng=pt

• Oliveira, V. H. N. (2020). "O antes, o agora e o depois": alguns desafios para a educação básica frente à pandemia de Covid-19. *Boletim De Conjuntura (BOCA)*, 3(9), 19–25. Recuperado de <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/73>

• Oliveira, V. H. N. (2021). *Os jovens de Porto Alegre: da escola para a cidade*. Caixas do Sul: EDUCS. Recuperado de <https://www.ucs.br/educs/livro/os-jovens-de-porto-alegre-da-escola-para-a-cidade/>

• Oliveira, V. H. N., & Santos, A. M. (2021a). Análise das percepções de jovens da cidade de Porto Alegre sobre a pandemia da Covid-19. *Boletim De Conjuntura (BOCA)*, 6(16), 28–37. Recuperado de <https://doi.org/10.5281/zenodo.4643061>

• Oliveira, V. H. N., & Santos, A. M. (2021b). Análise das percepções de jovens da cidade de Porto Alegre sobre a pandemia da Covid-19. *Revista Hominun*, 7(20), 148–155. Recuperado de https://www.revistahominun.com/wp-content/uploads/2021/06/ED_20_vol_7.pdf

• Oliveira, T. (2021). Professora da UFS destaca as ciências sociais na compreensão de fenômenos sociais causados pela covid-19. Recuperado de <https://www.ufs.br/conteudo/67933-professora-da-ufs-destaca-as-ciencias-sociais-na-compreensao-de-fenomenos-sociais-causados-pela-covid-19#:~:text=Ela%20explicou%20que%20%22na%20verdade,da%20vida%20social%2C%20assim%20como>

• Pais, J.M. (1993). *Culturas Juvenis*. 1.ed. Lisboa: Imprensa Nacional-Casada Moeda.

Racine, N. et al. (2021). Global Prevalence of Depressive and Anxiety Symptoms in Children and Adolescents During COVID-19 A Meta-analysis. *JAMA Pediatr*;175(11):1142-1150. Recuperado de <https://jamanetwork.com/>

Reis, R. (2012). Juventudes no ensino médio: sentidos atribuídos à escola e aos planos de futuro. *Latitude*, 6(01). Recuperado de <https://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/858>

Revista Veja (2022). OMS pede atenção para problemas de saúde mental provocados pela pandemia. Recuperado de <https://veja.abril.com.br/saude/oms-pede-atencao-para-problemas-de-saude-mental-provocados-pela-pandemia/>

Silva, M. G. P. et al (2021). Juventudes e educação: O uso das tecnologias como ferramenta de aprendizagem em tempos de pandemia da Covid-19. *Cadernos do Aplicação*, 34(01). Recuperado de <https://www.seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/view/111266>

Vasques, D. G.; Oliveira, V. H. N. & Lacerda, M. P. C. (2021). Táticas e estratégias para a educação durante a pandemia: um estudo sobre o Colégio de Aplicação da UFRGS. *Revista Humanidades e Inovação*, Palmas, TO, 08(62). Recuperado de <https://revista.unifins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4330>

Vieira, C. M. P. (2022). Falas sobre Juventudes em tempos de pandemia : introdução ao discurso. In: Oliveira, V. H. N. (org). *Dialogando sobre Juventudes*. Porto Alegre: GEPJUVE. Recuperado de <https://doi.org/10.29327/556662>

Wang, C, et al. (2020). "A novel coronavirus outbreak of global health concern". *The Lancet*, 395, February. Recuperado de <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31986257/>

Weisheimer, N. (2013). Sobre a invisibilidade social das juventudes rurais. *Desidades*, 01(01). Recuperado de http://desidades.ufrj.br/featured_topic/sobre-a-invisibilidade-social-das-juventudes-rurais/

Werneck, G. L. et al (2021). Mortes evitáveis por Covid-19 no Brasil. Recuperado de <https://www.oxfam.org.br/especiais/mortes-evitaveis-por-covid-19-no-brasil/>

Zhu, N. et al. (2020). "A Novel Coronavirus from Patients with Pneumonia in China, 2019". *The New England Journal of Medicine*, 382(08), February. Recuperado de <https://www.nejm.org/doi/full/10.1056/nejmoa2001017>

DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES: CONTRIBUTOS PARA EDUCAÇÃO E PREVENÇÃO PELA VIA DO ESPORTE E LAZER

Liana Romera, Nuria Codina, Susana Henriques & Cristina Pereira Vieira

INTRODUÇÃO

A complexidade das atuais sociedades exige um diálogo interdisciplinar que possibilite uma leitura mais completa dos fenômenos sociais, o que vindo a ser evidenciado por diversos estudos (Greyer, Rihani, 2010; Cilliers, 1998). Desta realidade complexa destacam-se características como, o caráter dinâmico, a interconectividade, a mobilidade das populações, as alterações climáticas, os padrões de consequências inesperadas e globais, a compressão do tempo e do espaço, a inovação tecnológica e digital (Larsen-Freeman, 2017). Estas características são de difícil apreensão com recurso às categorias tradicionais de linearidade, causalidade e ordem. E por esse motivo, exigem uma abordagem mais abrangente e complexa proporcionada, por exemplo, pela interdisciplinaridade (Idem).

Neste cenário, a proposta do presente capítulo é o de, tomando como referente as práticas e momentos de lazer e, concretamente as práticas de esporte, colocar em diálogo a teoria da autodeterminação (Ryan & Deci, 2000), com origem no campo da psicologia, e a teoria do agenciamento (Savage, 2022, DeLanda, 2006, Giddens, 1986, Bourdieu, 1972), com origem no campo da sociologia. Com este propósito, mapeamos a situação face ao uso de substâncias psicoativas no Brasil, em Portugal e em Espanha, o que nos permite apresentar pistas de desenvolvimento empírico na área da prevenção, relacionando juventude e desporto.

DIÁLOGOS TEÓRICOS – AUTODETERMINAÇÃO E AGENCIAMENTO

A teoria da autodeterminação (*self-determination theory* – SDT) proposta por Ryan e Deci (2000) estuda processos psicológicos e explica fenômenos

como motivação e bem-estar, desenvolvidos sobre as bases de princípios inatos ao ser humano. A opção por essa teoria justifica-se pelas contribuições e possibilidades que aportam na distinção dos tipos de ambientes ou contextos cujas potencialidades poderão favorecer ou, inversamente, dificultar o alcance dessa forma de bem-estar psicológico perseguido pelo ser humano. A teoria da autodeterminação é uma teoria geral de motivação humana, que tem sido aplicada na saúde, educação, trabalho e esporte. Além de considerar ambientes mais ou menos motivadores, têm destaque também os modos individualizados e distintos de motivação que movem as pessoas e suas respectivas consequências, que igualmente contribuem para a experiência pessoal e de bem-estar (Deci & Ryan, 2008).

A teoria da autodeterminação distingue modos eficazes para atuação e participação nas atividades e ressalta que a internalização de conteúdos fortalece a autodeterminação e, por consequência, confere maior adesão às práticas, permanência nas atividades e envolvimento. Proporcionar ambientes fomentadores da autonomia, da percepção da própria competência e a possibilidade de convivência social pode garantir melhor adesão às práticas de lazer, bem como promover e favorecer a incorporação desses conhecimentos e benefícios para outros contextos e ambientes da vida em sociedade. No entanto, é importante novamente ressaltarmos que os benefícios relacionados à prática esportiva ou de lazer e a redução das vulnerabilidades sociais não obedecem a uma linearidade simplista, que normalmente se supõe, pois diferentes fatores devem ser considerados.

A motivação intrínseca, fenômeno que reflete o potencial positivo da natureza humana, é caracterizada pela busca por desafios e novidades, percebida facilmente nas crianças, que têm como foco explorar o mundo que se descortina à sua frente e que será conhecido por meio das descobertas daí advindas. Justamente por compreender a motivação intrínseca como inerente ao desenvolvimento do ser humano, a teoria da autodeterminação não se detém na motivação humana de maneira restrita, mas busca conhecer as condições que a estimulam e a sustentam, bem como, de modo inverso, aqueles fatores que desestimulam e enfraquecem essa forma de motivação autodeterminada. Dito de outro modo, a teoria da autodeterminação, refere-se ao conjunto dos fatores contributivos para a permanência dos sujeitos em ações que possam, direta ou indiretamente, contribuir para a conscientização da necessidade de fazerem escolhas responsáveis e saudáveis.

De um outro ponto de vista, mas numa linha consonante e complementar,

a teoria do agenciamento refere-se à capacidade de realizar atos, de forma autônoma, por iniciativa própria e que produzem efeitos com duração além do próprio agente (Savage, 2022, DeLanda, 2006, Giddens, 1986, Bourdieu, 1972). Os agentes podem ser indivíduos ou grupos que agem num quadro sociocultural que afeta a capacidade de agência. Deste modo, existe uma interinfluência dinâmica entre agência e estrutura (Giddens, 1986). Entende-se aqui, a estrutura como conjunto dos elementos socioculturais que afetam a capacidade de agência (Idem).

Neste quadro, ao mesmo tempo que se rejeitam determinismos mecanicistas, não se nega a existência de uma realidade objetiva donde resultam condições para a liberdade de ação (Bourdieu, 1972). A estrutura reúne recursos, meios para agir que atuam sobre os vários aspetos da existência social. Por exemplo, o grupo social estrutura as políticas, o género estrutura a empregabilidade, os preconceitos estruturam o racismo. Numa ação recíproca, também a política gera diferenciação de classe, a desigualdade no trabalho, afeta as condições de género, a exclusão racial e alimenta o preconceito (Giddens, 1986).

A teoria reconstruída dos agenciamentos fornece as bases para a análise e compreensão da relação entre as partes (nível micro) e o todo complexo (nível macro) no estudo das políticas públicas (DeLalanda, 2016). Na perspectiva do agenciamento sobre as políticas públicas o mais importante será o entendimento sobre a “natureza das interações entre os componentes e as capacidades que esses componentes exibem quando organizados de maneiras diferentes” (Savage, 2022, p.5). Este aspecto remete para as relações de poder que possibilitam alguns agenciamentos e impossibilitam outros.

O poder, neste quadro, é descentralizado e policêntrico, manifesta-se de formas diversas e tem múltiplos centros através dos quais as “suas forças se aglutinam, se interconectam, são transformadas e redirecionadas” (Savege, 2022, p. 13). Sendo o poder desigualmente distribuído, os atores e as organizações têm capacidades diversas de exercer agência e diversos impactos sobre a mudança. Dito de outro modo, as relações de poder fluem através de redes, de modos não lineares e sempre sujeitas a formas de (de)(re)composição em função dos propósitos específicos que movem os indivíduos (McCann & Ward, 2013; Urry, 2003).

Ao tomar como referencial teórico a teoria da autodeterminação e a teoria do agenciamento, pretendemos neste capítulo proporcionar uma abordagem capaz de enquadrar os debates que aqui convocamos relacionados com as

políticas públicas sobre drogas no contexto ibero-brasileiro e, com a intervenção preventiva em jovens relacionadas com práticas desportivas.

CONTEXTUALIZANDO – BRASIL, ESPANHA E PORTUGAL

Partimos da análise de estudos epidemiológicos realizados no Brasil, com destaque para a terceira edição da *Pesquisa nacional de saúde do escolar* (PeNSE) (Brasil, 2016), elaborada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o *III Levantamento nacional sobre o uso de drogas pela população brasileira*, realizado pela Fundação Oswaldo Cruz (Bastos et al., 2017), e o *II Levantamento nacional de álcool e drogas* (LENAD) (Laranjeira et al., 2014), trabalho desenvolvido pelo Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia para Políticas Públicas de Álcool e Outras Drogas (INPAD), em parceria com a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Tais estudos revelam que, contribuiu para o aumento dos casos o contínuo surgimento de novas substâncias, combinado com o incremento do tráfico, evidenciando que políticas de proibição e de intolerância não lograram resultados efetivos, conforme elucidam os estudos de Cuijpers (2003) e Hart (2014). A política de “guerra às drogas”, caracterizada pela total intolerância ao uso de substâncias ilícitas, marcou uma era estadunidense de combate também chamada de “Tolerância Zero”. Esse modo de enfrentamento ao problema das drogas, caracterizado por ações pautadas na coerção e proibição do uso de drogas ilícitas e punição aos usuários, como sustenta Sodelli (2010), não produziu, até o momento, resultados que apontassem sua eficácia e conseqüente diminuição dos usos.

Em Portugal, o mais recente Relatório Anual sobre a situação do país em matéria de drogas e toxicodependências (SICAD, 2021, p. 8), indica que Portugal continua a surgir abaixo dos valores médios europeus nas prevalências de consumo recente de canábis, de cocaína e de ecstasy (e ainda mais quando se trata da população de 15-34 anos), as três substâncias ilícitas com maiores prevalências de consumo em Portugal.

No início deste século iniciou-se um novo ciclo nas políticas públicas sobre drogas em Portugal, com a descriminalização do consumo de todas as substâncias psicoativas. Significa dizer que se deixou de considerar crime o consumo de substâncias psicoativas, assim como a aquisição e a posse para consumo próprio (Henriques, Silva & HSU, 2018). Esta mudança implicou considerar a centralidade do indivíduo, levando ao desenvolvimento de

políticas de proteção sanitária dos consumidores de tais substâncias sem prescrição médica. Desenvolveu-se assim uma abordagem integradora de toda a intervenção – prevenção, tratamento, redução de risco e minimização de danos, e reinserção (Idem).

Em resultado dos avanços técnicos e do desenvolvimento do conhecimento científico, a nível nacional e internacional, no que se refere aos fenómenos ligados às substâncias psicoativas e às toxicodependências há a destacar dois momentos na evolução do âmbito das políticas públicas a este nível, em Portugal (SICAD, 2018). Num primeiro momento, a partir de 2010, a integração do uso nocivo do álcool. Num segundo momento, a partir de 2013, a integração dos comportamentos aditivos e dependências, englobando as dependências com e sem substância.

Na Espanha, ao contrário de outras jurisdições europeias e americanas, o autoconsumo ou a posse de pequenas quantidades de drogas não é punido criminalmente, embora o cultivo ou tráfico de drogas, entorpecentes ou substâncias psicotrópicas, seja penalizado e seja sancionado o porte ilícito e uso (Rossi et al. 2017). Frente a este marco legal, a Estratégia Nacional sobre Adições para o período 2017-2024 propôs, entre outros objetivos importantes de serem destacados no contexto deste capítulo: adiar ou retardar a idade de início do consumo e incentivar a prevenção de comportamentos que possam produzir dependência, sobretudo através de uma educação geral e orientada a determinados setores da população e através da redução de disponibilidade.

A prevalência do consumo de substâncias ilícitas na Espanha tem se mantido relativamente estável ao longo dos últimos anos: cerca de um terço da população adulta admite ter consumido, em algum momento de sua vida, alguma substância ilícita. A cannabis, seguida da cocaína, são as drogas mais comuns, e seu consumo se concentra entre os adolescentes e adultos menores de 35 anos (Espanha. Informe sobre drogas 2018). Frente a esta realidade, não obstante, seja interessante observar as convergências entre medidas públicas e opiniões da população. Segundo o observatório espanhol de drogas e adições, as três medidas consideradas mais eficazes elencadas pela população são as educativas (89,2%), o controle policial e de fronteiras (82,6%), as campanhas publicitárias (81,5%) e entre as menos populares, a legalização de todas as drogas (24,8%) (Observatório Español de las Drogas y las Adicciones. Informe 2021).

A constatação sobre o panorama geral referente à temática das drogas tem incentivado discussões acerca da necessidade de criação de novas estratégias de enfrentamento do problema, exigindo inovação nos programas

de prevenção, demandando maior reflexão e atualização sobre os modos de prevenir (Ronzani et al., 2005; Menezes, 2007; Romani, 2008; Becerra, 2013). A necessidade imposta às ações e às políticas de prevenção deve-se a um histórico marcado pela baixa eficácia. Via de regra, as ações colocadas em prática desenvolviam-se pautadas em discursos amedrontadores cujos objetivos estavam mais voltados à coerção que ao aprendizado do uso da liberdade e desenvolvimento da responsabilidade diante de escolhas individuais.

PISTAS DE DESENVOLVIMENTO EMPÍRICO: JUVENTUDES, DESPORTO, CONSUMOS

Considerando tratar-se de um texto de reflexão teórica, temos por objetivo analisar conceitos da teoria da autodeterminação no intuito de estabelecer aproximações dialógicas entre essa compreensão e os contextos de ações de prevenção e redução de vulnerabilidades sociais oferecidos pela via do esporte e lazer. Buscamos, além disso, destacar elementos positivos e contributivos dessa teoria para a adesão e a permanência de adolescentes e jovens nas referidas atividades.

Muito embora consideremos que ações envolvendo lazer e esportes carreguem em si possibilidades exitosas, ressaltamos tomar esse ponto com os devidos cuidados, para não imputar às práticas esportivas e ao lazer responsabilidades sociais maiores que aquelas que podem ser de fato alcançadas. Em outras palavras, não consideramos que sejam as intervenções de cunho esportivo e/ou as ações de lazer, por si só e de maneira isolada, elementos fundantes das ações preventivas, uma vez que levamos em conta outros aspectos que devem acompanhar e enriquecer as intervenções de cunho socioeducativo e preventivo (Romera, 2013). Salientamos que essas atuações devam ocorrer em consonância com outras formas de educação e intervenção.

Estudos de Bedendo, Andrade e Noto (2015) apresentam algumas ponderações ao apontarem que a prática esportiva tanto pode ser um fator de proteção como de risco para o uso de drogas, pois há uma série de variáveis que interferem nesses contextos. Para que essas atividades promovam resultados positivos, há questões que devem ser ponderadas no planejamento e desenvolvimento das ações, especialmente na formação daqueles que irão promover a mediação e a orientação das atividades. Esse parece ser um ponto essencial no desenvolvimento das intervenções de cunho esportivo e de lazer no âmbito das ações socioeducativas e protetivas. As mesmas relativizações são trazidas por Caldwell e Faulk (2013), ao apontarem alguns elementos do lazer

relacionados a resultados, tanto em seus aspectos positivos quanto negativos. O conteúdo das atividades, os contextos e a experiência individual formam os elementos que combinados podem contribuir para diminuir comportamentos de risco e promover o desenvolvimento saudável dos envolvidos.

Apoiadas nesse entendimento, Caldwell e Faulk (2013) destacam a importância de considerarmos os modos como o adolescente experimenta a atividade, especialmente considerando aspectos motivacionais para a inserção e a permanência nas experiências de lazer, evidenciando a necessidade de maior atenção aos elementos motivacionais que promovem a adesão, bem como a permanência dos jovens nas ações socioeducativas de caráter esportivo ou de lazer propostas. Apesar dos resultados ambivalentes das intervenções orientadas para promover o esporte e o lazer, numerosos programas utilizam-se de tais instrumentos como elementos socioeducativos promotores das ações colocadas em prática em seu cotidiano com vistas ao atendimento do público formado por crianças e jovens. Discursos que delegam às práticas esportivas e vivências de lazer, promovidas em programas sociais, a responsabilidade da prevenção aos usos de drogas e redução das vulnerabilidades são recorrentes. Proliferam na sociedade entendimentos frequentemente anunciados na mídia televisiva, que por meio de afirmações generalistas fazem supor que qualquer experiência de esporte ou lazer, isoladamente e de modo linear, seja capaz de promover a prevenção e o afastamento das drogas, especialmente entre populações vulneráveis e economicamente desfavorecidas.

Faz-se necessário, no entanto, considerar os aspectos paradoxais que acompanham o lazer, o que indica compreender suas possibilidades de representar uma vivência que poderá ser positiva ou negativa. Em sua perspectiva terapêutica em contextos de tratamento, determinadas experiências de lazer representam um relevante componente ao uso de drogas, conforme defendem More et al. (2017). Também Pasquim et al. (2020, p. 13) ratificam o aspecto paradoxal do lazer ao defenderem seu alcance como elemento terapêutico, bem como a “necessidade de estimular a fruição de práticas autogeridas, criativas e autênticas entre os usuários do serviço de saúde”.

Significa entender que o lazer é o que dele fizermos, portanto significa um promotor de possibilidades de formação para a liberdade ou não. Defendemos, assim, que adesão e permanência nas ações de lazer ou programas socioeducativos representam temas que merecem atenção e aprofundamento. Assim, a contribuição trazida neste artigo encontra-se na articulação dessas variáveis, com ênfase nos ambientes e nos estímulos para

as vivências de esporte e lazer propostas em programas sociais que visam, em última instância, à redução das vulnerabilidades.

A relevância da motivação intrínseca tem sido repetidamente manifestada em diferentes investigações. Assim, estudo de revisão desenvolvido por Teixeira et al. (2012), que analisa de modo sistemático 66 artigos científicos sobre a teoria da autodeterminação e sobre exercícios e atividades físicas, encontra uma relação positiva entre as formas mais autônomas de motivação e a prática esportiva, além de observar que a satisfação da competência e a motivação intrínseca apresentam-se relacionadas de maneira positiva com a maior prática de exercícios físicos. Também Murcia e Coll (2006), baseados na teoria da autodeterminação, avaliam os fatores de permanência de praticantes em programas aquáticos e concluem que uma maior interiorização da regulação de comportamento está positivamente relacionada com a persistência, ratificando que as pessoas intrinsecamente motivadas são mais comprometidas que aquelas de motivação extrínseca. Os autores ainda lembram que a motivação extrínseca não é autodeterminante para a frequência nas práticas aquáticas, ocasionando menor permanência nas atividades. Murcia e Coll (2006) também indicam ser possível aumentar a persistência dos indivíduos na realização de atividade física por meio do desenvolvimento da motivação autodeterminada, mediante a satisfação das necessidades psicológicas básicas de capacidade, autonomia e relação social. As considerações de Murcia e Coll (2006) reforçam que o desenvolvimento da motivação intrínseca está diretamente relacionado à garantia de compromisso e permanência por parte do praticante; por outro lado, sua ausência poderá também acarretar na falta de interesse e consequente indisciplina.

Medeiros et al. (2018), em estudo em relação às percepções da comunidade escolar sobre a implantação de programa de prevenção, avaliam as dificuldades apontadas por professores e dirigentes evidenciadas nesse processo. Os resultados destacam as condições de aprendizagem e indisciplina de alguns alunos, acarretando dificuldades na aplicação do programa. As autoras destacam que a falta de disciplina é também percebida no relato dos alunos, ao considerarem tal circunstância um fator que compromete a implantação do programa, uma vez que os alunos acabam tumultuando as aulas e impedindo o professor de cumprir a aplicação do conteúdo planejado. A motivação intrínseca, seguindo a teoria da autodeterminação, não é a única fonte de estímulos a impulsionar o ser humano, tampouco representa a única modalidade de motivação autodeterminada a perpassar a vida do indivíduo.

Diferentes motivações irão refletir em distintos graus, fazendo oscilar o valor com que a conduta solicitada tenha sido internalizada, tornada consciente.

Em contrapartida, a motivação extrínseca prescinde de dois aspectos: o primeiro diz respeito à internalização, quer seja, modos de abrigar valores de regulação da conduta; o segundo está relacionado à integralização, compreendida pela transformação interna dessa regulação que ao final dará sentido ao próprio eu. Assim, importantes buscas da teoria da autodeterminação merecem destaque, a saber: a investigação de processos humanos pelos quais as condutas são intrinsecamente motivadas a ponto de transformarem-se em condutas verdadeiramente autodeterminadas e os modos como os ambientes interferem e influenciam nesses processos. Os precursores dessa teoria reconhecem que as ações extrinsecamente motivadas podem tornar-se autodeterminadas quando os indivíduos se identificam e assimilam plenamente sua regulação. É por meio da internalização e da integração que se pode estar extrinsecamente motivado e ainda estar comprometido e ser autêntico (Ryan & Deci, 2000).

Uma suposição aqui defendida se refere à relação entre o aumento da motivação para a participação nas experiências de lazer e a diminuição do tédio, sentimento frequentemente observado entre os adolescentes. Nessa perspectiva, as experiências de lazer promovidas nos programas sociais cuja proposta ultrapasse os limites utilitaristas da ocupação do tempo livre conferem maior relevância à promoção e ao envolvimento entre atividade, contexto e experiência de lazer, em favor de uma participação com maior qualidade.

Os ambientes e os estilos interpessoais de apoio à autonomia podem ser desenvolvidos com maior efetividade valendo-se de contextos prazerosos, como são, por exemplo, aqueles proporcionados por determinadas experiências de lazer, uma vez que representam importantes tempo e espaço para o desenvolvimento das potencialidades humanas e sobre os quais a adesão individual está baseada na livre escolha, espontaneidade e busca do prazer. Elementos característicos do lazer podem, dependendo dos modos de desenvolvimento, representar possibilidades de educação e formação humana. Envolvidos nessa observação, Valenzuela, Codina e Pestana (2017) analisam 162 pessoas que vivenciam a experiência de aprender a tocar determinado instrumento em um conservatório de música. Os resultados do estudo apontam que 109 desses aprendizes de música apresentaram alto nível de percepção de competência, autonomia e motivação intrínseca. Concluem os autores que a competência percebida é forte preditora das variações de

prazer e estão associadas à regulação externa, indicando que motivações intrínsecas e extrínsecas desempenham importante função no aprendizado e na prática de instrumentos musicais. Os autores asseguram ser importante ao professor reconhecer que a competência percebida é fundamental nesse aprendizado, uma vez que proporciona desafios e evita frustrações, conforme também defendem Deci e Ryan (2008). Do mesmo modo, pautados na teoria da autodeterminação, Lens, Matos e Vansteenkiste (2008) entendem que a motivação é compreendida como uma força psicologicamente adquirida. Nessa defesa, os autores explicam os motivos pelos quais acreditam que professores deveriam construir ambientes eficazes de motivação, uma vez que a distinção entre motivação intrínseca e extrínseca se torna menos importante se considerarmos os tipos de regulação comportamental. Assim, além da intensidade da motivação dos alunos, os ambientes de aprendizagem representam importante fator para a efetivação de uma motivação de qualidade.

Nessa perspectiva, as contribuições da teoria da autodeterminação são entendidas pelas possibilidades de promover o auto engajamento por meio de desafios propostos por ambientes estimulantes e prazerosos, nos quais possa ser percebida a identificação pessoal, combinada com a possibilidade de êxito e aceitação. Trata-se de uma rica conciliação de anseios que as camadas jovens perseguem.

A centralidade da autonomia, e, por conseguinte, a importância de apoiá-la no desenvolvimento dos jovens, também é destacada nos trabalhos de Caldwell e Witt (2011) e Caldwell e Faulk (2013), na defesa de que as atividades de lazer representam contextos ideais para a construção da autonomia e do desenvolvimento da autodeterminação por meio da vivência de formas intrínsecas de motivação. Tal argumentação sinaliza as propriedades do lazer em consonância com os pressupostos da teoria da autodeterminação, evidenciando possibilidades educativas prazerosas, em virtude das características inerentes ao lazer, entre elas, o prazer e a motivação intrínseca. Com a autonomia, a diversidade de potencialidades atribuídas ao lazer ganha relevância, especialmente pelas possibilidades que as experiências tomam ao interferir nos aspectos psicológicos do indivíduo, tornando-se elemento de facilitação para a aquisição de informações visando à sua internalização, na perspectiva defendida por Ryan e Deci (2000). Ou seja, é na diversidade de oportunidades e de desafios proporcionados pelo lazer que se promove o enriquecimento pessoal e social, tornando cada indivíduo mais conhecedor de suas capacidades e

limites. Nesse sentido, os aspectos relacionados com a definição de si, ou, se quisermos, com a definição do autoconceito ou da identidade, adquirem um papel fundamental no processo de desenvolvimento (Freire, 2013).

A ciência da prevenção, ainda em construção, ganha força e impulsiona estudos interdisciplinares, fomentando o diálogo entre diferentes campos do saber, com o intuito de promover ações preventivas que consigam ser convincentes e ao mesmo tempo atraentes, tornando-as mais efetivas e produtoras de resultados eficazes (EMCDDA, 2019). Baseado em análise da produção científica sobre prevenção nas últimas três décadas do século XX, Cuijpers (2003) apresenta uma visão geral desse campo do conhecimento e seu desenvolvimento nos países ocidentais. O estudo busca resposta a uma antiga indagação: O que faz com que um programa de prevenção seja efetivo e funcione de fato? O próprio autor reconhece que para esse questionamento não há uma resposta completa e significativa. O que Cuijpers (2003) evidencia são algumas pistas e um longo caminho a ser trilhado. Entre as respostas parciais em relação à questão da efetividade dos programas de prevenção, tem destaque a crescente popularidade das intervenções em comunidades, resultado do consenso entre cientistas sinalizando que a combinação de várias ações em níveis diferentes mostra-se mais eficaz que aquelas desenvolvidas isoladamente.

Dito de outro modo, os resultados da investigação denotam que desenvolver programas preventivos somente no âmbito escolar, ou esportivo, por exemplo, pode trazer menores resultados se comparados àqueles desenvolvidos na interação entre escola, família e comunidade (Cuijpers, 2003; Romera, 2013). As intervenções nas comunidades, de modo geral, ocorrem por meio de ações socioeducativas desenvolvidas pela oferta de atividades de esporte e lazer, que por seu caráter socializante tem maior facilidade em atrair e reunir pessoas. No entanto, algumas ressalvas e relativizações precisam ser apresentadas no intuito de promover a necessária reflexão sobre o tema com vistas à produção de melhores resultados. Embora seja bastante recorrente o discurso que promove os benefícios sociais do esporte e do lazer como elementos protetivos ao uso de drogas, não há evidências científicas que autorizem estabelecer tal relação de maneira tão direta e ampla e ao mesmo tempo simplista. Estudos de Romera (2013) tecem críticas ao entendimento reducionista e por vezes ingênuo, que atribui ao esporte e lazer o poder de resolução de questões sociais complexas, cujas raízes têm origens multifatoriais que não poderão ser tratadas unicamente pela via das atividades esportivas ou de lazer.

Nessa mesma perspectiva, Stigger e Thomassim (2013) também questionam

sobre os usos socioeducativos do esporte e lazer em programas sociais e as atribuições salvacionistas a eles delegadas sem a devida consideração das múltiplas razões que acompanham os fenômenos sociais. Esporte e lazer podem constituir-se em ferramentas de educação, não obstante devam ser levados em consideração os aspectos referentes à maneira como estas são desenvolvidas e promovidas entre os grupos aos quais são ofertadas, salvaguardando suas limitações e considerando a observação de serem parte integrante de uma rede de ações intersetoriais que devem envolver o sujeito.

Outros estudos, do mesmo modo, indicam maior efetividade no comportamento protetor entre indivíduos que se engajam em atividades variadas, como pode ser visto em trabalho de Zarret et al. (2009). A esse respeito, Tinôco (2018, p. 87) assim se pronuncia:

Esse resultado indica que atividades extraescolares isoladas detêm menor potencial de proteção, talvez justamente pela incapacidade de trabalhar aspectos diversificados da vida do indivíduo, dentre elas a motivação para envolvimento, participação e permanência nas ações propostas. Estimular a participação de jovens e adolescentes em idade escolar em atividades diversificadas parece possibilitar o seu desenvolvimento em diferentes aspectos, constituindo-se em estratégia a ser adotada como proteção contra o uso exagerado de substâncias lícitas e ilícitas.

Essa integração da educação no lazer não é legitimada exclusivamente no contexto escolar, uma vez que o processo educativo se efetiva em distintas oportunidades e de variadas maneiras, sendo por vezes mais facilmente integralizado quando vivenciado em ambientes mais prazerosos e lúdicos que aqueles relacionados ao universo formal escolar. Programas sociais que utilizam o esporte e o lazer como ferramenta educativa apresentam possibilidades de provocar tal condição especialmente quando não estão restritos à formação de atletas de rendimento ou limitados somente à ocupação do tempo livre, pois oportunizam a seus beneficiados a diversidade de experiências promovidas pelo desenvolvimento de habilidades diversificadas.

Chatzisarantis e Hagger (2009), objetivando verificar a transferência de aprendizagens das aulas de educação física para os contextos de lazer de um grupo de jovens, concluem que a teoria da autodeterminação proporciona um marco útil para o desenvolvimento de intervenções escolares que, em última instância, afetam o tempo livre e a participação em atividades físicas. Podemos, assim, afirmar que contextos ou ambientes que apoiam a autonomia e os estilos

interpessoais são mais passíveis de aproximarem-se de resultados positivos, pois fomentam a autodeterminação e o conseqüente engajamento e a melhor participação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aproximar a teoria da autodeterminação dos estudos do lazer, com ênfase nos processos que contribuem para a formação humana, representa a oportunidade de promover o diálogo com o campo de estudos da redução das vulnerabilidades. O fortalecimento da identidade, o desenvolvimento da autonomia, a experimentação e a competência são algumas das possibilidades que as experiências no lazer podem promover, com vistas à melhoria da saúde física, cognitiva, social, emocional e bem-estar. Trata-se de alguns dos aspectos positivos que harmonizam atividade, contexto e experiência em favor da estimulação intrínseca que fortalece a participação e o engajamento em experiências que podem representar elementos para o desenvolvimento humano.

Nesse sentido, práticas esportivas e de lazer aliadas à teoria da autodeterminação, que contemplem e valorizem os ambientes de autonomia em detrimento dos ambientes de controle, constituem-se ferramentas promotoras de possibilidades que aportam contribuições ao referido campo de investigação e intervenção social, pois que, se por um lado o lazer oferece a diversidade de experiências que contribuem para a construção de si, por outro, a teoria da autodeterminação anuncia os resultados positivos inerentes aos estilos e contextos de apoio e suas possibilidades de internalização e integração dos comportamentos experimentados.

Apontamos, portanto, a necessidade de políticas de prevenção apoiarem-se em programas educativos conectados com os tempos atuais e com as novas demandas, que sejam atrativos e despertem o envolvimento espontâneo da população, pautados no fomento da motivação intrínseca do público-alvo. A ênfase na autonomia e na responsabilidade outorga ao indivíduo a possibilidade de fazer suas próprias escolhas, bem como a oportunidade de testar sua competência na responsabilização por tais preferências.

Com relação aos fatores necessários na composição de uma ação de caráter preventivo, destacam-se alguns pontos de interesse sugeridos nos estudos da teoria da autodeterminação que, observados de forma harmônica, combinando ambientes e contextos de apoio, poderão aportar contribuições

para maior permanência e envolvimento dos sujeitos, tornando a participação nos programas de lazer em possíveis hábitos de vida. Assim, alguns dos indicativos com vista à busca de resultados positivos em programas de prevenção são:

- promover ambientes e contextos de apoio à autonomia em detrimento dos contextos e ambientes repressores;
- atentar para que condições que contemplem as necessidades psicológicas inatas de autonomia, competência e relacionamento sejam facilitadas nas ações de redução de vulnerabilidades;
- fomentar a integralização de valores e comportamentos favorecendo sua percepção no rol das ações autodeterminadas e autênticas
- promover ações interventivas baseadas em evidência e promovidas em continuidade.

Por certo que essas possibilidades não autorizam a generalização dos resultados, pois o respeito aos estilos individuais de construção de si, que interferem diretamente nos modos como a internalização e a integralização são assimiladas, deve ser considerado. No entanto, se, conforme explica a teoria da autodeterminação, os contextos e os estilos de maior autonomia oportunizam respostas mais positivas, entendemos que essa transferência se pode dar pela via do lazer, uma vez que entre suas principais características também está a liberdade.

Em suma, de acordo com o panorama geral referente à temática das drogas, torna-se necessária a criação de novas estratégias de enfrentamento, que passem, sem dúvida, pelo investimento em políticas públicas de ações interventivas no campo do esporte e lazer dos programas comunitários. E fortalecer a consciência de seus atores sobre os alcances que o lazer educativo pode promover contribuirá para a construção de ações pedagógicas qualificadas visando a um maior engajamento e participação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bastos, F. I. P. M., Vasconcelos, M. T. L., De Boni, R. B., Reis, N. B., Coutinho, C. F. S. (Org.). (2017). III Levantamento nacional sobre o uso de drogas pela população brasileira. Fiocruz/ICICT

Becerra H. S. (2013). Universidades saludables: una apuesta a una formación integral del estudiante. *Revista de Psicología (PUCP)*, 31(2), 287-314. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472013000200006&lng=es&tlng=es

Bedendo, A., Andrade, A. L. M., Noto, A. R. (2015). Prática esportiva e uso de substâncias entre estudantes do ensino médio: diferentes perspectivas dessa relação. *SMAD — Revista Eletrônica Saúde Mental Álcool e Drogas*, 11(2), 85-96. <https://doi.org/10.11606/issn.1806-6976.v11i2p85-96>

Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Droz

Brasil (2016). Pesquisa nacional de saúde do escolar: 2015. IBGE

Caldwell, L. L., Faulk, M. (2013). Adolescent leisure from a developmental and prevention perspective. In T. FREIRE (Ed.). *Positive leisure science: from subjective experience to social contexts* (41-60). Springer

Caldwell, L. L., Witt, P. A. (2011). Leisure, recreation, and play from a developmental context. *New Directions for Youth Development*, 130, 13-27. <https://doi.org/10.1002/yd.394>

Chatzisarantis, N. L. D., Hagger, M. S. (2009). Effects of an intervention based on self-determination theory on self-reported leisure-time physical activity participation. *Psychology and Health*, 24(1), 29-48. <https://doi.org/10.1080/08870440701809533>

Cilliers, P. (1998). *Complexity and Postmodernism. Understanding complex systems*. Routledge

Cuijpers, P. (2003). Three decades of drug prevention research. *Drugs: Education, Prevention and Policy*, 10(1), 7-20. <https://doi.org/10.1080/0968763021000018900>

Deci, E. L., Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 14-23. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.14>

DeLanda, M. (2016). *Assemblage theory*. Edinburgh University Press

DeLanda, M. (2006). *A new philosophy of society – assemblage theory and social complexity*. Continuum

EMCDDA – European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction. *Drug prevention: exploring a systems perspective* (2019). European Union. <http://dx.doi.org/10.2810/51693>

España. Informe sobre drogas 2018. https://pnsd.sanidad.gob.es/profesionales/sistemasInformacion/internacional/pdf/InformeDrogasEspana2018_CDR2018Espanol.pdf

Freire, T. (Ed.). (2013). *Positive leisure science: from subjective experience to social contexts*. Springer

Giddens, A. (1986). *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. University of California Press

Greyer, R., Rihani, S. (2010). *Complexity and public policy: a new approach to 21st century politics, policy and society*. Routledge

Hart, C. (2014). Um preço muito alto: a jornada de um neurocientista que desafia nossa visão sobre as drogas. Zahar

Henriques, S., Silva, J. P., Hsu, K. (2018). Overview on new psychoactive substances in Portugal, CIES e-WP nº 217/2018. Cies-Iscte

Laranjeira, R., Madruga, C. S., Pinsky, I., Mitsuhiro, S. S. (2014). II Levantamento nacional de álcool e drogas (LENAD) – 2012. INPAD; UNIFESP

• Larsen-Freeman, D. (2017). Complexity theory. In L. Ortega, Z. Han (Eds.).
• Complexity Theory and Language Development, (11-50). John Benjamins

• Lens, W., Matos, L., Vansteenkiste, M. (2008). Professores como fontes de
• motivação dos alunos: o quê e o porquê da aprendizagem do aluno. Educação,
• 31(1), 17-20. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84806403>

• McCann, E., Ward, K. (2013). A multi-disciplinary approach to policy transfer
• research: Geographies, assemblages, mobilities and mutations. Policy Studies,
• 34(1), 2-18

• Medeiros, P. F. P., Pereira, A. P. D., Schneider, D. R., Sanchez, Z. M. (2018).
• Percepções da comunidade escolar sobre a implantação do programa
• *unplugged* em escolas. Psicologia Escolar e Educacional, 22(1), 173-184.
• <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392018014256>

• Menezes, I. (2007). Intervenção comunitária: uma perspectiva psicológica. Legis
• Editora

• More, A., Jackson, B., Dimmock, J. A., Thornton, A. L., Colthart, A., Furzer, B. J.
• (2017). Exercise in the Treatment of Youth Substance Use Disorders: review and
• recommendations. Frontiers in Psychology, 8

• Murcia, J. A. M., Coll, D. G. C. (2006). A permanência de praticantes em programas
• aquáticos baseada na teoria da autodeterminação. Fitness & Performance
• Journal, 5(1), 5-10. <https://doi.org/10.3900/fpj.5.1.5.p>

Observatorio Español de las Drogas y las Adicciones. INFORME 2021. Alcohol, tabaco y drogas ilegales en España. <https://pnsd.sanidad.gob.es/profesionales/sistemasInformacion/informesEstadisticas/pdf/2021OEDA-INFORME.pdf>

Pasquim, H. M., Campos, C. M. S., Soares, C. B. (2020). Lazer terapêutico: pesquisa-ação com trabalhadores de serviços de saúde mental, álcool e outras drogas. Movimento, 26

Romani, O. (2008). Políticas de drogas: prevención, participación y reducción del daño. Salud Colectiva, 4(3), 301-318. Disponível em: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-82652008000300004&lng=es&nrm=iso

Romera, L. A. (2013). Esporte, lazer e prevenção ao uso de drogas: dos discursos equivocados aos caminhos possíveis. Licere, 16(4), 1-19. <https://doi.org/10.35699/1981-3171.2013.674>

Ronzani, T. M., Ribeiro, M. S., Amaral, M. B., Formigoni, M. L. O. S. (2005). Implantação de rotinas de rastreamento do uso de risco de álcool e de uma intervenção breve na atenção primária à saúde: dificuldades a serem superadas. Cadernos de Saúde Pública, 21 (3), 852-861. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2005000300019>

Rossi, P., Gil, E. B., Costela, V. J., Torrens, M. (2017). Política de drogas ilegales en España: la opinión de los profesionales del ámbito sanitario y del legal. Adicciones. <https://doi.org/10.20882/adicciones.810>

Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, 1, 68-78. <https://doi.org/10.1037/110003-066X.55.1.68>

Savage, G. (2022). O que é agenciamento de políticas? Práxis Educativa, 17, 1-21. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.17.20018.022>

SICAD – Serviço de Intervenção nos Comportamentos Aditivos e nas Dependências. (2021). Relatório Anual • 2020 - A Situação do País em Matéria de Drogas e Toxicodependências. SICAD

SICAD – Serviço de Intervenção nos Comportamentos Aditivos e nas Dependências. (2018). Relatório de Avaliação Intermédia do Plano Nacional para a Redução dos Comportamentos Aditivos e Dependências • 2013-2020. SICAD

Sodelli, M. (2010). Uso de drogas e prevenção: da desconstrução da postura proibicionista às ações redutoras de vulnerabilidades. Iglu

Stigger, M. P., Thomassim, L. E. (2013). Entre o “serve” e o “significa”: uma análise sobre expectativas atribuídas ao esporte em projetos sociais. *Licere*, 16(2), 1-33.

<https://doi.org/10.35699/1981-3171.2013.656>

Teixeira, P. J., Carraça, E. V., Markland, D., Silva, M. N., Ryan, R. M. (2012). Exercise, physical activity, and self-determination theory: a systematic review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9(78), 1-30.

<https://doi.org/10.1186/1479-5868-9-78>

Tinôco, D. S. (2018). Fatores de proteção ao uso excessivo de substâncias psicoativas. Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo

Urry, J. (2003). Global complexity. *Polity*

Valenzuela, R., Codina, N., Pestana, J. V. (2017). Self-determination theory applied to flow in conservatoire music practice: the roles of perceived autonomy and competence, and autonomous and controlled motivation. *Psychology of Music*, 46(1), 33-48. <https://doi.org/10.1177/0305735617694502>

Zarret, N., Fay, K., Li, Y., Carrano, J., Phelps, E., Lerner, R. M. (2009). Variable- and pattern-centered approaches for examining effects of sports participation on youth development. *Developmental Psychology*, 45(2), 368-382.

<https://doi.org/10.1037/a0014577>

HABILIDADES PARA LA VIDA:

UNA ESTRATEGIA EFECTIVA PARA PROMOVER LA SALUD Y LA CONVIVENCIA

Juan Carlos Melero Ibáñez

INTRODUCCIÓN

En 1993, la Organización Mundial de la Salud (OMS) promovió su iniciativa *Life skills for children and adolescents in schools*⁴⁷, en la que, además de presentar este modelo de actuación, proponía incorporarlo en el itinerario educativo de niñas, niños y adolescentes. Desde entonces, en los más diversos territorios y en las áreas de actuación más variadas, este modelo de intervención ha permitido el diseño e implementación de programas relacionados con la promoción de la salud y con otras áreas, tal y como vamos a mostrar.

En este artículo presentaremos este paradigma, las características generales de la habilidades que propone, su aplicación en diversas áreas, algunas herramientas de intervención de diverso formato, y los rasgos generales de la capacitación a promover entre profesionales sensibles a la utilización de dichas herramientas para asegurar su eficacia.

LAS HABILIDADES PARA LA VIDA

¿QUÉ SON LAS HABILIDADES PARA LA VIDA?

En el documento citado, la OMS las define como «habilidades que favorecen una conducta positiva y adaptativa que capacita a los individuos para afrontar de manera efectiva las demandas y desafíos de la vida cotidiana». Se trata de un abanico de 10 habilidades⁴⁸ con potencial para promover el desarrollo personal y colectivo, impulsando modelos de pensamiento críticos, capacidades para tomar decisiones de manera creativa y autónoma, aptitudes para una vivencia enriquecedora del propio mundo emocional, competencias de relación que hagan posible el disfrute respetuoso de las

⁴⁷ <https://bit.ly/34Mp09a>

⁴⁸ <https://habilidadesparalavida.net/habilidades.php>

interacciones sociales, etc. Estas habilidades para la vida formarían parte de los llamados «activos de salud» internos que el *modelo salutogénico* (Antonovsky, 1979) identifica y promueve.

Se trata de un grupo de destrezas de índole cognitiva, emocional y social, efectivas en la gestión del mundo interior (autoconocimiento, manejo de emociones y sentimientos, control del estrés, etc.) y el mundo relacional (empatía, asertividad, relaciones interpersonales, manejo de problemas y conflictos, etc.). Habilidades, por lo tanto, útiles para pensar, sentir y (con)vivir de manera equilibrada y saludable (Mantilla y Chahín, 2006; Melero, 2010, 2016), aprovechando las oportunidades del entorno que permiten optimizar nuestro desarrollo personal y social .

Además, es preciso destacar el potencial de estas habilidades para actuar de modo que permita contrarrestar la influencia negativa de condiciones de vida adversas. Como escribe Cyrulnik (2021), «el ser humano no puede separarse de su entorno, como quiere hacer creer un individualismo simplificador». En este sentido, no cabe identificar las habilidades para la vida con una banal estrategia de autoayuda, en términos de la denostada *psicología pop*⁴⁹ y sus apelaciones a sentencias como «si quieres, puedes» y otras patrañas. Por el contrario, el modelo de habilidades para la vida asume la existencia de condicionamientos contextuales que, a menudo, bloquean las posibilidades humanas para construir un mínimo bienestar. Y lo hace, no para resignarse ante ellos o adaptarse pasivamente a sus dictados, sino para cuestionarlos de manera crítica y favorecer procesos de colaboración orientados a su superación. En este sentido, las habilidades para la vida son herramientas efectivas y necesarias en procesos de transformación social.

¿CUÁLES SON ESTAS HABILIDADES?

Las habilidades para la vida están estrechamente relacionadas entre sí, formando un todo inseparable. Para mayor claridad podemos diferenciar tres categorías, según la dimensión específica sobre la que su sentido es mayor:

- **habilidades cognitivas:** enriquecen el modo en que pensamos la realidad, nos pensamos y consideramos nuestras circunstancias vitales;
- **habilidades emocionales:** permiten disfrutar de nuestro equipamiento emocional, y evitar que domine nuestra conducta y trunque nuestras decisiones;

⁴⁹ <https://www.yorokobu.es/psicologia-pop/>

- **habilidades sociales:** favorecen el mantenimiento de vínculos mutuamente enriquecedores que obvian toda manipulación.
- Presentamos someramente las habilidades que se encuadran en cada una de estas tres categorías.

HABILIDADES COGNITIVAS

Nuestra época se caracteriza en gran medida por la condición líquida (Bauman, 1999), la incertidumbre (Morin, 2020) y el riesgo global (Beck, 2002). Si algo nos enseñan estas dinámicas sociales en relación a la formación es que sus contenidos son cada vez más obsoletos. Es más necesario que nunca poner el énfasis educativo en fomentar la capacidad de pensar de forma creativa y crítica a la que hacen referencia autores como Ken Robinson en su conferencia TED de 2006 *¿La escuela mata la creatividad?*⁵⁰ Desarrollar este estilo cognitivo requiere promover habilidades para pensar, pensarse y reflexionar críticamente sobre el contexto social en el que nos desenvolvemos. Sin olvidar que, a pesar de las apariencias, «incluso cuando los humanos se comunican claramente sobre elementos del mundo exterior pueden estar diciendo más sobre sí mismos de lo que en principio parece» (Bergstrom y West, 2021).

AUTOCONOCIMIENTO

Capacidad para identificar, reconocer y desarrollar los rasgos y características que nos definen como personas únicas e irrepetibles. Somos el resultado de una combinación singular de procesos genéticos, vivencias emocionales, experiencias de socialización y circunstancias contextuales. Si bien es cierto que hay aspectos en gran medida estables en algunos de estos procesos (particularmente en cuanto tiene que ver con nuestra herencia genética), también hay muchas posibilidades de mejora.

Es posible deambular por la vida sin reparar en las características que nos constituyen (las fortalezas en las que apoyarse, las debilidades que compensar, etc.) Pero también podemos tomar conciencia de ellas, y optimizar hasta donde sea posible todo aquello que nos agrada y nos ayuda a disfrutar de la vida (en soledad y en sociedad), y minimizar cuanto nos disgusta o nos conduce a encononazos con la realidad.

⁵⁰ <https://bit.ly/34FfkC>

Tomar conciencia de las propias destrezas, peculiaridades, limitaciones, etc., constituye un elemento clave del desarrollo personal que puede estimular el deseo de abogar por cambios sociales que lo hagan posible. El autoconocimiento es un punto de partida y una guía para promover la salud emocional.

PENSAMIENTO CRÍTICO

En ocasiones se diría que tendemos a limitar la capacidad crítica al ámbito sociopolítico. En realidad, hablar de pensamiento crítico es hablar de la aplicación a las circunstancias vitales específicas de cada persona de procesos de pensamiento que, ayudando a cuestionar prejuicios, inercias y lugares comunes, favorezcan la aparición de formas alternativas de afrontar la realidad. Como escribe Boris Cyrulnik (2021), «creemos que estamos razonando por nosotros mismos, cuando en realidad no hacemos más que incorporar a nuestra memoria los relatos, creencias y prejuicios del grupo».

Este estilo de pensamiento comienza necesariamente por una saludable autocrítica que contribuya a poner en tela de juicio muchas de nuestras rutinas. En relación con la promoción de la salud, estimular el pensamiento crítico nos ayuda, por ejemplo, a desvelar las argucias de las que se sirve la publicidad de bebidas alcohólicas. En otro orden de cosas, nos anima a cuestionar los estereotipos y mandatos de género que siguen prevaleciendo en nuestras sociedades y condicionando nuestro comportamiento desde la infancia.

Podríamos decir que todo pensamiento tiene una dimensión crítica en la medida en que pensar, como escribe el filósofo Manuel Cruz (2016), es reconsiderar la realidad: «El contenido de ese pensar al que se aplica el filósofo consiste en la permanente sospecha de lo que damos por descontado, de aquello que no ponemos en cuestión porque apenas lo alcanzamos a percibir».

PENSAMIENTO CREATIVO

La creatividad no puede ser considerada como un talento exclusivo de artistas al que el resto de la humanidad sería ajeno. Podríamos afirmar que, con esta dimensión de nuestro pensamiento, nos encontramos ante la cara positiva del pensamiento crítico. Si este nos anima a zarandear la realidad para liberarla de vestigios culturales prejuiciosos (estereotipos, bulos, palabrería...) que trastocan la convivencia, aquella contribuye a estimular perspectivas inéditas, formas alternativas de imaginar la vida.

Del mismo modo que hemos sugerido en relación con el pensamiento crítico, también del pensamiento creativo puede decirse que es de aplicación tanto a la realidad externa como a nuestro mundo interior. En ambos planos vivimos bajo la influencia de una multiplicidad de factores que nos condicionan, pero no estamos absolutamente determinados por ninguno de ellos. Podemos vivir, por ejemplo, un ocio rutinario que se agota siempre en el mismo formato, en las mismas costumbres repetitivas, o podemos, cada cual dentro de sus posibilidades (que son circunstancias y son también pulsiones internas), disfrutar de una variedad de opciones que enriquezcan nuestro tiempo libre y nos ayuden a sentirnos bien.

TOMA DE DECISIONES

Vivir requiere decantarse permanentemente entre diversas alternativas. A este empeño dedicamos nuestra capacidad de raciocinio, nuestra vida emocional, las percepciones de las personas que enriquecen nuestra vida y que son referentes que nos gusta tomar en consideración...

En las encrucijadas que conforman nuestra vida tomamos una u otra decisión en función de nuestros propósitos vitales, de nuestras inercias, de nuestras experiencias previas, de las expectativas que depositamos sobre nuestra conducta, de las reacciones que imaginamos en las demás personas como resultado de las opciones adoptadas, de las condiciones sociales en las que desarrollamos nuestra vida... Pero no siempre es un proceso tan maduro.

En ocasiones se ve desbaratado por corrientes emocionales incontroladas, por sesgos mentales que distorsionan nuestra lucidez (Matute, 2019; Nogueras, 2020), por encargos sociales que nos sentimos forzados a atender. Por no hablar de las circunstancias que coartan buena parte de las opciones disponibles.

Aprender a tomar decisiones equilibradas pasa por reconocer críticamente el modo en que el entorno en el que vivimos nos afecta, así como los sesgos propios de nuestra forma de pensar y sentir.

HABILIDADES EMOCIONALES

Humanas y humanos no somos solo seres pensantes (con ser esta una dimensión clave y diferencial de nuestra condición), ni meramente sintientes (aunque los avances de las últimas décadas en el campo de las neurociencias – Damasio, 1994 – destaquen la relevancia de nuestro ecosistema

emocional incluso para que nuestras competencias cognitivas funcionen con eficacia), ni exclusivamente sociales (si bien es evidente que fuera de la vida en comunidad no tenemos posibilidades de desarrollo humano).

Pensamos gracias a que sentimos; sentimos debido a que vivimos en relación; nos relacionamos a través de nuestra forma de pensar, a veces cargada de prejuicios e imposturas que nos limitan y condicionan la calidad de nuestros encuentros sociales. Somos un todo inseparable pensamiento-sentimiento-sociabilidad. Como escribió Damasio (1994), «determinados aspectos del proceso de la emoción y del sentimiento son indispensables para la racionalidad».

Para desarrollar esta dimensión, necesitamos estimular habilidades que no nos dejen en manos del azar.

EMPATÍA

La naturaleza de esta habilidad se ha descrito con diversas metáforas bien conocidas: ponerse en la piel de otra persona, calzar sus zapatos, ver la realidad con sus gafas... Se trata, pues, de captar cómo se siente, cómo valora los acontecimientos de su vida, desde qué posición se ubica en la realidad... Hablamos de entrenar nuestras *neuronas espejo* para que vibren en la longitud de onda de las personas con las que entramos en relación. Con algunos matices. En primer lugar, la empatía no consiste en *sentir* por otras personas, en su lugar. Los sentimientos y las emociones son el tinte personal de nuestras vivencias. No se pueden suplir, no se pueden vivir de manera vicaria. Pero sí se pueden acompañar. Y este es el segundo matiz: la empatía no puede reducirse a una mera percepción o identificación de emociones, sino que, como señalan Robinson y Aronica (2015) en *Escuelas creativas*, requiere hacer algo a partir de ese sentimiento con el que sintonizamos (expresar nuestra alegría cuando se trate de experiencias positivas y, por supuesto, mostrarnos disponibles cuando se trate de vivencias negativas, de situaciones adversas). La empatía es, necesariamente, una llamada a la acción solidaria.

MANEJO DE EMOCIONES Y SENTIMIENTOS

Somos un amasijo de emociones, un vendaval de sentimientos que, a lo largo de un mismo día, nos hacen transitar por los más diversos estados de ánimo. Pero, por influyente que sea, no somos meras víctimas, marionetas sin vida,

de nuestra amígdala (ese núcleo del cerebro que regula nuestra experiencia emocional), condenadas a actuar sin remedio de manera reactiva ante sus imperativos.

Podemos desarrollar una alfabetización emocional que nos enseñe a identificar nuestras emociones, a reconocerlas, a gestionarlas, a expresarlas sin exigencias hacia otras personas. De manera que seamos capaces de profundizar en las experiencias positivas que nos hacen sentir bien (alegría, entusiasmo, gratitud...), y de compartirlas con personas significativas para nuestra vida.

Podemos también gestionarlas de modo que estemos en condiciones de controlar, de desactivar, de poner de nuestro lado aquellas otras emociones (tristeza, rabia, miedo...) que, dejadas al azar, podrían atormentarnos, agravarse y convertir nuestra vida personal y social en una cadena interminable de malestares e infortunios.

MANEJO DE TENSIONES Y ESTRÉS

Vivimos bajo la influencia de un cúmulo de situaciones y vivencias que en ocasiones amenazan con desbordar nuestro equilibrio emocional. La experiencia de la pandemia de covid-19 declarada por la OMS el 11 de marzo de 2020 es, a estos efectos, bien elocuente. A veces podemos sentirnos inermes ante hechos de diversa intensidad y duración que pueden desbaratar nuestra armonía. También puede ocurrir que nos sobreadaptemos a esas situaciones y estados de ánimo, hasta el punto de que los acabemos considerando, con resignación, como parte inevitable de nuestra manera de vivir. Sin embargo, bajo un estado de tensión crónica, nuestra paz interior se resiente, generando un malestar permanente que nos hará difícil dormir, comer, sonreír... vivir, en definitiva.

Aprender a manejar las tensiones pasa, sobre todo, por actuar sobre las causas que las originan, siempre que sea posible y hasta donde lo sea. Pasa también, de manera simultánea, por aprender procedimientos y técnicas que ayuden a contenerlas, a sobrellevarlas, a minimizarlas, mientras intentamos desmontar los factores contextuales que las ocasionan.

HABILIDADES SOCIALES

Nacemos en un escenario social (la familia cercana, la familia extensa, el vecindario...) que nos espera, nos acoge e influye desde el principio (y aun

antes, con sus expectativas no siempre declaradas) en la manera en la que nos sentimos, en nuestra identidad en ciernes, en nuestro desarrollo. Como escribe Cyrulnik (2021), «en los humanos, hay que añadir la ecología verbal, un conjunto de narraciones familiares y culturales que estructuran un entorno invisible y desencadenan sentimientos intensos». De la intimidad de ese vínculo originario puede depender nuestro proceso de maduración, esa dinámica de socialización que nos invita a explorar poco a poco la realidad, cada vez más lejos de nuestras figuras afectivas, hasta sentirnos capaces de indagar en lo desconocido.

Somos seres sociales desde el principio hasta el fin. Todo nuestro ciclo vital está lleno de palabras, de personas, de experiencias, de circunstancias que nos ayudan a ser, a sentir, a crecer. Y que, por el contrario, también pueden dar pie a vivencias negativas que hagan buena la conocida sentencia de Sartre: *“l’enfer c’est les autres”*.

Para desarrollar esta dimensión social necesitamos estimular habilidades para relacionarnos, entre las que cabe destacar las que presentamos a continuación.

COMUNICACIÓN ASERTIVA

Se ha escrito largo y tendido sobre las características precisas de la asertividad y su diferencia con respecto a la pasividad y la agresividad. Si nos centramos en lo sustancial, asertiva sería aquella persona empática que, a partir de un atinado conocimiento de sí misma, acierta a relacionarse con las demás personas, preocupándose de respetar tanto sus derechos, intereses, necesidades y deseos personales como los de quienes conviven con ella (en el sentido amplio del término convivencia, de mayor y de menor proximidad, que, en esta era de internet, incluye dinámicas que resultaban inimaginables hace apenas unos años).

Asertiva no es la persona temperamental que entra en la vida ajena avasallando, como elefante en cacharrería. Asertiva no es tampoco la persona que asume sin rechistar cualquier propuesta ajena, sin reflexionar sobre sus implicaciones. Asertiva es la persona equilibrada, competente para expresar sus puntos de vista sin sentir la necesidad de negar o manipular las perspectivas ajenas.

CAPACIDAD RELACIONAL

Diversos estudios realizados durante las pasadas décadas han destacado la importancia de mantener una vida social cuantitativa y cualitativamente gratificante para experimentar bienestar, para cuidar la salud, para disfrutar de la vida.

Desde el clásico *Solo en la bolera*, de Putnam (2002), sabemos que la pobreza social de una persona limita de manera notable su bienestar, su equilibrio emocional, incluso su salud. Por el contrario, salvo en situaciones particularmente adversas que resulten ingobernables, una vida social positiva, rica, diversa, fortalece el bienestar.

El estudio realizado por la Universidad de Harvard, *Study of Adult Development*⁵¹, en el que se hace el seguimiento de una muestra a lo largo de décadas para identificar qué factores influyen en su bienestar, destaca la relevancia de la vida social a estos efectos. Su director, Robert Waldinger, lo explica en su conferencia TED *What makes a good life?*⁵². De ahí la importancia de que el conjunto de habilidades para la vida contribuyan a la mejora de la competencia social.

MANEJO DE PROBLEMAS Y CONFLICTOS

Somos seres conflictivos por naturaleza. Nuestro mundo interno está plagado de conflictos desde la infancia. No hace falta recurrir a Freud (1908) para levantar acta de tales dinámicas. Nuestra vida familiar (la «novela familiar» a la que aludía el creador del psicoanálisis) puede ser vista en parte como un compendio de conflictos. Nuestra convivencia social, nuestra vida laboral, nuestra relación vecinal, nuestra vida de pareja o familiar, pueden incluir su propio catálogo de desavenencias.

Somos los conflictos que vivimos, porque avanzamos a partir del afrontamiento de retos que desafían nuestras capacidades. A condición de que esta dinámica no desborde nuestras posibilidades de autocontrol, y nos ayude a crecer como personas. Nuestro desarrollo personal requiere aprender a afrontar de manera positiva (asertiva, empática, creativa...) los conflictos y problemas de toda índole con los que inevitablemente nos vamos a encontrar a lo largo de la vida.

⁵¹ <https://www.adultdevelopmentstudy.org/>

⁵² <https://bit.ly/3BcVcyG>

Un mosaico de habilidades íntimamente interrelacionadas

Esta presentación somera que hemos hecho de las habilidades para la vida solo tiene sentido para facilitar la comprensión del significado nuclear de cada habilidad. Pero la realidad no se presenta segmentada de esta manera. No hay una capacidad para pensar diferenciada de la habilidad para sentir o para relacionarse. Somos, como dijo el filósofo, animales sociales («zoon politikon»), y de esa interacción, marcadamente emocional, surge nuestra capacidad de pensamiento. Una destreza que no cabe reducir a una dimensión meramente cognitiva, y que, sin la consideración de las otras dos perspectivas que la definen (la social y la emocional), perdería buena parte de su potencial.

Aunque las sesguemos en una determinada dirección, cada una de estas habilidades está atravesada por dimensiones cognitivas, emocionales y sociales, sin que quepa diseccionarlas en busca de una pureza imposible. Son complejas, mestizas, contaminadas, y su identidad, siempre dinámica, resulta de la interacción de las tres dimensiones que hemos señalado.

Otro tanto cabe decir con respecto a la propia clasificación de las habilidades. ¿Cómo separar la empatía de la asertividad o de la capacidad relacional? ¿Cómo diferenciar el pensamiento crítico de la toma de decisiones? ¿Cómo distinguir el manejo de tensiones del autoconocimiento? Es imposible separar cada habilidad de las demás, con las que se relaciona estrechamente y de las que, en buena medida, es condición de posibilidad. A fin de cuentas, cada habilidad, entendidas todas ellas como parte de un conjunto, pone en juego a las demás a la vez que se alimenta de su desarrollo.

En definitiva, las habilidades para la vida, analizadas individualmente, cobran un sentido artificial, útil solo por facilidad expositiva. Se encuentran tan íntimamente involucradas entre sí que, si fuera posible tirar del hilo de una cualquiera de ellas para observar su singularidad, acabaríamos desbaratando el mosaico sin el cual las partes no existirían.

APLICACIONES Y EVIDENCIA DISPONIBLE

En el campo de las habilidades para la vida existe una considerable evidencia acerca de su efectividad en distintas áreas. **Mostramos a continuación algunos ejemplos especialmente significativos.**

Educación para la salud

- Modelo recomendado por la OMS para la prevención de enfermedades no transmisibles (WHO, 2020)

Bienestar emocional y salud mental adolescente

- Modelo recomendado por la OMS para fomentar la salud mental entre adolescentes (WHO, 2012).
- Modelo recomendado por la OMS para fomentar el bienestar socioemocional entre niñas y niños (WHO, 2003).

Educación afectivo-sexual

- Modelo recomendado por la OMS para promover los derechos sexuales y reproductivos durante la adolescencia (OMS, 2019).
- Modelo recomendado por UNESCO para promover la educación sexual (UNESCO, 2018).

Prevención de adicciones

- Modelo recomendado por el Observatorio Europeo de las Drogas y las Toxicomanías para promover la prevención del abuso de drogas (EMCDDA, 2019).
- Modelo recomendado por el organismo especializado de Naciones Unidas en materia de política de drogas para promover la prevención del abuso de drogas (UNODC, 2018).

Prevención de la violencia

- Modelo recomendado por la OMS para promover la prevención escolar de la violencia (WHO, 2019).
- Modelo recomendado por la OMS para promover la prevención de la violencia en niñas, niños y adolescentes (WHO, 2009).

LAS HERRAMIENTAS PARA SU DESARROLLO

Para desarrollar un trabajo efectivo en el fomento de las habilidades para la vida es preciso disponer de una batería de herramientas prácticas a utilizar en diversos contextos, para trabajar con diferentes poblaciones. Presentamos someramente las principales herramientas creadas por Fundación EDEX⁵³ en áreas relacionadas con la salud, la prevención del abuso de drogas, la convivencia y el desarrollo socioemocional. Comenzamos con los recursos puestos a disposición de equipos profesionales que trabajan con infancia y adolescencia en los campos señalados. Recursos pensados para ahondar (personal, conceptual, metodológicamente) en las habilidades, incluyendo

⁵³ <https://www.edex.es/>

la formación en este modelo de intervención, tanto de corte presencial como online.

HERRAMIENTAS PARA PROFESIONALES

- *Habilidades para la vida – Guía de entrenamiento* (Chahín, Herrera y Mantilla, 2006). A lo largo de sus 116 páginas, este recurso presenta el modelo de formación en habilidades para la vida y propone fórmulas diversas para su desarrollo por parte de los equipos interesados, tanto en relación a sí mismos como en su enseñanza a los colectivos con los que intervienen.
- *Portal en internet*⁵⁴: Además de la correspondiente presentación de la entidad, el portal, que ha recibido 146 120 visitas a lo largo de 2021 (1 167 349 desde 2016), incluye las siguientes seis secciones:
 - El modelo.
 - La evidencia.
 - Las 10 habilidades.
 - Proyectos.
 - Formación.
 - Herramientas.
- *La formación necesaria para promover las habilidades*⁵⁵: junto con las herramientas descritas, los equipos profesionales con los que trabajamos son invitados a participar en procesos formativos diseñados para profundizar, presencialmente u online, en el conocimiento personalizado de las habilidades para la vida.
 - Formación presencial: talleres de duración variable en los que compartimos el modelo que estamos presentando, y profundizamos en las herramientas específicas para desarrollarlo con diversos colectivos y en respuesta a diversas situaciones: educación para la salud, prevención de drogodependencias, fomento del bienestar emocional, etc.
 - Formación online: a través de la Escuela Iberoamericana de Habilidades para la Vida⁵⁶, tutorizamos en la actualidad cuatro cursos basados en habilidades para la vida, con distintos acentos:
 - *El Transcurso*⁵⁷: a lo largo de 60 horas distribuidas en 12 semanas, propone profundizar en el desarrollo personalizado de las habilidades para la vida y en las estrategias efectivas para su enseñanza a otras personas. Este curso está acreditado por la Cátedra de Promoción de la Salud de la Universidad de Girona.

⁵⁴ <https://habilidadesparalavida.net/>

⁵⁵ <https://habilidadesparalavida.net/formacion.php>

⁵⁶ <https://escuela.habilidadesparalavida.net/>

⁵⁷ <https://www.habilidadesparalavida.net/escuela/el-transcurso/>

- *Con otros ojos*⁵⁸: a lo largo de 30 horas distribuidas en 6 semanas, propone profundizar en el desarrollo personalizado de las habilidades para la vida.
- *La aventura de la crianza*⁵⁹: con una duración de 40 horas en 4 semanas, propone reflexiones y ejercicios para profundizar en la formación en habilidades de padres y madres con niños/as menores de 10 años.
- *Prevención con P de personas*⁶⁰: propone 25 horas distribuidas en 5 semanas empleadas en reflexionar y debatir acerca de las características conceptuales y metodológicas de la prevención del abuso de drogas dirigida a adolescentes y basada en la evidencia.

HERRAMIENTAS PARA EDUCAR A NIÑAS Y NIÑOS

Promoción del desarrollo socioemocional

- *Cuentos para conversar*⁶¹: propuesta de educación socioemocional dirigida a formar en habilidades para la vida, hábitos saludables y valores a niñas y niños con edades comprendidas entre los 5 y los 7 años. Los recursos que conforman esta iniciativa son los siguientes:
 - Guía del profesorado: presenta la iniciativa y propone el desarrollo en el aula de una actividad por cada cuento.
 - Colección de 10 cuentos infantiles en soporte impreso, cada uno de los cuales se centra en una de las 10 habilidades para la vida, junto con 10 valores y 10 derechos de la infancia.
 - Colección de 10 animaciones breves (3 minutos, aproximadamente) que presentan en formato audiovisual los 10 cuentos citados.
 - Guía para madres y padres: presenta la propuesta y propone el desarrollo en familia de una actividad por cada cuento.
- *Habilidades para la vida e infancia*: iniciativa para el desarrollo de las 10 habilidades para la vida con niñas y niños de entre 8 y 11 años. Está integrada por dos herramientas:
 - Guía del profesorado: además de presentar el modelo que nos ocupa, propone dos actividades para cada una de las 10 habilidades, una de ellas para familiarizarse con la habilidad en cuestión y la segunda para centrarse en un desarrollo específico de la misma.
 - Colección de 10 animaciones breves (en torno a 3 minutos) que presentan en formato audiovisual 10 cuentos en los que se representan las 10 habilidades.

⁵⁸ <https://www.habilidadesparalavida.net/escuela/con-otros-ojos/>

⁵⁹ <https://www.habilidadesparalavida.net/escuela/la-aventura-de-la-crianza/>

⁶⁰ <https://www.habilidadesparalavida.net/escuela/prevencion-con-p-de-personas/>

⁶¹ <https://www.cuentosparaconversar.net/>

Educación para la salud y la convivencia

- *La aventura de la vida*⁶²: programa de educación para la salud y la convivencia dirigido a niñas y niños de 8 a 11 años. Despliega sus contenidos en torno a dos ejes temáticos: habilidades para la vida y hábitos saludables, proyectados en tres escenarios de socialización: escuela, familia y barrio. Sus herramientas son las siguientes:
 - Guía del profesorado: presenta el programa y su ubicación en el itinerario educativo, y sugiere una actividad a desarrollar a partir de cada uno de los cromos, haciendo un total de 36 actividades por nivel educativo.
 - Álbum de cromos: de cada uno de los cruces que acabamos de mencionar nace una historia que se materializa en un cromo formado por un breve texto y una ilustración. Para cada uno de los cuatro niveles educativos a los que se dirige, el programa dispone de un álbum específico formado por un total de 36 cromos.
 - 38 historias animadas que recogen las vivencias de quienes protagonizan el programa, junto con sus familias, profesorado y comunidad.
 - Guía para las familias: recurso a disposición de madres y padres que, bajo el título *10 pasos para educar a sus hijas e hijos en hábitos saludables*, presenta diversas estrategias para fomentar en familia los hábitos y habilidades del programa.

HERRAMIENTAS PARA EDUCAR A ADOLESCENTES

Promoción del bienestar emocional

- *Habilidades para la vida y adolescencia*: propuesta educativa para el desarrollo de las 10 habilidades con adolescentes de entre 14 y 16 años. Está integrada por tres herramientas:
 - Guía del profesorado: presenta el modelo de formación en habilidades para la vida y propone dos actividades para cada habilidad, una de ellas para familiarizarse con la misma y la segunda para centrarse en su desarrollo específico.
 - Colección de 10 animaciones breves (cerca de 3 minutos) que presentan en formato audiovisual 10 historias en las que se reflejan las 10 habilidades.
 - Bloc: cuaderno de trabajo a disposición de cada adolescente, para fijar de manera personalizada los contenidos abordados.

⁶² <https://www.laaventuradelavida.net/>

Educación para la salud y prevención del abuso de drogas

- *Retomemos - Una propuesta sextimental*⁶³: propuesta de educación afectivo-sexual para trabajar con adolescentes de entre 14 y 16 años. La conforman tres herramientas:
 - Guía del profesorado: presenta el modelo de formación en habilidades para la vida, muestra los criterios pedagógicos para el abordaje de la educación afectivo-sexual y propone dos actividades para cada habilidad.
 - Colección de 10 animaciones breves (3 minutos, aproximadamente) que presentan en formato audiovisual 10 historias en las que se cruzan las 10 habilidades con otros tantos contenidos.
 - Bloc: cuaderno a disposición del alumnado para propiciar la interiorización personalizada de contenidos.
- *Unplugged*⁶⁴: programa de prevención del abuso de drogas dirigido a escolares de 12-14 años. Tanto el Observatorio Europeo de las Drogas y las Toxicomanías⁶⁵ como el Plan Nacional sobre Drogas de España⁶⁶ lo consideran una buena práctica. Sus herramientas son las siguientes:
 - Manual del profesorado: presenta el programa y las 12 sesiones didácticas que lo conforman.
 - Paquete de fichas: soporte lúdico de una de las sesiones, centrada en descubrir y compartir información objetiva sobre las drogas de consumo más habitual.
 - Cuaderno del alumnado: recurso que facilita la incorporación por al alumnado de los contenidos abordados por el programa.
- *¡Órdago! – Afrontar el desafío de las drogas*⁶⁷: programa de prevención del abuso de drogas dirigido a escolares de 12-16 años. Incluye las siguientes herramientas:
 - Guías didácticas 1-2⁶⁸ y 3-4⁶⁹: presentan el programa y las 8 sesiones de trabajo que propone para cada uno de los cuatro niveles educativos a los que se dirige.
 - Cuaderno del alumnado 1⁷⁰, 2⁷¹, 3⁷² y 4⁷³: soporte que facilita la incorporación por al alumnado de los contenidos abordados por el programa en cada nivel educativo.
 - 14 historias animadas, asociadas a diversos contenidos del programa,

⁶³ <https://www.retomemos.com/sexual.php>

⁶⁴ <https://unplugged.edex.es/>

⁶⁵ https://www.emcdda.europa.eu/best-practice/xchange/unplugged_en

⁶⁶ <https://bit.ly/3oPAoIz>

⁶⁷ <https://ordago.net/>

⁶⁸ <https://ordago.net/eBook/guia-didactica-1-2/>

⁶⁹ <https://ordago.net/eBook/guia-didactica-3-4/>

⁷⁰ <https://ordago.net/eBook/alumnado1/>

⁷¹ <https://ordago.net/eBook/alumnado2/>

⁷² <https://ordago.net/eBook/alumnado3/>

⁷³ <https://ordago.net/eBook/alumnado4/>

sirven de soporte para el diálogo propuesto.

- *Retomemos - Una propuesta para tomar en serio*⁷⁴: iniciativa para la prevención del abuso de alcohol en adolescentes de 14 a 16 años, integrada por tres herramientas (animaciones, guía y bloc) como las señaladas al hablar de educación afectivo-sexual.
 - *Retomemos – Una propuesta para cerebrar*⁷⁵: iniciativa para la prevención de conductas adictivas entre adolescentes de 14 a 16 años, integrada por tres herramientas como las comentadas al hablar de otras series de Retomemos.
- Educación para la convivencia
- *Retomemos - Una propuesta multiversal*⁷⁶: iniciativa de educación para la convivencia dirigida a adolescentes de entre 14 y 16 años. La conforman tres herramientas como el resto de series de Retomemos.
 - *Retomemos - Una propuesta al derecho y el deber*: iniciativa de educación para la participación dirigida a adolescentes de 14 a 16 años. Está formada por las tres herramientas ya comentadas.

• EN CONCLUSIÓN

• El modelo de formación en habilidades para la vida ha mostrado su capacidad para dinamizar procesos educativos efectivos en diversas áreas relacionadas con la promoción de la salud y la convivencia. En esta andadura ha dado pie a una amplia variedad de herramientas y procesos formativos pensados para facilitar a los equipos responsables la capacitación adecuada y los recursos precisos para dinamizar procesos educativos adecuados para el desarrollo de competencias entre niñas, niños y adolescentes.

⁷⁴ <https://www.retomemos.com/alcohol.php>

⁷⁵ <https://www.retomemos.com/adicciones.php>

⁷⁶ <https://www.retomemos.com/convivencia.php>

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antonovsky A. (1979). *Health, Stress and Coping*. Jossey-Bass.
- Bauman, Z. (1999). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Bergstrom, C.T. y West, K.D. (2021). *Bullshit: contra la charlatanería. Ser escéptico en un mundo basado en los datos*. Capitán Swing.
- Cruz, M. (2016). *Ser sin tiempo. El ocaso de la temporalidad en el mundo contemporáneo*. Herder.
- Cyrulnik, B. (2021). *Psicoecología. El entorno y las estaciones del alma*. Gedisa.
- Chahín, I.D., Herrera, G. y Mantilla, L. (2013). *Habilidades para la vida. Guía de entrenamiento*. EDEX.
- Damasio, A. (1994). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Booket Ciencia.
- EMCDDA (2019). *European Prevention Curriculum (EUPC): a handbook for decision-makers, opinion-makers and policy-makers in science-based prevention of substance use*. European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction. Accesible online: <https://bit.ly/34FNq4n>
- Freud, S. (1908). *La novela familiar de los neuróticos*. En Sigmund Freud, *Obras Completas* (2ª Ed). Vol. IX. Buenos Aires: Amorrortu, 2007.

Mantilla, L. y Chahín, I.D. (2006). *Habilidades para la vida: manual para aprenderlas y enseñarlas*. EDEX.

Matute, H. (2019). *Nuestra mente nos engaña. Sesgos y errores cognitivos que todos cometemos*. Shackleton.

Melero, J.C. (2010). *Habilidades para la vida: un modelo para educar con sentido*. II Seminario de la Red Aragonesa de Escuelas Promotoras de Salud. Accesible online: <https://bit.ly/3B6avJi>

Melero, J.C. (2016). *Habilidades para la vida: competencias para promover el desarrollo personal*. Euskonews, 711. Accesible online: <https://bit.ly/3af1HoL>

Morin, E. (2020). *Cambiamos de vía: lecciones de la pandemia*. Paidós.

Nogueras, R. (2020). *Por qué creemos en mierdas. Cómo nos engañamos a nosotros mismos*. Kaila.

OMS (2019). *Recomendaciones de la OMS sobre salud y derechos sexuales y reproductivos de los adolescentes*. Organización Mundial de la Salud. Accesible online: <https://bit.ly/3oD6Mhu>

Putnam, R.D. (2002). *Solo en la bolera. Colapso y resurgimiento de la comunidad norteamericana*. Galaxia Gutenberg.

Robinson, K. y Aronica, L. (2015). *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*. Grijalbo.

Sartre, J.P. (1947). *Huis clos*. Gallimard.

UNESCO (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: un enfoque basado en la evidencia*. UNESCO. Accesible online: <https://bit.ly/3gC7Hds>

UNODC (2018). *International Standards on Drug Use Prevention. Second updated edition*. United Nations. Accesible online: <https://bit.ly/3uU0dep>

WHO (2020). *Life skills education school handbook: prevention of noncommunicable diseases: introduction.* World Health Organization. Accessible online: <https://bit.ly/3slsTKg>

WHO (2020). *Lifeskills education school handbook: prevention of noncommunicable diseases: approaches for schools.* World Health Organization. Accessible online: <https://bit.ly/3JhZCam>

WHO (2019). *School-based violence prevention A practical handbook.* World Health Organization. Accessible online: <https://bit.ly/3G0m9cX>

WHO (2012). *Adolescent mental health: mapping actions of nongovernmental organizations and other international development organizations.* World Health Organization, Accessible online: <https://bit.ly/3GGeA8b>

WHO (2009). *Preventing violence by developing life skills in children and adolescents.* World Health Organization, Accessible online: <https://bit.ly/3GV1pR6>

WHO (2003). *Creating an environment for emotional and social well-being : an important responsibility of a health promoting and child-friendly school.* World Health Organization. Accessible online: <https://bit.ly/3rHrluT>

WHO (1993). *Life skills education for children and adolescents in schools.* World Health Organization. Accessible online: <https://bit.ly/34Mp09a>

NOTAS BIOGRÁFICAS

ANA CATARINA LIMA

Coordenadora do CLA em Ponte de Lima. Mestre em Arte e Educação pela Universidade Aberta e Licenciada em Português, Latim e Grego (via ensino) pela Universidade de Aveiro. Tem adquirido competências em diversas formações na área da Literacia digital, História e Cinema. As suas áreas de investigação e intervenção incidem na esfera da Arte, Educação, Literacia Digital, Memória e História da Educação. Participou em projetos de investigação na Rede Oblid – Rede de Investigação e Intervenção para a Literacia e Inclusão Digital, no âmbito do Empreendedorismo Feminino e Inclusão Digital. Atualmente, integra projetos colaborativos de investigação sobre História da Educação e Memória, com investigadores da Universidade de Coimbra, enquanto Coordenadora do Centro Local de Aprendizagem da Universidade Aberta em Ponte de Lima. Atualmente é Conselheira Externa Local para a Igualdade, no Município de Ponte de Lima.

<https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0002-0524-8190>

ANDRIELI DAL PIZZOL

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Bolsista CAPES (mar. 2019/jul. 2020). Pedagoga pela Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO. Pós graduada em Docência na Educação Superior pela Universidade Estadual de Londrina - UEL, Psicopedagogia Institucional e Educação Especial Inclusiva pela Faculdade São Braz. Foi professora da rede Municipal de Cambé Educação Infantil (2014 - 2021). Atualmente é professora colaboradora da UNICENTRO Participa dos grupos de estudos: 1) DidaTIC: Didática, aprendizagem e tecnologia (UEL) 2) GEPEDIN - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil (UNICENTRO).

<https://orcid.org/000-0002-4878-476X>

CÁTIA LEMOS

É licenciada em Sociologia – Ramo Políticas Sociais pela Universidade do Minho, pós-graduada em Abordagens e Modelos de Intervenção na Adolescência pelo Instituto Superior de Serviço Social do Porto e mestre em Comunicação Educacional Multimédia pela Universidade Aberta. Tem adquirido competências em diversas formações na área da Literacia digital, História e Cinema. Enquanto Coordenadora do Centro Local de Aprendizagem da Universidade Aberta em São João da Madeira, onde assume funções desde 2010, é representante da Universidade Aberta no Conselho Municipal de Educação de São João da Madeira, é representante da Universidade Aberta no Conselho Local de Ação Social e no Núcleo Executivo da Rede Social de São João da Madeira, é membro cooptado na Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de São João da Madeira, e integra o Grupo de Trabalho do Banco Local de Voluntariado de São João da Madeira. Tem adquirido competências em diversas formações na área da Literacia Digital, da Promoção e Proteção dos Direitos das Crianças e dos Jovens e em Igualdade de Género.

<https://orcid.org/0000-0003-2054-2125>

CRISTINA PEREIRA VIEIRA

Doutora em Sociologia pela Universidade Aberta, Portugal (UAb). É Professora Auxiliar, no Departamento de Ciências Sociais e Gestão, da UAb. É investigadora principal do Centro Interdisciplinar em Estudos de Género (CIEG- ISCSP-UL) e colaboradora no Laboratório de Educação a Distância e eLearning (LE@D-UAb) e no Centro de Estudos Globais (CIG-UAb), onde assume a coordenação do Pelouro Antropoceno, Sustentabilidade e Desenvolvimento. Tem conduzido pesquisas e tem publicado nas áreas da sexualidade, géneros. Assume a coordenação da Secção Temática de Sexualidade e Género, da Associação Portuguesa de Sociologia (APS). Integra a Unidade de Desenvolvimento dos Centros Locais de Aprendizagem (UMCLA-UAb) – exercendo a coordenação dos Centros Locais de Aprendizagem da Zona Norte. Enquanto investigadora na área do Ensino Superior tem desenvolvido pesquisas na âmbito da educação digital e em rede, especificamente, na área da aprendizagem digital e na implementação de práticas e estratégias de aprendizagem e de comunicação.

<https://orcid.org/0000-0002-5494-5371>

DANIELA MELARÉ VIEIRA BARROS

Doutora em Educação pela UNESP – Brasil e em Educação pela UNED de Madrid. É Professora Auxiliar, de nomeação definitiva, no Departamento de Educação e Ensino a Distância (DEED) da Universidade Aberta (UAb). Atualmente é vice-coordenadora da Licenciatura em Educação, membro do Conselho Pedagógico e membro da Unidade de Desenvolvimento dos Centros Locais de Aprendizagem da mesma Universidade (UMCLA). É investigadora do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20), do Laboratório de Educação a Distância e eLearning (LE@D) e do Centro de Estudos Globais – Grupo Educação e Cidadania Global (UAb)

<https://orcid.org/0000-0002-1412-2231>

DIENE EIRE DE MELLO

Professora Associada da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Graduada em Pedagogia com Mestrado em Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (1997). Doutora em Educação pela UEM (2010). Pós doutora em Educação com foco em e-learning pela Universidade Aberta de Portugal (2015). É docente do Programa de pós-graduação em Educação (PPEDU-UEL), com ênfase em formação de professores, atuando principalmente nos seguintes temas de pesquisa: formação de professores, ensino, educação, tecnologias e aprendizagem e educação a distância. Coordenadora do NDE (Núcleo de Desenvolvimento Estruturante) do Curso de Pedagogia. Editora chefe da Revista Educação em Análise. Coordenadora do Grupo de Pesquisa DidaTic. Site do Grupo de Pesquisa: <https://ueldidatic.wixsite.com/website>. Coordenadora do NDE do Curso de Pedagogia. Membro representante do Curso de Pedagogia no FOPE-UEL (Fórum Permanente das licenciaturas). Coordenadora do Curso de Especialização em Docência na Educação Superior (CEMAD- UEL). Coordenadora do GT-11 - Comunicação e Educação- Anped Sul.

<https://orcid.org/0000-0001-6048-8130>

DIRCE APARECIDA FOLETTO DE MORAES

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP/Presidente Prudente 2017. Possui graduação em Pedagogia, pós em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Estadual de Londrina e mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Professora Adjunta da Universidade Estadual de Londrina. Tem experiência na área de Educação, atua na área de Didática, Tecnologia Educacional, Ensino, Aprendizagem, Avaliação da Aprendizagem e Estágio em Docência, nos cursos de graduação de licenciatura e de pós graduação em Docência do Ensino Superior. Coordenadora do curso de especialização em Docência da Educação Superior. Líder do Grupo de Pesquisa Didatic.

<https://orcid.org/0000-0002-1392-1605>

ELOIZA DA SILVA GOMES DE OLIVEIRA

Doutorada em Educação (Universidade Federal do Rio de Janeiro). Professora Titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), atuando na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH), onde lidera o Grupo de Pesquisa "Aprendizagem, subjetivação e cidadania". Coordena o Laboratório de Estudos da Aprendizagem Humana (LEAH). Pesquisadora associada ao Laboratório de Inovação Tecnológica em Saúde (LAIS), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Membro da Rede Sociotécnica de Formação Humana em Saúde (RSFHS). Diretora do Instituto Multidisciplinar de Formação Humana com Tecnologias da UERJ.

<https://orcid.org/0000-0002-0675-9216>

FERNANDA ARAUJO COUTINHO CAMPOS

Doutora e mestre em Educação pela UFMG – Brasil. Especialista em Educação a Distância pelo SENAC. Licenciada em História pela PUC-MG. Atualmente é técnica superior no Centro de Competências da Universidade Aberta (UAb), desenvolvendo funções de designer instrucional.

<https://orcid.org/0000-0002-0841-5871>

IDALINA LOURIDO SANTOS

Doutora em Ciências da Educação – Tecnologias Educacionais e da Comunicação, pela Universidade de Coimbra. Investigadora associada do Laboratório de Tecnologia Educativa (LabTE) da Universidade de Coimbra, na área das tecnologias digitais, em diferentes contextos de educação e formação, nomeadamente na integração de plataformas de *eLearning*, *mobile learning*, formação de professores e desenvolvimento profissional docente (presencial e a distância), com um destaque particular para o Modelo Bietápico de Formação de Professores (MoBiForm). Tutora e formadora na Universidade Aberta. Atualmente exerce as funções de Embaixadora Digital, no âmbito do Plano de Capacitação Digital das Escolas.

<https://orcid.org/0000-0002-9350-7462>

JOSÉ ANTÓNIO MOREIRA

Doutor e Mestre em *Ciências da Educação* pela Universidade de Coimbra. Possui Licenciatura em *História da Arte* pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Concluiu um programa de Pós-Doutoramento em *Tecnologias Educacionais* na Universidade de Coimbra. É Professor Associado com Agregação no Departamento de Educação e Ensino a Distância, Diretor da Delegação Regional do Porto e Coordenador Executivo da Unidade de Desenvolvimento dos Centros Locais de Aprendizagem da Universidade Aberta. É Investigador no Centro de Estudos Globais da Universidade Aberta, onde assume a coordenação do Pelouro Multimédia e é Investigador no Centro de Estudos Interdisciplinares da Universidade de Coimbra onde coordena o Núcleo de Estudos de Pedagogia no Ensino Superior.

<https://orcid.org/0000-0003-0147-0592>

JUAN CARLOS MELERO

Psicólogo y Máster en Drogodependencias, soy responsable de programas de prevención de Fundación EDEX. He trabajado en instituciones públicas y organizaciones sociales del campo de la educación para la salud y la prevención de las adicciones. He coordinado equipos de prevención del abuso de drogas. Soy autor o coautor de diversas publicaciones, artículos y recursos educativos. He gestionado proyectos de cooperación con América Latina y Europa. Soy profesor del Máster en Promoción de la Salud y Salud Comunitaria de la Escuela Andaluza de Salud Pública y del Máster Promoción de Salud y Salud Comunitaria de la Universidad del País Vasco.

LIANA ROMERA

Graduada em Pedagogia e Educação Física tem Especialização em Estudos do Lazer, Mestrado e Doutorado pela UNICAMP, Pós Doutorado em Estudos do Ocio pela Universidad de Deusto - Espanha. É professora titular da Universidade Federal do Espírito Santo nos cursos de graduação e pós graduação. Membro da ABRAMD (Associação Brasileira Multidisciplinar de Estudos Sobre Drogas) Coordenadora da ABRAMD;Educação Espírito Santo, membro da ANPEL (Associação Nacional de Pesquisadores em Lazer) e OTIUM (Red Iberoamericana de Estudios de Ocio), e líder do grupo de pesquisa Andaluz com pesquisas na área de juventude, lazer, prevenção e usos de drogas.

<https://orcid.org/0000-0003-4809-2744>

MIRIAM PIRES CORRÊA DE LACERDA

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Licenciada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pós-Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora convidada do Programa de Pós-Graduação Lato Sensu da Universidade LaSalle (Unilasalle).

<https://orcid.org/0000-0003-0892-1149>

NURIA CODINA

Profesora y Directora del Departamento de Psicología Social y Psicología Cuantitativa (Universidad de Barcelona). Su investigación se centra en el estudio del ocio, el yo y la identidad, y la gestión del tiempo. Específicamente trabaja sobre la actividad física, las prácticas culturales, las nuevas formas de ocio, la procrastinación y la perspectiva temporal. Desde una perspectiva psicosocial, sus investigaciones muestran las fortalezas de comportamiento autónomo en la mejora y el mantenimiento a lo largo de la vida, calidad de vida y el bienestar social; en este sentido el fin último es empoderar a las personas para que sean autónomas y autorreguladas.

<https://orcid.org/0000-0003-0280-3651>

PAULA BRAÇAIS

Formada em Engenharia Química e posteriormente em Ciências da Educação, tem-se dedicado, nos últimos 30 anos, ao ensino de Matemática e de Físico-química. É Mestre em Supervisão Pedagógica, e tutora da UAb, onde colabora em diversos projetos, nomeadamente como formadora nos cursos de Formação para a Docência Digital em Rede. Investigadora do CEG-UAb frequenta atualmente o Doutoramento em Estudos Globais na UAb.

<https://orcid.org/000-0003-0428-0065>

PAULO MARIA BASTOS DA SILVA DIAS

Professor Catedrático e ex-Reitor da Universidade Aberta de Portugal. É Doutor em Educação pela Universidade do Minho e Doutor Honoris Causa em “Educación a Distancia y Tecnología Instruccional” pela UNAD – Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Bogotá, Colômbia. Fundador e Presidente da Associação de Educação a Distância dos Países de Língua Portuguesa. Desenvolve a atividade de investigação nas áreas da educação digital, a distância e em rede, inovação educacional, aprendizagem social, colaborativa e em rede. Colaborou com organizações nacionais e internacionais (OCDE) na realização de estudos no domínio da educação digital e inovação educacional, coordenou e participou em projetos de investigação e desenvolvimento no âmbito de programas com financiamento da Fundação para a Ciência e Tecnologia e da Comissão Europeia. Integra as comissões editorial e científica de revistas internacionais da especialidade e é autor e coautor de publicações científicas no país e no estrangeiro.

<https://orcid.org/0000-0003-3385-5243>

ROSÁRIO ROSA

Doutorada em Sociologia, e exerce funções como professora auxiliar no DCSG da Universidade Aberta. É investigadora integrada do *Centre for Functional Ecology Science for People & the Planet* (Universidade de Coimbra/Polo da UAb). Colabora ainda como investigadora colaboradora no CICS.NOVA/Observatório Nacional de Violência e Género (FCSH/Universidade Nova de Lisboa), onde tem participado em diversos projetos de investigação relacionados com as desigualdades e violência de género. Os seus principais interesses de investigação centram-se nas desigualdades sociais; género e violência; práticas e saberes leigos de saúde e doença; e metodologias de investigação.

<https://orcid.org/0000-0001-9299-0897>

SÓNIA MENEZES

Coordenadora do CLA do Peso da Régua. Licenciada em Educação e Pós-Graduada na área de Especialização em Educação Especial Domínio Cognitivo e Motor pelo estabelecimento de Ensino superior Aveiro ISCIA. Tem obtido competências em diversas áreas de formação na área da literacia digital, focando se mais na área da intervenção psicoeducativa em contexto escolar, sociofamiliar e de inclusão. Lecionou a disciplina de intervenção Educativa no âmbito de Necessidades Educativas Especiais da Pós-Graduação de Educação Social da Universidade Aberta, tem vasta experiência na área da formação de jovens e adultos na área de natureza educativa junto de pessoas e grupos com necessidades educativas especiais. As suas áreas de investigação e intervenção incidem no âmbito da Educação digital, e educação inclusiva. Esteve envolvida no apoio técnico aos formandos do curso “Formação para Docência Digital em Rede” da universidade aberta. Participou, ainda, no projeto de investigação “Publicação e divulgação científica em formato vídeo” desenvolvido pela ELO - Unidade Móvel de Investigação em Estudos do Local enquanto Coordenadora do Centro Local de Aprendizagem da Universidade Aberta em Peso da Régua.

<https://orcid.org/0000-0003-0250-1178>

SUSANA HENRIQUES

Doutora em Sociologia. Professora Auxiliar com Agregação na Universidade Aberta (UAb), Departamento de Educação e Ensino a Distância. Investigadora no Cies_Iscte (Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do Iscte - Instituto Universitário de Lisboa), no LE@D - Laboratório de Educação a Distância e eLearning e no Centro de Estudos Globais da UAb. Os domínios de especialização e áreas de interesse na investigação passam pelas questões da educação digital em rede, literacia em saúde e literacia digital, prevenção de comportamentos aditivos e dependências e metodologias de investigação.

Neste âmbito tem participado em projetos de investigação, apresentado comunicações em eventos científicos e publicado em livros e revistas com revisão por pares. Na Universidade Aberta coordena o mestrado em Administração e Gestão educacional e tem integrado as equipas coordenadoras de cursos de formação para a docência digital em rede dirigidos a professores do ensino não superior, bem como a docentes de instituições do ensino superior portuguesas e estrangeiras.

<http://orcid.org/0000-0002-7506-1401>

VICTOR HUGO NEDEL OLIVEIRA

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), com estágio no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. Licenciado e Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pós-Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor Adjunto e Pesquisador do Departamento de Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Juventudes e Educação (GEPJUVE/UFRGS/CNPq).

<https://orcid.org/0000-0001-5624-8476>

