

DEBATES CONTEMPORÂNEOS:

TEMAS INTERDISCIPLINARES

VOLUME 20



Ivanio Folmer
Fagner D'Ambroso Fernandes
Organização

ARCO
EDITORES

DEBATES CONTEMPORÂNEOS:

TEMAS INTERDISCIPLINARES

VOLUME 20



Ivanio Folmer
Fagner D'Ambroso Fernandes
Organização

ARCO
EDITORES

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI
Prof. Dr. Astor João Schönell Júnior - IFFAR
Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR
Prof. Dr. Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo - UESPI
Profa. Dra. Andréia Bulaty - UNESPAR
Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM
Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC
Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS
Profa. Dra. Cecilia Decarli - UFRGS
Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID
Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE
Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA
Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL
Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio - UFRGS
Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP
Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN
Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA
Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN
Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE
Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT
Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB
Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL
Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch - UFSM
Profa. Dra. Liziany Müller Medeiros - UFSM
Profa. Dra. Marcela Mary José da Silva - UFRB
Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM
Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS
Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO
Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA
Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB
Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC
Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNISANTOS
Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS
Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues de Souza - UERJ
Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM
Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB
Prof. Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández - UCLV

Editor Chefe: Ivanio Folmer

Bibliotecária: Eliete Marques da Silva

Projeto gráfico e Diagramação: Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa: www.canva.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Debates contemporâneos [livro eletrônico] : temas
interdisciplinares : volume 20 / organização
Ivanio Folmer, Fagner D' Ambroso Fernandes. --
Santa Maria, RS : Arco Editores, 2025.
PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5417-448-0

1. Debates 2. Educação 3. Interdisciplinaridade na
educação I. Folmer, Ivanio. II. Fernandes, Fagner
D' Ambroso.

25-260569

CDD-370.1

Índices para catálogo sistemático:

1. Interdisciplinaridade : Educação 370.1

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

 **10.48209/978-65-5417-448-0**

Esta obra é de acesso aberto.

*É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria
e respeitando a Licença Creative Commons indicada.*



APRESENTAÇÃO

A complexidade dos desafios contemporâneos exige abordagens que transcendam os limites disciplinares tradicionais. O livro *Debates Contemporâneos: Temas Interdisciplinares – Volume 20* propõe uma reflexão crítica e aprofundada sobre diversas temáticas que atravessam múltiplos campos do conhecimento, promovendo diálogos inovadores e imprescindíveis para compreender a sociedade atual.

A interdisciplinaridade, conceito fundamental na construção do conhecimento científico e acadêmico, assume um papel essencial na busca por soluções para questões cada vez mais interconectadas. As transformações sociais, culturais, tecnológicas e ambientais demandam perspectivas que ultrapassem fronteiras rígidas entre as disciplinas, favorecendo uma compreensão mais ampla e integrada dos fenômenos estudados. Neste volume, reunimos contribuições de pesquisadores de diferentes áreas, que oferecem reflexões valiosas sobre temas emergentes e suas implicações para a sociedade contemporânea.

A organização deste livro reflete a necessidade de fomentar debates que contemplem múltiplos olhares sobre questões cruciais da atualidade. Dentre os temas abordados, encontram-se discussões sobre educação, tecnologia, sustentabilidade, políticas públicas, saúde, cultura e sociedade. Cada capítulo representa um esforço coletivo para explorar a interseção entre diferentes campos do saber, promovendo uma visão holística e articulada das problemáticas analisadas.

Além de evidenciar a importância da interdisciplinaridade, este livro também enfatiza o compromisso com a inovação acadêmica e científica. O diálogo entre áreas distintas não apenas enriquece as análises apresentadas, mas também contribui para a formulação de novas metodologias, teorias e práticas que possam ser aplicadas em diversos contextos. Ao reunir pesquisas, experiências e reflexões interdisciplinares, esta obra se configura como um espaço de troca e aprendizado, incentivando novas abordagens e questionamentos que possam guiar futuras investigações.

A relevância dos temas tratados neste volume não se limita ao ambiente acadêmico, mas se estende para a sociedade como um todo. A busca por respostas para os desafios contemporâneos requer um olhar crítico e dinâmico, que reconheça a complexidade das questões em jogo e valorize o diálogo entre saberes distintos. Assim, esperamos que esta obra contribua para ampliar as discussões e inspirar novas iniciativas que promovam conhecimento, inovação e transformação social.

Que esta leitura seja um convite ao pensamento crítico e à colaboração interdisciplinar, reforçando a importância do conhecimento como ferramenta fundamental para enfrentar os desafios do presente e do futuro.

SUMÁRIO

Capítulo 1

Democracia e Participação em Santo Antônio da Patrulha: Análise da Efetividade do Conselho Municipal de Políticas Públicas de Cultura.....9

Márnei Consul

doi: 10.48209/978-65-5417-448-1

Capítulo 2

Turismo pedagógico e estudo do meio: uma experiência na educação infantil para a promoção de um ensino significativo.....34

Giselle Joana Gregório de Oliveira

doi: 10.48209/978-65-5417-448-2

Capítulo 3

“A Arte em ação: Música na Educação Interdisciplinar e Socioemocional”.....43

Maicon Lopes Gonzalez

doi: 10.48209/978-65-5417-448-3

Capítulo 4

Operation Brother Sam Revisited.....59

Carlos Enrique Musse Torres

doi: 10.48209/978-65-5417-448-4

Capítulo 5

Perfil Epidemiológico da Dengue nos Municípios de Buritizeiro e Pirapora.....80

Diane Aparecida Oliveira de Menezes

Gilza Francisca Alves

Rodrigo Rabelo de Menezes

doi: 10.48209/978-65-5417-448-5

Capítulo 6

Da Avaliação à Autonomia: O Poder Transformador da Avaliação Formativa na Educação Peruana.....97

William Enrique Huanca Solis
Roxana Maritza Orellana Salazar
Merardo Americo Osorio Canturin
Jose Gonzalo Ordoñez Speziani
Vilma Hermelinda Munive Orrego
doi: 10.48209/978-65-5417-448-6

Capítulo 7

Entre Likes e Livros: O Impacto das Redes Sociais no Desempenho Acadêmico Universitário no Peru.....112

William Enrique Huanca Solis
Roxana Maritza Orellana Salazar
Merardo Americo Osorio Canturin
Jose Gonzalo Ordoñez Speziani
Vilma Hermelinda Munive Orrego
doi: 10.48209/978-65-5417-448-7

Capítulo 8

Aprender ao Inverso: A Inovadora Sala de Aula e a Satisfação Acadêmica no Contexto Peruano.....127

William Enrique Huanca Solis
Roxana Maritza Orellana Salazar
Merardo Americo Osorio Canturin
Jose Gonzalo Ordoñez Speziani
Vilma Hermelinda Munive Orrego
doi: 10.48209/978-65-5417-448-8

Sobre os Organizadores.....141

Sobre as Autoras e os Autores.....142

CAPÍTULO 1

DEMOCRACIA E PARTICIPAÇÃO EM SANTO ANTÔNIO DA PATRULHA: ANÁLISE DA EFETIVIDADE DO CONSELHO MUNICIPAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE CULTURA

Márnei Consul

Doi: 10.48209/978-65-5417-448-1

Resumo: Este trabalho tem como objetivo analisar a efetividade da participação dos atores da sociedade civil no Conselho Municipal de Políticas Públicas de Cultura de Santo Antônio da Patrulha/RS. O objetivo geral dele foi atingido através de pesquisa documental. Como resultados, percebeu-se que sua efetividade é limitada. Como contribuição teórica, os achados podem ampliar o entendimento sobre a dinâmica de um conselho de cultura. Na prática, tais achados podem resultar em recomendações que ajudem a resolver os problemas de não participação. Por fim, a contribuição social pode causar impacto na comunidade, auxiliando na melhoria do setor cultural patrushense.

Palavras-chave: Democracia participativa. Conselhos municipais. Cultura.

INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão pretende fazer uma análise do Conselho Municipal de Políticas Públicas de Cultura de Santo Antônio da Patrulha, município situado no Litoral Norte do Rio Grande do Sul, que conta com pouco mais de 42 mil habitantes, sob a ótica da democracia participativa.

Os conselhos municipais possuem um papel fundamental na gestão/governança das cidades. São instâncias de participação social que visam a garantir a inclusão da população nas decisões que afetam a vida local. Os conselhos municipais possibilitam que a população participe ativamente da elaboração e da implementação de políticas públicas, desenvolvendo a democracia participativa. Tal participação pode ocorrer através de representantes de diferentes se-

tores da sociedade, como ONGs, associações de moradores e outras entidades civis. Ademais, os conselhos têm a capacidade de deliberar sobre questões de interesse público e fazer recomendações ao poder executivo municipal. Conforme Salles (2014), os conselhos expressam demandas produzidas por seus integrantes e passam a ser a vontade do próprio Estado.

Em Santo Antônio da Patrulha/RS, há o Conselho Municipal de Políticas Públicas de Cultura, o qual foi criado em 2017 e, embora não seja deliberativo, tem essencial papel na sociedade patrulhense, eis que representa diferentes nichos culturais do município. Paritário, tal conselho é composto por oito integrantes e seus respectivos suplentes. O autor deste artigo integra o conselho em tela, sendo titular da área da literatura, o que traz um cunho participativo e integrante à pesquisa que ora se apresenta.

Por vezes deixada de lado ou tida como a “prima pobre” das administrações municipais, a cultura enfrenta problemas de representação e escassez de recursos. Sobre a escassez de recursos na área cultural, isso é um desafio significativo que afeta a produção, a preservação e a disseminação de bens culturais. Tal limitação pode ser observada em vários aspectos, como acesso a espaços de apresentação, financiamento e valorização de iniciativas de cultura.

Como dito antes, este trabalho de conclusão intenta fazer uma análise do Conselho Municipal de Políticas Públicas de Cultura de Santo Antônio da Patrulha, sob a ótica da democracia participativa. O tema é relevante, pois o mencionado conselho é paritário, ou seja, composto por quatro membros da sociedade civil (representando as manifestações culturais) e outros quatro integrantes que representam o Poder Público municipal. É importante perceber como ocorre (ou não ocorre) a efetividade das diversas áreas culturais. Como problema de pesquisa, temos o seguinte: como se dá a participação efetiva dos segmentos culturais no conselho citado?

Este trabalho tem como objetivo geral analisar a efetividade da participação dos atores da sociedade civil e do Poder Público no Conselho Municipal de Políticas Públicas de Cultura de Santo Antônio da Patrulha/RS e como objetivos específicos identificar o papel do conselho, a dinâmica, a composição, os principais temas debatidos e os resultados dos debates.

Como contribuição teórica, os achados podem ampliar o entendimento sobre a dinâmica de um conselho de cultura. Na prática, tais achados podem resultar em recomendações que ajudem a resolver os problemas de não participação. Por fim, a contribuição social pode causar impacto na comunidade, auxiliando na melhoria do setor cultural patruhense.

Inicialmente, conceituar-se-ão participação e democracia social. Em seguida, mostrar-se-á o papel dos conselhos municipais e abordar-se-ão a questão da participação virtual e empoderamento. Falar-se-á, ainda, sobre deliberação como processo comunicativo. Por fim, analisar-se-á a efetividade do Conselho Municipal de Políticas Públicas de Santo Antônio da Patrulha/RS.

REFERENCIAL TEÓRICO

Participação e democracia

Em geral, a história das sociedades mostra que a participação nem sempre se configurou como uma necessidade do homem. Em diversos momentos históricos, a resignação e o medo predominaram. Percebe-se isso, por exemplo, nos regimes escravocratas e nos ditatoriais, que tinham como princípio uma prática autoritária, a qual, na maioria das vezes, culminava com processos de aculturação. Além disso, em tais sociedades, a participação dos indivíduos era quase inexistente: participar era uma prerrogativa dos cidadãos, e tal atributo se restringia aos que estavam ligados às dominantes elites.

Salles (2014) diz-nos que a participação como cidadania significa um alargamento da noção de participação. Não se trata de uma preocupação com os beneficiários ou excluídos, mas sim uma forma de engajamento dos cidadãos na formulação política em espaços fundamentais que afetam suas vidas. Nesse sentido, tal interação é perceptível no nível local.

A autora também fala sobre os níveis de participação. Para ela, existem a manipulação, a terapia, a informação, a consulta, o apaziguamento, a parceria, a delegação de poder e o controle cidadão. A autora explica que os dois primeiros níveis – manipulação e terapia – correspondem a uma não-participação, isto é, os que tomam decisões devem educar ou curar os participantes. Já a infor-

mação e a consulta possuem um valor mais simbólico, eis que, supostamente, os “despossuídos teriam voz e seriam ouvidos, mas, de fato, eles não têm força para isso” (SALLES, 2014, p. 40). Tocante ao apaziguamento, ele representa um nível mais alto de simbolismo, onde as regras permitem uma assessoria dos despossuídos, todavia os tomadores de decisão permanecem a decidir. Já na parceria, “os cidadãos poderiam negociar com os tradicionais detentores de poder” (p. 40). Por fim, nos dois últimos degraus – a delegação de poder e o controle cidadão –, os despossuídos obtêm a maioria de assentos para o processo de tomada de decisão ou o poder gerencial pleno.

Bordenave (1994) escreve sobre microparticipação e macroparticipação. Para ele, a microparticipação é uma associação voluntária de duas ou mais pessoas numa atividade comum, da qual elas não pretendem, unicamente, tirar benefícios imediatos e pessoais. Já a macroparticipação compreende a intervenção das pessoas na dinâmica que constitui ou modifica a sociedade. Entender as duas esferas participativas é importante para o processo construtivo da sociedade que busca, afinal, a participação.

Bordenave (1994) fala, também, sobre maneiras de participar. Ganham destaque, pelo teor deste artigo, as formas “voluntária” e “espontânea”. Na primeira, um grupo é criado pelos próprios participantes que definem sua forma de organização, objetivos e métodos. Exemplificam isso os sindicatos livres, as associações de moradores, as cooperativas e os partidos políticos. Por outro lado, a participação provocada é impulsionada por um agente externo. Em tal caso, cita-se como exemplo o papel que o serviço social, o desenvolvimento de comunidades, a extensão rural, a educação em saúde e as pastorais desempenham nesse modelo.

O papel dos conselhos municipais

Importante forma de participação social são os conselhos municipais. Criados pela Constituição brasileira de 1988, a existência deles (alguns obrigatórios, como o conselho em tela neste trabalho de conclusão, outros não) afeta diretamente o exercício da participação no município, ao mesmo tempo em que cria espaços de legitimação e responsabilização direta do cidadão

nos âmbitos governamental e fiscalizador. Eles são órgãos públicos do Poder Executivo local.

Como consequência, suas deliberações, que expressam as demandas produzidas por seus integrantes, passariam a ser a vontade do próprio Estado. São órgãos públicos dotados de natureza peculiar, sobretudo os que têm função deliberativa, pois não estão sujeitos hierarquicamente ao governo local (SALLES, 2014, p. 50).

Ainda sobre participação, de acordo com Gohn (2006), deve haver uma definição mais precisa do que seja ela. “Para o caso dos conselhos gestores, nós a entendemos como o processo mediante o qual as diferentes camadas sociais de população têm acesso aos espaços de definir e avaliar as políticas públicas, especialmente as de caráter social” (p. 10), o que nem sempre ocorre, pois, por experiência pessoal, em várias vezes, os conselhos realizam reuniões, porque necessitam de assinaturas dos conselheiros. Ademais, em muitas situações, os conselheiros não querem se envolver com as questões públicas, acreditando que isso é competência apenas dos gestores municipais, o que, por consequência, não realiza a gestão democrática e participativa.

Não obstante, segundo Gohn (2006), os conselhos devem ter capacidade e poderes normativos de decisão e não devem ser implantados como meras instâncias consultivas e opinativas. “Em médio prazo, eles necessitam instituir formas próprias de pensar a cidade e seus problemas para além dos ‘planejamentos estratégicos’, de caráter emergencial, que diagnosticam e selecionam/priorizam as urgências” (p. 11). Teremos isso algum dia? É a pergunta que vem à mente.

Ademais, Lavallo, Voigt e Serafim (2016) revelam que

a expansão dos conselhos trouxe consigo diversificação temática ou de áreas de políticas e de modo e grau de inserção nos arcabouços institucionais de tais áreas, plausivelmente alargando a variação de sua eventual efetividade (LAVALLE et al. 2016, p. 613).

No entanto, conselhos fracamente integrados no seu setor, por sinal, enfrentam mais dificuldades para granjear efeitos práticos em relação às suas decisões.

As autoras falam, também, em autorregulação. Segundo elas, há

dedicação expressiva do tempo das reuniões e das energias dos conselheiros a discussões relativas às regras e às dinâmicas internas, notadamente à definição de normas para eleições de conselheiros e à elaboração dos regimentos internos (LAVALLE et al., 2016, p. 616).

É preciso ressaltar quem nem todos os conselhos possuem regimentos internos, como é o caso do conselho de cultura analisado neste artigo. Como se verá adiante, ele possui lei de criação e portaria com nomes dos membros apenas.

As autoras comentam, ainda, que há o “fardo administrativo que consome as energias dos conselheiros, comprometendo a deliberação e o controle social da política de índole propriamente política” (LAVALLE et al., 2016, p. 617). Isso acaba fazendo com que os representantes ligados ao Poder Público venham a capitanear os conselhos, já que são servidores públicos remunerados, ao passo que os representantes das entidades civis não.

Participação virtual e empoderamento

Muito em voga recentemente, está a participação virtual na gestão pública municipal. Acerca dela, Tavares, Cerquinho e Paula (2018) nos dizem que as redes sociais apresentam uma grande disponibilidade pelas regiões brasileiras. Entretanto, sua utilização pelas capitais dos estados permanece no Degrau 3 – Simbolismo – por permitir o acesso por meio de consulta e informações. Só por essa colocação dos autores, já podemos ter ideia de como é a participação em cidades menores, como é o caso de Santo Antônio da Patrulha. Ainda conforme os autores citados, é necessário que as experiências realizadas nas capitais sejam expandidas para outros grandes municípios e regiões,

como forma de ampliar os canais de participação cidadã nas decisões da gestão pública e de exemplos para ampliar os comportamentos democráticos digitais, inclusive com possibilidades de expansão para cidades do interior. Acredita-se que as experiências em grandes centros podem servir como modelo para aplicação em cidades de portes médio e pequeno localizadas no interior dos Estados, criando uma verdadeira cibercultura voltada para a democracia participativa digital (TAVARES et al., 2018, p. 287).

Os autores ainda nos dizem que,

entre as limitações do estudo, destaca-se a dificuldade de encontrar as informações desejadas nos sites analisados, uma vez que não há um padrão de disposição de informações nestes e por vezes é necessário dar “voltas” na navegação para encontrar o que se deseja (TAVARES et al., 2018, p. 287).

Acerca de tecnologias da informação e comunicação e participação política, Araújo, Penteado e Santos (2015) mostram-nos que a relação entre TICs e participação possui múltiplas dimensionalidades e possibilidades analíticas. Eles falam em capital social,

que cria condições para a superação do dilema da ação coletiva, gera um contexto de cooperação para a formação de um sistema cívico de participação, estruturado em regras de confiança e reciprocidade dos membros da comunidade (ARAÚJO et al., 2015, p. 1601).

Os autores dizem que há quatro polos de estudos do capital social: a confiança, a reciprocidade, a erosão do caráter e as redes sociais (laços sociais) como fatores de acumulação de capital mencionado. “Desses quatro polos, três – confiança, reciprocidade e redes sociais – são elementos que possibilitam a criação de condições favoráveis para o desenvolvimento de ações cívicas que encontram no ciberespaço um lugar para seu desenvolvimento e fortalecimento” (p. 1602).

Araújo, Penteado e Santos (2015) explicam que,

atuando dentro de um novo espaço (ciberespaço) e de um novo paradigma (rede), a sociedade civil organizada, em suas diversas formas, promove novos tipos de ações coletivas, gerando novas formas de ativismo e de empoderamento por meio de articulações em rede e participação política (e-participação) (ARAÚJO et al., 2015, p. 1603).

A palavra “empoderamento” chama minha atenção, pois é isso que um cidadão sente ao comentar algo nas redes sociais da Prefeitura, como se fizesse parte da gestão e estivesse constantemente sendo consultado sobre assuntos diversos, seja a inauguração de alguma obra, seja sobre o horário de atendimento de um posto de saúde, etc.

Os autores ainda dizem que a mudança no perfil de atuação da sociedade civil, com o uso das TICs, abre caminho para que as entidades civis tenham participação mais ativa na vida pública. “Os mecanismos de comunicação interativos e colaborativos da internet criam condições para que esses grupos da sociedade desenvolvam novas atividades políticas, principalmente no exercício de influência sobre políticas públicas setoriais” (ARAÚJO, et al., 2015, p. 1606).

A meu ver, não apenas políticas públicas setoriais são planejadas de acordo com ativismo na internet, mas também companhias políticas. Afinal de contas, como se diz, “a voz do povo é a voz de Deus” e, atualmente, essa voz está na internet, principalmente, nas redes sociais.

Deliberação como processo comunicativo, efetividade e legitimidade

Marques (2011) fala sobre a deliberação como processo comunicativo. Para ela, uma esfera pública surge quando vários indivíduos e grupos consideram que uma questão precisa ser discutida de forma coletiva, de modo a buscar um entendimento recíproco do problema em causa. Ela diz que “a deliberação requer que os indivíduos sejam capazes de dialogar através de suas diferenças, sem colocá-las entre parênteses” (p. 21) e elenca operadores analíticos deliberativos. São eles: discussão crítico-racional; reciprocidade; reflexividade; igualdade discursiva; e liberdade discursiva. Chama minha atenção o item igualdade discursiva que, conforme a autora, tem sua operacionalização da seguinte forma:

Verificar se há equilíbrio entre a quantidade de mensagens de cada participante. Observar se existem mensagens que degradam ou negligenciam um participante e/ou os argumentos por ele apresentados. Verificar se os participantes trocam razões e oferecem evidências baseadas em narrativas pessoais, que se constituem como modo de comunicação e busca do entendimento alternativo à racionalidade (MARQUES, 2011, p. 35).

Abordando o Orçamento Participativo (OP), Salles (2014) diz-nos que o fato de a Lei de Responsabilidade Fiscal prever a participação popular na

elaboração dos planos e dos orçamentos não significa que isso ocorra de fato. “No caso do orçamento, é possível ‘encenar’ o processo de participação, fazer dele um mero formalismo” (p. 86). De acordo com a autora, em alguns municípios, houve a decisão de os prefeitos elaborarem o projeto do orçamento por intermédio de vários instrumentos, após ampla consulta à sociedade organizada, da qual resultou o OP.

Os casos de partilha de poder são os mais fortemente democratizantes quando há oposição à participação por parte do prefeito: quando a sociedade civil é bastante organizada, é possível, por meio de sanção prevista em lei e pela reação dos movimentos populares, resistir às tentativas do governo de retirar o poder da instância participativa (SALLES, 2014, p. 89)

Sobre o OP no município de Barra Mansa, por exemplo, Neves (2007) conta-nos que ele inibiu a cultura política mais conservadora exercida pelos vereadores de lá. “A política assistencialista do Legislativo sofreu tensão diante da possibilidade de construção de uma cultura mais participativa e democrática, que é estimulada com o OP” (p. 219). Ademais, a autora revela que é notória “a questão da emergência desses espaços públicos com os conselhos gestores e o OP no Brasil” (p. 219) e que isso representa uma aposta democrática fundamental para a construção e a afirmação de direitos na contramão ao projeto neoliberal.

De acordo com Almeida e Cunha (2011), são princípios deliberativos que orientam os fóruns e conselhos: 1) Igualdade de participação; 2) Inclusão deliberativa; 3) Igualdade deliberativa; 4) Publicidade; 5) Reciprocidade/razoabilidade; 6) Liberdade; 7) Provisoriedade; 8) Conclusividade; 9) Não-tiranias; 10) Autonomia; e 11) Accountability. Dos 11 princípios, penso que o número 10 (Autonomia) não pode ser totalmente aplicado aos conselhos municipais de Santo Antônio da Patrulha. Isso porque a maioria deles tem caráter consultivo, não deliberativo. Logo, mesmo que seja decidido/tratado algo importante, a Municipalidade não terá obrigação de executar isso.

Almeida e Cunha (2011) mostram-nos que, no Brasil, as duas experiências de participação mais difundidas de participação são orçamentos participativos (OPs) e conselhos de políticas. Elas são instituídas pelo governo, seja pela vontade própria do administrador, seja por imposição legal. Dizem as autoras que,

no caso dos conselhos de políticas, a participação está atrelada ao pertencimento a organizações ou entidades da sociedade civil, uma vez que são elas que têm representação nos conselhos, o que limita o número e os indivíduos que terão assento. Nestes casos, é preciso prestar atenção se a seleção desses representantes é transparente e democrática (...) (ALMEIDA; CUNHA, 2011, p. 114).

Elas vão adiante: “Ao retirar o caráter ingênuo da deliberação e reconhecer as relações de poder que permeiam esses encontros, é preciso se perguntar sobre o grau de conflito e o tipo de resultado esperado para a boa deliberação” (ALMEIDA; CUNHA, 2011, p. 116).

Para que haja efetividade (que é a capacidade de se produzirem efeitos), é preciso que haja, também, legitimidade (capacidade de um poder ser aceito sem a necessidade de se recorrer à coerção). Consoante Bobbio (2007), pensar sobre legitimidade estruturou-se para justificar o reconhecimento do poder e para contrapor a lei de que o poder se origina do mais forte. Para o autor, os princípios da legitimidade advêm de vontade, natureza e história: a primeira, no sentido de ela ser de Deus ou do povo; a segunda significando força originária (direito natural) e a natureza como ordem racional; a história, por fim, demarca que o princípio da legitimação está na força da tradição, pois soberano legítimo é aquele que exerce o poder, desde tempo imemorial, ou no sentido de que o poder de comandar pode ser adquirido à base de um princípio geral de direito.

Diante disso, independentemente do tipo de poder que estrutura a representação, o interesse que legitima tal exercício precisa ser de âmbito geral: o representante assume papel de delegado. Conforme Bobbio (2007), com efeito, a legitimidade está relacionada ao modelo de espaço vinculado com o quem (o interesse geral) se representa e com o que (a relação funcional e orgânica) se representa.

Ponto importante tocante a conselhos municipais é a distinção entre o interesse da entidade civil e o Poder Público. Holanda (2010), analisando o Conselho Municipal de Cultura de Aracati/CE, revela que parece existir “um jogo de posições relativas à forma de tratar as divergências que ocorrem no conselho. Noutras palavras, há um conflito na forma de conceber o conflito” (HOLANDA, 2010, p. 89).

A autora vai adiante:

Se tomarmos o conflito como eixo para considerar as posições dos conselheiros, podemos sintetizar que: os representantes das entidades culturais “mais influentes” compreendem o conflito como intrínseco ao seu papel, que é essencialmente combativo (HOLANDA, 2010, p. 89).

A autora afirma que, tocante ao conselho daquela cidade, há o risco de os “conflitos se desdobrarem em tensões no cotidiano do conselho, de tal modo extremas que podem gerar um impasse e a consequente paralisação de algumas ações do conselho”, até porque “as partes se encontram não para construir em conjunto, mas sim para realizar um combate em que a vitória de um dos lados pressupõe a derrota do outro”. (HOLANDA, 2010, p. 94).

Ainda em tom de comparação, trazemos os exemplos dos conselhos de Belo Horizonte/MG e Abaetetuba/PA. Em Belo Horizonte, Semensato e Barbalho (2020) contam que nem sempre os ideais estabelecidos são realizados, já que equipe técnica canaliza para si algumas decisões, afastando-se de um processo participativo amplo. Já em Abaetetuba, os autores revelam que há a necessidade de “superar os entraves políticos, administrativos e ideológicos; um esforço que vai além da gestão municipal” (SEMENSATO; BARBALHO, 2020, p. 365).

Em outras palavras, é preciso estar atento às forças deliberativas. Quem é mais forte: sociedade civil ou órgão público?

METODOLOGIA

Este trabalho, quanto à natureza, trata-se de pesquisa aplicada, descritiva, de campo e qualitativa, a qual tem como tipo de objetivos de estudo o exploratório. Tocante à abordagem do problema, trata-se de pesquisa qualitativa. Por fim, em relação aos procedimentos de realização do estudo, trata-se de pesquisa participante, uma vez que o pesquisador integra o Conselho Municipal de Políticas Públicas de Cultura de Santo Antônio da Patrulha/RS, objeto do estudo.

Há que se falar sobre a população e a amostra do estudo. A população é o conselho citado. Como já elucidado, é paritário.

Em relação ao instrumento de coleta de dados, foram feitas observação e análise documental.

Os objetivos específicos do trabalho são alcançados por meio de pesquisa bibliográfica. O objetivo geral dele é atingido através de pesquisa documental.

RESULTADOS

Discussões

Levando em conta os escritos de Salles (2014) sobre níveis de participação, podemos afirmar que Santo Antônio da Patrulha atinge o nível “parceria”, sendo esta uma negociação dos cidadãos com os detentores do poder, o que ocorre entre a Municipalidade e algumas entidades. Tomando por base o livro de Bordenave (1994), tocante aos graus de participação, pode-se inferir que Santo Antônio atinge o grau “elaboração/recomendação”, onde são elaboradas propostas e recomendadas medidas à administração municipal, a qual pode aceitá-las ou rejeitá-las, o que ocorre por parte das entidades que levam suas demandas a conselhos municipais ou diretamente aos gestores da cidade.

Como dito antes, Bordenave (1994) escreve sobre microparticipação e macroparticipação. Elas ocorrem no Conselho de Cultura da cidade, do qual participo representando o seguimento da literatura, sendo que presido o Grêmio Literário Patrulhense.

Devido às diversas associações presentes em Santo Antônio da Patrulha (nas áreas do esporte, da cultura, da educação, etc.), afirmo que a microparticipação é grande na cidade. O presente autor integra, por exemplo, voluntariamente o Grêmio Literário Patrulhense, entidade com vistas ao desenvolvimento da literatura no município. Tocante à macroparticipação, ou seja, às lutas sociais, econômicas e políticas que modificam a sociedade segundo Bordenave (1994), esta não é grande, pois não há, a meu ver, tanto interesse dos cidadãos em questões mais complexas e disposição para envolvimento em processos de participação mais elaborados. Há uma espera por ação do Poder Público apenas, o que é notório, de forma específica, no Conselho de Cultura, onde os

conselheiros se limitam a receber atualizações por parte da SECTE quando esta julga que deve fazê-las, conforme atas de reuniões abordadas a seguir.

Bordenave (1994) fala, também, sobre maneiras de participar. Analisando os conselhos municipais sob a ótica de tal autor, eles, para mim, são uma mistura de participação “voluntária” com “provocada”, na medida em que as pessoas são convidadas a participar, podendo não fazer isso, e provocadas a tal, eis que os conselhos são vinculados à Municipalidade, a qual precisa da opinião/deliberação dos conselhos para a concretização de políticas públicas. Ademais, há uma aba no site da Prefeitura Municipal (<https://www.santoantoniodapatrulha.rs.gov.br/conselhos-municipais/>) para os conselhos, onde é possível consultar os nomes dos integrantes e algumas outras informações colocadas lá de acordo com cada conselho, ou seja, o que o grupo pensa ser necessário/interessante é enviado à Secretaria da Administração e Finanças, a qual publica na mencionada aba. No espaço do Conselho de Cultura, especificamente, não há, por exemplo, as datas das reuniões, até porque elas não acontecem com período definido. Não há, também, o Plano Municipal de Cultura, o qual é válido por 10 anos e teve sua criação em 2017, a partir da Conferência Municipal de Cultura, o que será explanado adiante.

Como servidor público e agente cultural, eu participo de alguns conselhos municipais. Com funcionamento satisfatório e reuniões periódicas, eu cito o Conselho Municipal de Assistência Social (CMAS), que fiscaliza as atividades da Secretaria Municipal do Trabalho e Desenvolvimento Social (SMTDS), sendo responsável, inclusive, pela elaboração de resoluções e pela aprovação das contas da SMTDS. Cito, com funcionamento não-satisfatório como já descrito neste texto, o Conselho Municipal de Políticas Públicas de Cultura, criado em 2017 quando fui Diretor de Cultura, o qual, daquele ano até o atual, permite que o município busque habilitação em editais estaduais e federais. Infelizmente, de 2020 até o presente, é um conselho que não se reúne periodicamente. Outro exemplo negativo, a meu ver, é o Conselho Gestor do Centro de Artes e Esportes Unificados – CEU, do qual faço parte há dois anos e, até hoje, nenhuma reunião foi feita.

Tocante ao Conselho de Cultura, os conselheiros são, basicamente, chamados para reuniões quando é necessária alguma ata decisória sobre verba estadual ou federal a ser recebida pelo município. Não existe uma periodicidade de encontros, e os demais conselheiros não requerem isso, transferindo suas responsabilidades aos integrantes da Secretaria da Cultura, Turismo e Esportes (SECTE). Ressalto que minha fala não é externa, e sim como pesquisador participante. Outrossim, a análise documental comprova as informações.

A realidade dos conselhos de cultura

Antes de abordar o conselho foco deste estudo, é preciso mencionar que existe o Sistema Nacional de Cultura (SNC). Ele institui um processo compartilhado de construção das políticas culturais e busca ser o eixo estruturante do campo cultural, proporcionando mais resistência às políticas públicas frente às alternâncias democráticas do poder. Consoante o artigo 216-A, inserido na Constituição de 1988 pela Emenda Constitucional 71 de 2012,

o Sistema Nacional de Cultura, organizado em regime de colaboração, de forma descentralizada e participativa, institui um processo de gestão e promoção conjunta de políticas públicas de cultura, democráticas e permanentes, pactuadas entre os entes da Federação e a sociedade, tendo por objetivo promover o desenvolvimento humano, social e econômico com pleno exercício dos direitos culturais. (BRASIL, 1988).

O SNC fala sobre os conselhos de políticas culturais, órgãos de caráter consultivo e deliberativo, os quais têm como principais atribuições: a) a propor as diretrizes da política pública de cultura; b) aprovar e acompanhar o plano de cultura; e c) propor as diretrizes gerais para a aplicação dos recursos provenientes dos fundos. Os conselhos precisam respeitar, na sua composição, no mínimo, uma paridade (50%) de representantes eleitos pela sociedade civil em relação aos representantes indicados pelo governo. A composição ainda deve atender à diversidade cultural, com participação dos segmentos artísticos e culturais, contemplando, também, a representatividade territorial.

Tocante aos conselhos de cultura, Oliveira (2017) conta que o grande desafio para analisar a efetividade dos mecanismos participativos se encontra na

definição do meio mais adequado para medir tal efetividade. Para ele,

uma possibilidade é o estabelecimento de uma razão entre as deliberações resultantes dos mecanismos de participação social (metas estabelecidas) e as decisões efetivamente tomadas pelo Poder Público no seu planejamento orçamentário (resultados obtidos) (OLIVEIRA, 2017, p. 9).

O autor ainda diz que é necessário buscar meios de avaliar a capacidade das deliberações participativas de se tornarem efetivas, na medida em que elas podem não ser levadas em conta no momento da tomada de decisão sobre as políticas públicas, “já que o Poder Público também pondera outras circunstâncias e variáveis no exercício de seu poder decisório” (OLIVEIRA, 2017, p. 9).

Sobre a realidade brasileira, Aguiar e Riscado (2019) contam que, a partir de Gilberto Gil à frente da Cultura, a área passou a ser vista como um direito e as políticas orientadas ao desenvolvimento e fortalecimento da democracia.

Entretanto, com o Decreto 9.759/19, a efetividade do Conselho Nacional de Política Cultural entrou em xeque a partir de mudanças ocorridas no governo de então. Aguiar e Riscado (2019) relatam que houve desrespeito ao princípio da paridade e exclusão de grupos culturais importantes, como a população LGBT.

Isso mostra que a política cultural, às vezes, fica à mercê dos governos eleitos e que, por causa disso, setores importantes da sociedade podem ficar fora das instâncias participativas, como bem denota umas das entrevistas usadas para a escrita deste artigo, o que será visto adiante.

É preciso sempre ter em mente que

o papel dos conselhos públicos na área da cultura demonstra que o processo democrático não possui um fim, mas está em constante aperfeiçoamento. A existência de espaços deliberativos é fundamental para a permanência do diálogo entre poder público e sociedade civil, incorporando as demandas e as transformações das sociedades contemporâneas (AGUIAR; RISCADO, 2019, p. 67).

Passado tal período de tensão, mais recentemente, tivemos o surgimento da Lei Aldir Blanc – LAB, a qual se tornou Política Nacional Aldir Blanc – PNAB. Com ela, segundo Semensato e Barbalho (2021), em todas as regiões

do país, houve um amplo esforço de cadastramento dos agentes culturais dos municípios, bem como uma relevante reativação ou criação de novos de conselhos de cultura, com eleição dos representantes da sociedade civil, ou mesmo conselhos.

No que diz respeito aos conselhos, o reforço de seu papel ocorreu não apenas dentro da lógica da fiscalização, em resposta à exigência da LAB, mas por sua importância no sentido da democracia e da institucionalização. Em Aracaju (SE), apesar de ter sido criado há sete anos, o Conselho de Cultura nunca tinha sido instalado, o que ocorreu em julho de 2020 (SEMENSATO; BARBALHO, 2021, p. 28).

Os autores seguem dizendo que, “em Cuiabá (MT), a Secretaria de Cultura, Esporte e Lazer realizou eleições para o Conselho Municipal de Política Cultural e recebeu 425 inscrições para as oito cadeiras representativas, um engajamento (...)” (SEMENSATO; BARBALHO, 2021, p. 28).

A mencionada lei também foi objeto de mobilização em Santo Antônio da Patrulha, como se notará adiante através da análise da documentação do Conselho de Cultura, mostrando que, quando há verbas, o setor parece se mobilizar mais facilmente.

Participação em Santo Antônio da Patrulha

Tavares, Cerquinho e Paula (2018) falam sobre a dificuldade de encontrar as informações desejadas em sites. Isso é exatamente o que ocorre em minha cidade: dificuldade em encontrar dados no site da Prefeitura Municipal. Às vezes, são tantos arquivos colocados em formato *pdf*, que os contribuintes se perdem ou se cansam de efetuar a busca on-line, recorrendo ao protocolo geral de maneira presencial.

Araújo, Penteado e Santos (2015) falam sobre a importância das redes sociais. Nesse sentido, percebo que a Assessoria de Comunicação Social da Prefeitura de Santo Antônio da Patrulha tem usado as redes sociais, permitindo a participação dos cidadãos, através de seus perfis no Facebook e no Instagram.

Marques (2011) ressalta a necessidade de se monitorar as redes sociais. Verificando tais redes da Prefeitura (www.facebook.com/prefasap e [@prefasap](https://www.instagram.com/prefasap)

sap), noto que, quase sempre, não há retorno por parte da Comunicação Social aos comentários, a menos que sejam dúvidas sobre funcionamento de serviços, datas, etc. Às vezes, também, o prefeito se manifesta a respeito de algum tema polêmico que tem gerado algum debate acalorado nas redes. Como a comunicação é simples e direta, a meu ver, há igualdade discursiva, pois ocorre entendimento por parte dos munícipes.

Analisando Santo Antônio da Patrulha, percebo que não há iniciativas de participação virtual por parte da Prefeitura. O site e as redes sociais têm caráter meramente informativo com a exceção da aba “Ouvidoria”, na qual os internautas podem fazer reclamações/solicitações. Quando é exigida participação da sociedade, isso se dá por meio de audiências públicas ou, ainda, da Consulta Popular, que é algo estadual. Ademais, espera-se participação dos integrantes dos conselhos municipais. Sobre eles, inclusive, há uma aba no site, com os nomes de todos os representantes. Na cidade, há os seguintes conselhos municipais: Conselho de Acompanhamento e de Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB; Conselho de Alimentação Escolar (CAE); Conselho Gestor do Plano Diretor Participativo de Santo Antônio da Patrulha; Conselho Gestor do Polo Universitário Santo Antônio; Conselho Municipal da Agricultura – COMAGRI; Conselho Municipal da Assistência Social – CMAS; Conselho Municipal da Defesa Civil – COMUDEC; Conselho Municipal da Defesa do Consumidor – CODECON; Conselho Municipal da Juventude; Conselho Municipal da Saúde; Conselho Municipal de Desenvolvimento – COMUDE; Conselho Municipal de Desenvolvimento Econômico – COMDECON; Conselho Municipal de Desenvolvimento Econômico e Social de Santo Antônio da Patrulha – Conselhão; Conselho Municipal de Educação (CME); Conselho Municipal de Esportes; Conselho Municipal de Habitação de Interesse Social e Saneamento; Conselho Municipal de Políticas Públicas de Cultura; Conselho Municipal de Políticas Públicas sobre Drogas; Conselho Municipal de Segurança Alimentar e Nutricional – COMSAN; Conselho Municipal de Segurança Pública e Direitos Humanos; Conselho Municipal de Trânsito – COMTRAN; Conselho Municipal de Turismo – COMTUR; Conse-

lho Municipal do Idoso; Conselho Municipal do Meio Ambiente e Saneamento Básico; Conselho Municipal do Patrimônio Histórico e Cultural de Santo Antônio da Patrulha; Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente; Conselho Municipal dos Direitos da Mulher; Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência; Conselho Municipal de Ciência, Tecnologia e Inovação; e Conselho Tutelar.

Penso que a Prefeitura poderia, no mínimo, usar formulários do *Google* acerca de alguma demanda. Recentemente, por exemplo, houve a operacionalização da Lei Paulo Gustavo na cidade. A Secretaria da Cultura, Turismo e Esportes ouviu a população através de uma oitiva na Câmara de Vereadores. Creio que um questionário on-line poderia ter sido feito, o qual conteria um número maior de participações. Para completar, as inscrições se deram de forma também presencial, diretamente na secretaria referida.

Para viabilizar esses instrumentos de participação virtual, não há jeito: é preciso mais pessoal na Assessoria de Comunicação Social, ou que cada secretaria municipal tenha alguém responsável por isso, com certo treino em TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação). Ouvir a população demanda tempo e sistematização. No entanto, assim como outros municípios, nossa cidade enfrenta escassez de recursos, o que impede novas contratações. E lidar com o pessoal já existente não funciona a meu ver, pois os servidores estão sobrecarregados de tarefas cada um. Outrossim, penso que quem fica com tal responsabilidade deve ser servidor concursado, evitando que, em caso de um cargo de confiança, o trabalho não seja interrompido quando do término do contrato. Ainda há a questão tecnológica, que envolve computadores bons e capacidade de armazenamento em contas institucionais, o que também não existe em grande número na Prefeitura, lembrando que minha fala é de pesquisador participante. Como se nota, para abraçar a participação e a deliberação virtual, há um longo caminho em Santo Antônio da Patrulha.

Salles (2014) diz-nos que os casos de partilha de poder são os mais fortemente democratizantes quando há oposição à participação por parte do prefeito. O exposto não ocorre em Santo Antônio da Patrulha, o prefeito não impede a participação. Entretanto, sempre que a população é chamada a participar de

audiências públicas, por exemplo, tal participação é mínima. Os patrulhenses (reforço: sob minha ótica) delegam o poder de escolha aos integrantes dos poderes Executivo e Legislativo. É como se dissessem assim: “Elegemos vocês, agora, decidam por nós”.

Em contrapartida, a maior participação popular na cidade, para mim, é a Consulta Popular. Nessa data, o Executivo coloca servidores em pontos estratégicos da cidade, a fim de que incentivem a população a votar nas demandas propostas. Aí, sim, os cidadãos votam, pois estão sendo, literalmente, cobrados. Do contrário, sem tais servidores nas ruas, a votação on-line é mínima.

O Conselho Municipal de Políticas Públicas de Cultura

Almeida e Cunha (2011) escrevem sobre boa participação e orçamento participativo (OP). Voltando-me para Santo Antônio da Patrulha, a realidade é esta: não há OP, apenas conselhos, e esses são criados pelo governo por imposição legal. Quanto à representação, falando com base no Conselho de Cultura, penso ser satisfatória no que diz respeito às manifestações culturais da sociedade patrulhense. Nele, há integrantes da música, da literatura, do teatro, etc. Mas reconheço – conforme as entrevistas colocadas adiante mostram – que outras áreas não têm representação no conselho.

O Conselho Municipal de Políticas Públicas de Cultura de Santo Antônio da Patrulha/RS foi criado pela Lei Municipal nº 7.880, de 2 de agosto de 2017. Vinculado à Secretaria Municipal da Cultura, Turismo e Esportes, tem sua composição estabelecida pelo artigo 3º:

O Conselho Municipal de Políticas Públicas de Cultura terá sua composição paritária, sendo composto pelo poder público e representatividade dos segmentos culturais, nomeados por decreto do Prefeito Municipal, com seus respectivos suplentes, com mandatos estipulados na forma desta Lei, observando o que segue:

- a) Dois membros indicados pela Secretaria Municipal de Cultura, Turismo e Esportes;
- b) Dois membros indicados pela Secretaria Municipal da Educação;
- c) Um membro ligado à tradição e diversidade cultural;
- d) Um membro ligado às artes cênicas;
- e) Um membro ligado à música e à dança;
- f) Um membro ligado à literatura (SANTO ANTÔNIO DA PATRULHA, 2017).

Como visto, é conselho paritário composto por oito integrantes, sendo dois da Secretaria da Educação e dois da Secretaria da Cultura, Turismo e Esportes. Isso quer dizer que os representantes de fora da Prefeitura Municipal somam quatro membros. O autor deste trabalho de conclusão é o representante titular do segmento da literatura, como dito antes.

O artigo 2º da mencionada lei diz que tal conselho é consultivo e que, a ele, cabe a elaboração do Plano Municipal de Cultura, o que ocorreu em novembro de 2017, de acordo com a Lei Municipal nº 7.932. Conforme documento em anexo à referida lei, o plano vale por dez anos, devendo ser atualizado após isso. Também no documento, consta que ele foi aprovado durante a 1ª Conferência Municipal de Cultura, realizada em 17 de agosto de 2017. Contendo 12 páginas, o plano apresenta os seguintes panoramas setoriais: artes cênicas; dança; literatura; tradicionalismo gaúcho; música; e patrimônio histórico e cultural.

A lei de criação do conselho, de 2 de agosto de 2017, fala, ainda, na Conferência Municipal de Cultura: “Art. 5º. Fica instituída a Conferência Municipal de Cultura, evento anual que se destinará a avaliar, debater e propor políticas e ações para a área da cultura, no que concerne aos diferentes âmbitos público e privado” (SANTO ANTÔNIO DA PATRULHA, 2017). Até hoje (2024), apenas duas conferências ocorreram, a primeira, que aprovou o plano, e outra realizada em 16 de março de 2023 (Ata 01/2023), sendo que o nome usado foi “Fórum Municipal de Cultura”. Nota-se, portanto, que a periodicidade anual não foi seguida.

Uma análise mais recente das reuniões do Conselho de Cultura, nos anos de 2023 e 2024, cujas atas estão no site da Prefeitura Municipal, mostra que houve apenas seis encontros, a saber: 1) 16/03/23 (ata feita a partir do Fórum Municipal de Cultura, ou seja, aproveitou-se o evento para registro de reunião do conselho; na data, foi falado sobre a Lei Federal das Parcerias – 13.019/14, a Lei Federal Paulo Gustavo – 195/22 e sobre o Sistema Nacional de Cultura; ademais, houve a escolha para a nova composição do Conselho de Cultura); 2) 24/04/23 (posse dos novos conselheiros no Gabinete do Prefeito Municipal, evento tido como reunião também; posteriormente, foi feita publicação nas

redes sociais da Prefeitura com fotos da ocasião); 3) 04/05/23 (tratou sobre o Edital SEDAC nº 03/2023 – Eventos Culturais Populares; 4) 14/06/23 (na data, o Secretário da Cultura, Turismo e Esportes – SECTE apresentou a proposta do Município para o edital citado na reunião anterior, e os conselheiros decidiram em quais eventos o valor deveria ser usado; 5) 15/07/23 (reunião em que foram anunciados o valor dado a Santo Antônio da Patrulha pelo Governo Federal por meio da Lei Paulo Gustavo, bem como a maneira como o recurso seria aplicado); e 6) 21/05/24 (evento de explanação da aplicação dos recursos da Lei Aldir Blanc 2, com opinião do público presente, usado como reunião do conselho, sendo que, dos 31 presentes, apenas dois conselheiros de fato estavam lá: o representante da SECTE (Poder Público) e o representante da área da literatura, no caso, o autor do presente estudo.

Como se pode notar, há uma carência de participação efetiva no Conselho de Cultura, a começar pelo número de reuniões ocorridas. A lei de criação dele não estabelece a periodicidade. Todavia, para que haja debate e explanação culturais suficientes envolvendo todas as artes locais, creio que deveria haver uma reunião a cada dois meses no mínimo.

Retomando os escritos de Almeida e Cunha (2011), tocante aos princípios da efetividade, percebemos o destaque dado por eles à igualdade de participação, à inclusão deliberativa, à igualdade deliberativa, à publicidade, à razoabilidade e à liberdade. Apontam elas que a ênfase normativa dada à igualdade e à inclusão instiga a análise da aplicabilidade desses princípios em sociedades marcadas por desigualdades estruturais, como o Brasil, em que há garantias de igualdade formal, mas efetiva desigualdade socioeconômica.

As autoras vão adiante, dizendo que, por se tratar de espaços de representação, onde uma pequena parte dos indivíduos que mora na cidade tem acesso e condições de disputar influência, é necessário que a definição de quem participa seja mais plural, em relação à possibilidade de incorporação dos interesses e perspectivas diferentes, e que o conselho e suas deliberações estejam abertos ao escrutínio público. Outro ponto que demanda destaque tocante a quem participa diz respeito à possibilidade de que tais encontros incorporem grupos menos mobilizados e mais vulneráveis.

CONCLUSÃO

Diante de tudo que foi exposto, percebemos que o processo de democratização do Brasil vem propiciando a criação de distintos arranjos institucionais, que visam a ampliar as oportunidades de participação, em especial, nos processos de decisão sobre políticas públicas. Dentre essas inovações, ganham destaque os orçamentos participativos e os conselhos de políticas.

É preciso identificar quem institui e quem participa da deliberação, a influência do tipo de política e do bem em disputa, assim como “o impacto da presença de questões conflituosas, autointeresse e argumentos estratégicos para a legitimidade democrática” (ALMEIDA; CUNHA, 2011, p. 113).

As autoras ensinam, também, que, tocante aos conselhos de políticas, a participação é vinculada ao pertencimento a organizações da sociedade civil, já que são elas que possuem representação nos conselhos. “Nestes casos, é preciso prestar atenção se a seleção desses representantes é transparente e democrática” (ALMEIDA; CUNHA, 2011, p. 114).

Sabe-se, ainda, que para haver legitimidade deliberativa, é preciso que as desigualdades sejam respeitadas, inclusive de conhecimento técnico, o que, na sua ausência, pode fazer com que o Poder Público imponha suas intenções.

Presente em Santo Antônio da Patrulha/RS, o Conselho Municipal de Políticas Públicas de Cultura faz parte desses mecanismos de participação. Ele foi criado em 2017, mesmo ano em que foi elaborado o Plano Municipal de Cultura, o qual tem vigência de dez anos. Pela análise da documentação legislativa do conselho e das atas das reuniões realizadas nos últimos anos, percebe-se que sua efetividade é limitada, na medida em que (1) nem todas as áreas culturais da cidade têm representação nele, (2) falta divulgação das reuniões do conselho para que mais pessoas possam estar a par das decisões, (3) não há periodicidade de reuniões, (4) há uma lacuna de conhecimento técnico por parte dos conselheiros municipais e (5) o Poder Público recorre aos conselheiros quando necessita da aprovação (das assinaturas) deles quando algum recurso é destinado ao setor da cultura.

Para que o referido conselho aumente sua efetividade, sugere-se que (1) novas áreas culturais sejam incorporadas a ele, aumentando o número de conselheiros que, no momento, está em oito, (2) seja definido um calendário de reuniões, que pode ser mensal ou bimensal, por exemplo, para que as pautas não girem em torno apenas de decisões de aplicação financeira quando surge um recurso, (3) tais reuniões sejam divulgadas nas redes sociais da Prefeitura Municipal de forma prévia, a fim de que mais agentes culturais tenham ciência delas, (4) haja capacitações aos conselheiros, para que saibam qual seu papel no espaço deliberativo e consultivo e (5) meios de ouvir a comunidade cultural, para além dos conselheiros, sejam criados, especialmente, com o uso de tecnologias e internet.

Cultura importa e não pode ser deixada de lado nos municípios brasileiros. A história de ser “a prima pobre” das secretarias municipais precisa ser superada e, para isso, um conselho municipal com efetiva participação é urgente.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Mariana de Araujo; RISCADO, Júlia Erminia. **Participação social nas políticas culturais: o Conselho Nacional de Políticas Culturais e o contexto de crise democrática.** In: Pol. Cult. Ver., Salvador, v. 12, n. 2, p. 50-71, jul/dez. 2019.

ALMEIDA, Debora C. Rezende de; CUNHA, Eleonora Schettini Martins. **A análise da deliberação democrática: princípios, conceitos e variáveis relevantes.** In: Efetividade das instituições participativas no Brasil: estratégias de avaliação (organizador: Roberto Rocha C. Pires). Brasília: Ipea, 2011.

ARAÚJO, Rafael de Paula Aguiar; PENTEADO, Cláudio Luis Camargo; SANTOS, Marcelo Burgos Pimentel dos. **Democracia digital e experiências de e-participação: webativismo e políticas públicas.** In: História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, 2015.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo e sociedade: para uma teoria geral da política.** São Paulo: Paz e Terra, 2007.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é participação.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

GOHN, Maria da Glória. **Conselhos gestores e gestão pública**. Ciências Sociais – Unisinos, 42(1):5-11, jan/abr, 2006.

HOLANDA, Aline Gomes. **Democracia cultural e municipalização da cultura: o caso do Conselho Municipal de Cultura de Aracati**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2010.

LAVALLE, Adrian Gurza; VOIGT, Jessica; SERAFIM, Lizandra. **O que fazem os conselhos e quando o fazem?** Padrões decisórios e o debate dos efeitos das instituições participativas. In: DADOS – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, vol. 59, nº 3, 2016, pp. 609 a 650.

MARQUES, Ângela Cristina Salgueiro. **Aspectos teórico-metodológicos do processo comunicativo de deliberação online**. In: Revista Brasileira de Ciência Política, nº 6. Brasília, julho - dezembro de 2011.

NEVES, Angela Vieira. **Espaços públicos, participação e clientelismo: um estudo de caso sobre o orçamento participativo em Barra Mansa, Rio de Janeiro**. In: Rev. Katál. Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 215-221 jul./dez. 2007.

OLIVEIRA, Danilo Júnior de. **A democracia participativa na formulação das políticas culturais: reflexões sobre a efetividade dos mecanismos participativos na área da cultura no Brasil**. In: 2º Congresso Latinoamericano de Gestión Cultural, 2017, Cali, Colômbia.

SALLES, Helena da Motta. **Gestão democrática e participativa**. 3. ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2014.

SANTO ANTÔNIO DA PATRULHA. **Lei nº 7.880, de 2 de agosto de 2017**. Dispõe sobre o Conselho Municipal de Políticas Públicas de Cultura e dá outras providências. Disponível em: <https://cespro.com.br/visualizarDiploma.php?cdMunicipio=7879&cdDiploma=20177880&NroLei=7.880&Word=0&Word2=>. Acesso em: 27 ago. 2024.

_____. **Lei nº 7.932, de 8 de novembro de 2017**. Aprova o Plano Municipal de Cultura de Santo Antônio da Patrulha e dá outras providências. Disponível em: <https://cespro.com.br/visualizarDiploma.php?cdMunicipio=7879&cdDiploma=20177932&NroLei=7.932&Word=0&Word2=>. Acesso em: 27 ago. 2024.

SEMENSATO, Clarissa Alexandra Guajardo; BARBALHO, Alexandre Almeida. **Sistema Nacional de Cultura: um estado da arte da produção acadêmica com foco nos estudos de caso de municípios.** In: PragMATIZES – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura. Ano X, nº 19, SET/2020. – Niterói, RJ: [s. N.], 2020.

_____. **Política Cultural em tempos de crise: Lei Aldir Blanc e o sistema nacional de cultura.** Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/tensoesmundiais/article/view/4466/6610>. Acesso em: 26 nov. 2024.

TAVARES, Wellington; CERQUINHO, Kleomara Gomes; PAULA, Ana Paula Paes de. **Participação virtual na gestão pública no âmbito municipal: uma análise dos portais eletrônicos das capitais brasileiras.** In: Desenvolvimento em Questão. Ed. Unijuí, ano 16, n. 43, abr./jun. 2018.

CAPÍTULO 2

TURISMO PEDAGÓGICO E ESTUDO DO MEIO: UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A PROMOÇÃO DE UM ENSINO SIGNIFICATIVO

Giselle Joana Gregório de Oliveira

Doi: 10.48209/978-65-5417-448-2

INTRODUÇÃO

A sociedade atual é dinâmica e a educação deve acompanhar as transformações culturais e sociais que ocorrem a todo momento. Não é de hoje que se faz necessário aos docentes experimentar novas formas de atuação. Os educandos de hoje não possuem a escola como única fonte para os seus conhecimentos, pois aprendem a todo tempo ao responder a diversos estímulos (MORIN, 2011). Atualmente, a sociedade exige que seus cidadãos sejam capazes de agir e transformar, o que imputa à escola um papel importante na formação de agentes sociais ativos.

A reflexão sobre esses questionamentos certifica a importância em se encontrar novas formas de aprender, ensinar e construir o conhecimento. Um desses horizontes é a integração curricular, que almeja conceber um currículo disciplinar mais abrangente e que responda às necessidades de diferentes públicos do alunado. Com isso, há uma integração social de diversas experiências que levam a um aprendizado mais significativo. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) defende a importância de se aproximar o processo educativo do cotidiano dos alunos.

O turismo pedagógico se mostra uma experiência de ensino integradora do currículo e que tem por objetivo aproximar o conhecimento teórico, adquirido em sala de aula, da prática, ampliando horizontes e experiências, o que proporciona aprendizagens escolares contextualizadas e significativas. Levando-se à prática

de uma educação democrática. Entretanto, deve-se ter cautela ao defender a integração curricular, não estando ela reduzida à multiplicidade de conteúdos. Deve-se integrar experiências, conhecimentos, aspectos sociais e a concepção curricular (BEANE, 1997).

A reflexão acerca da dinâmica curricular cotidianamente praticada em nossa sociedade aponta para uma falha no estabelecimento de um ensino contextualizado, que vá de encontro com o papel social da escola. Como afirma Bonfim:

Nos últimos tempos, tem-se falado muito na problemática educacional e sua interferência na formação do sujeito, [...] a percepção geral das sociedades atuais é a de que a educação oferecida na maioria das instituições educacionais, está em defasagem com as necessidades e desafios da pós-modernidade (BONFIM, 2010).

Faz-se necessário investir em experiências que levam os alunos a ampliarem os seus conhecimentos prévios e construir novos saberes. E mais do que isso, a escola deve valorizar as experiências, vivências e culturas deles. O turismo pedagógico aproxima, através do estudo do meio, o que é abstrato para o aluno ao que é real e cotidiano.

As viagens com finalidade educacional não são novidade recente (JUNQUEIRA & SCREMIN, 2010), tendo sido Célestin Freinet (1896-1966) um dos primeiros educadores a adotar a prática. Ele estabeleceu as inicialmente denominadas “aulas passeio” ao perceber o desinteresse dos alunos em determinados momentos dentro de sala de aula e o fascínio que eles tinham por todo o colorido dos jardins (SAMPAIO, 2002). Com a percepção de Freinet, entende-se a importância do papel do professor nesse contexto educacional. O docente precisa estar comprometido e interessado em dinamizar a sua prática. A construção do processo educacional não deve presumir aluno passivo e docente apático. Ambos são atores ativos nesse caminho e devem avançar juntos para a formação universal do aluno.

De acordo com Vinha (2005), a realização de uma atividade de turismo pedagógico deve ser dividida em três etapas: planejamento, execução e atividades de retorno. Primeiramente, é preciso promover e organizar democraticamente

como deve ser desenvolvida a atividade. Em seguida, com a experiência propriamente dita, apresenta-se ao aluno a possibilidade de vivenciar aquilo que estuda. Por fim, na terceira etapa, é preciso que ocorram atividades de retorno, ou seja, deve-se sistematizar o conhecimento, representando tudo o que foi possível aprender.

Com as etapas propostas por esse autor, percebe-se que o turismo pedagógico é uma importante ferramenta de integração curricular. Possibilitando a transformação de visões e uma prática pautada na pesquisa-ação. Enquanto o docente tem a possibilidade de observar na prática o aprendizado de seus alunos e a partir dela, transformar abordagens e coerências em sala de aula. Nesse caso, não há limitação da atividade a uma avaliação final dos alunos, que teria como objetivo medir o grau de assimilação do conteúdo (THIOLLENT, 2005).

Nesse estudo, descreve-se uma experiência de atividade de turismo pedagógico e como esta é eficaz no estabelecimento de um ensino aprendido contextualizado e efetivo. Pois em momentos da prática cotidiana, os professores têm dificuldade em alinhar os conceitos científicos com o cotidiano do alunado (REZENDE & OSTERMANN, 2005).

DESENVOLVIMENTO

A escola é reconhecidamente um espaço de produção de saberes (NUNES, 2004). Dessa forma, é na prática cotidiana que o docente produz e exercita saberes. O que não necessariamente é o ambiente encontrado no ensino básico, onde muito do que é visto é pautado em uma Pedagogia Tradicional, com aulas apenas expositivas (LOPES, 2006). Sendo um desafio ao professor o desenvolvimento de metodologias pedagógicas que são acompanhadas de práticas conceituais, que fogem às práticas tradicionais (LIMA & VASCONCELOS, 2006). Assim, o aluno tem a possibilidade de ressignificar aspectos contextualizados com o seu dia a dia. A aproximação dos conteúdos escolares com a realidade dos alunos é de grande valia para a construção de um ensino significativo e a experiência a seguir descrita, ilustra essas possibilidades.

Descrição da experiência

A atividade de campo aqui descrita ocorreu no ano de 2018, com duas turmas de educação infantil de uma creche localizada no bairro da Urca, cidade do Rio de Janeiro. Mesmo bairro onde se localiza uma das atrações turísticas mais famosas da cidade, o Parque Bondinho Pão de Açúcar.

As turmas que participaram da experiência eram formadas por alunos com idades entre 3 e 6 anos de idade. Inicialmente, foram desenvolvidas atividades que tinham como objeto identificar os conhecimentos prévios dos alunos. Em uma roda de conversa, foi perguntado aos alunos o nome do bairro onde estudavam e foi pedido que eles descrevessem a paisagem encontrada no local. O “bondinho”, o ponto turístico posteriormente visitado com as turmas, foi citado pelos alunos como integrante daquela paisagem, sendo ele um local avistado da janela da escola ou do transporte no trajeto para a instituição. A partir de então, coletivamente, foram listados os componentes naturais da paisagem do bairro e as construções nele presentes, entre elas o ponto turístico.

Posteriormente, os responsáveis pelos alunos foram informados e consultados sobre a possibilidade de realização de uma visita ao Parque Bondinho Pão de Açúcar. Inicialmente, alguns negaram a participação da criança, visto a preocupação com a segurança e integridade dos alunos. Como se tratavam de crianças da educação infantil, não apenas os responsáveis, mas toda a equipe técnica e pedagógica, se preocupou em como seria o comportamento do alunado em um ambiente estranho, diferente daquele que conhecem como sendo para a sua aprendizagem. Com as expectativas, medos e anseios mapeados e contornados a atividade foi marcada e todos os alunos das duas turmas estiveram presentes.

No dia marcado, os alunos precisaram chegar à creche no início da tarde, um pouco antes do horário habitual. Para aqueles que são do integral e permanecem nos turnos matutino e vespertino na unidade escolar, não houve a hora do sono no início da tarde. Essas alterações na rotina deixaram os alunos ansiosos e agitados, um indicativo de como mudanças no dia a dia impactam em seus comportamentos.

As professoras reuniram os alunos e repassaram as regras de comportamento e como seria a visita. Foi importante abrir para as dúvidas, de forma que os alunos pudessem participar e conseguissem assimilar tudo o que veriam na visita ao Pão de Açúcar. Além disso, os alunos foram identificados com um crachá para um melhor controle e para se evitar transtornos. Estavam presentes na visita: os 20 alunos das duas turmas, as professoras regentes de cada uma das turmas, assim como suas estagiárias-assistentes, o professor de educação física, a coordenadora pedagógica e a diretora da unidade.

Com todos os alunos enfileirados e devidamente segurados pela equipe da escola, os participantes realizaram uma caminhada de cerca de 10 minutos até o local da visita. Toda a magnitude de detalhes da paisagem não passou despercebida pelos olhos dos pequenos, que queriam observar tudo. Rapidamente, foram realizados os procedimentos de validação dos ingressos e após liberação para a subida, o grupo embarcou no primeiro bonde rumo ao Morro da Urca, o primeiro e mais baixo do Monumento. Com o início da subida, alguns alunos fecharam os olhos para não observarem a altura, outros mostraram encantamento com o que viam, por ângulos que antes desconheciam.

Figura 1: Vista aérea do bairro da Urca, registrada a bordo do bondinho.



Fonte: A autora.

A visitação durou cerca de duas horas, período em que foram visitados os diferentes atrativos do ponto turístico, além de parada para lanche e para utilização dos banheiros. Pelo caminho, o grupo parou em frente a uma árvore do pau-brasil (*Paubrasilia echinata*) para contemplá-lo e alguns alunos lembraram que haviam ouvido falar do vegetal durante as aulas. Além disso, alguns animais foram avistados: formigas, borboletas, abelhas e outros insetos, além do mico (sagui-de-tufo-branco).

Figura 2 – Sagui-de-tufo-branco avistado pelos alunos.



Fonte: A autora.

Finalizada a visita, o encantamento já dava lugar ao cansaço que era nítido na expressão dos alunos. O retorno à escola ocorreu sem qualquer problema e contou com o mesmo aparato de segurança da ida.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para um ensino contextualizado, os alunos devem ser motivados a ressignificar os assuntos com os quais estão tendo contato. Para isso, tanto escola, quando os professores precisam oferecer subsídios (KNÜPPE, 2006). Por conta disso, é importante explicar os conteúdos através de diferentes técnicas e abordagens (KNÜPPE (2006).

Ao retornar da atividade, os alunos foram estimulados a descrever, oralmente, como foi a saída de campo. O que sentiram, o que mais gostaram, o que não gostaram, o que mais chamou atenção. Com isso, foi feito um exercício de memória, que consolidou o conhecimento adquirido. Mais do que fazer um passeio e conhecer um atrativo turístico, os alunos puderam ver, por diferentes ângulos, o local onde habitam e estudam. Dessa forma, os conteúdos trabalhados tiveram significado, contexto e, certamente, apesar da pouca idade, desenvolveu neles a capacidade de indicar espécies de animais e vegetais que estão presentes em seu bairro. Afinal, apesar de os docentes considerarem contextualizar os seus ensinamentos e este ser um dos pressupostos presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), há uma dificuldade dos docentes em implementar esse contexto no cotidiano da dinâmica escolar (REZENDE & OSTERMANN, 2005)

No exercício de memória realizado após a atividade, os alunos trouxeram diferentes impressões e registraram, através de falas gravadas em vídeos e em desenhos e palavras (escritas por aqueles que já dominavam a habilidade) tudo o que haviam vivenciado. Na hora da saída, essas impressões foram contadas e recontadas aos responsáveis, que ouviram contentes como aquela atividade foi enriquecedora para o desenvolvimento dos alunos. Alguns dos alunos já haviam conhecido o monumento com os seus pais, mas foi consenso entre os educadores e os responsáveis que aquela visita conjunta e contextualizada com as diretrizes escolares foi extremamente benéfica. Uma saída pedagógica marca os alunos de forma que eles não esquecem facilmente o que viram e vivenciaram (LOPES, 2006). Esse tipo de prática facilita a fixação dos conteúdos escolares.

Não foi uma aula tradicional ou que era esperada pela comunidade escolar atendida pela instituição. Mas nela estavam incluídos aspectos de interdisciplinaridade, além daqueles que trabalharam diferentes competências socioemocionais, importantes na fase de desenvolvimento cognitivo compreendida pela educação infantil. Um professor que se permite experimentar algo que esteja fora do tradicional e que acaba enriquecendo a sua prática docente, está levando para a sala de aula diferentes conhecimentos e fazendo do cotidiano o exercício da sua prática.

CONCLUSÃO

Portanto, utilizar-se de atividades contextualizadas e práticas pedagógicas que fogem ao tradicional, transforma e proporciona uma experiência enriquecedora de aprendizagem. Nesse sentido, as atividades de turismo pedagógico que unem o cotidiano escolar e as atrações disponibilizadas para ensino não formal são necessárias e reconhecidamente transformadoras no processo educativo.

Para que essas atividades pedagógicas sejam realizadas, o professor e a escola devem oferecer os subsídios e construí-las conjuntamente com os alunos. As impressões, necessidades e colaborações destes não podem ser deixadas de lado. Dessa forma, as visitas devem ser incluídas nos procedimentos pedagógicos como forma de levar a um aprimoramento do aprendizado aluno.

REFERÊNCIAS

BEANE, J. A Integração Curricular: A Concepção do Núcleo da Educação Democrática. Lisboa: Didática Editora, 1997.

BONFIM, M. V. S. Por uma pedagogia diferenciada: uma reflexão acerca do turismo pedagógico como prática educativa. Revista Turismo Visão e Ação, Eletrônica, v. 12, n. 1, p. 144-129, jan/ abr, 2010.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Brasília, 1996.

JUNQUEIRA, S.; SCREMIN, J. Aprendizado Diferenciado: turismo pedagógico no âmbito escolar. CAD. Est. Pes. Tur, Curitiba, v. 1, p. 26-42, jan/dez, 2012.

KNÜPPE, L. Motivação e desmotivação: desafio para as professoras do Ensino Fundamental. Educar, Curitiba, n. 27, p. 277-290, 2006.

LOPES, D. G. M. O turismo como parceiro da escola. Turismologo in focc. ABBTUR Nacional, ano 4, n. 18, p. 9 – 13, 2006.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 19ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

NUNES, D. R. P. Teoria, Pesquisa e Prática em Educação: a formação do professor-pesquisador. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 34, n. 1, p. 097-107, 2008.

REZENDE, F.; OSTERMANN, F. A prática do professor e a pesquisa em ensino de física: novos elementos para repensar essa relação. Cad. Brás. Ens. Fís., v. 22, n. 3: p. 316-337, dez. 2005.

SAMPAIO, R. M. W. FREINET: evolução histórica e atualidades. 2ª ed. São Paulo: Editora Scipione, 2002.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

VINHA, Maria Lúcia. O turismo pedagógico e a possibilidade de ampliação de olhares. Hórus – Revista de Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas. Ourinhos/SP, n. 3, 2005.

CAPÍTULO 3

“A ARTE EM AÇÃO: MÚSICA NA EDUCAÇÃO INTERDISCIPLINAR E SOCIOEMOCIONAL”

Maicon Lopes Gonzalez

Doi: 10.48209/978-65-5417-448-3

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, as pesquisas sobre a música envolvendo a interdisciplinaridade e o desenvolvimento das competências socioemocionais, tem ganhado destaque devido à sua importância na formação do desenvolvimento harmonioso das potencialidades dos alunos, que ultrapassa as fronteiras e os portões da escola, chegando até os seus lares e compartilhando com seus familiares.

Consequentemente, o presente capítulo apresenta um projeto pedagógico desenvolvido ao longo do ano letivo de 2022, com turmas do 1º ano do Ensino Fundamental I numa Escola Privada, chamada Escola Santa Mônica, instituição na qual o autor atua como docente desde 2020. A iniciativa foi conduzida de forma colaborativa entre as professoras titulares e o professor de música, contando, ainda, com a participação ativa das famílias, que desempenharam um papel fundamental no aprimoramento das atividades realizadas no ambiente doméstico. Conforme Bock e Teixeira (1999),

[...] o grupo familiar tem uma função social determinada a partir das necessidades sociais, sendo que entre suas funções está, principalmente, o dever de garantir o provimento das crianças para que possam exercer futuramente atividades produtivas, bem como o dever de educá-las para que **“tenham uma moral e valores compatíveis com a cultura em que vivem”** (Bock, Teixeira, 1999, p. 238 – grifo meu).

Nessa perspectiva, o projeto propõe-se uma ferramenta significativa para o desenvolvimento das competências socioemocionais das crianças, visto que

“compartilham a tarefa de preparar as crianças e os jovens para a inserção crítica, participativa e produtiva na sociedade” (Reali & Tancredi, 2005, p.240), proporcionando um espaço de interação e reflexão que extrapola os limites do ambiente escolar.

A proposta pedagógica estruturou-se a partir do desenvolvimento de habilidades essenciais à formação integral dos estudantes, tais como auto-conhecimento, empatia, cooperação e autorregulação emocional—aspectos fundamentais para a preparação dos educandos diante do século XXI. Fundamentado em atividades dinâmicas e interativas, o projeto foi delineado de maneira a atender às necessidades contemporâneas dos alunos, promovendo uma abordagem de ensino que valoriza a participação ativa e a autonomia discente. Além disso, as práticas pedagógicas foram planejadas de forma a favorecer um processo de ensino-aprendizagem envolvente e acessível, tendo uma relação estendida entre a escola e a família, incentivando o protagonismo estudantil na construção do conhecimento. Conforme Picanço (2012, p. 14):

Hoje em dia existe cada vez mais a necessidade de a escola estar em perfeita sintonia com a família. A escola é uma instituição que complementa a família e juntas tornam-se lugares agradáveis para a convivência de todos. A educação constitui uma das componentes fundamentais do processo de socialização de qualquer indivíduo, tendo em vista a integração plena no seu ambiente. A escola não deveria viver sem a família nem a família deveria viver sem a escola. Uma depende da outra, na tentativa de alcançar um maior objetivo, qualquer um que seja, porque um melhor futuro para os alunos é, automaticamente, para toda a sociedade (Picanço, 2012, p. 14).

Ao integrar tais elementos, a iniciativa não apenas contribuiu para o desenvolvimento acadêmico dos alunos, mas também fomentou a ressignificação de suas atitudes diante do contexto social, fortalecendo sua capacidade de atuar como sujeitos transformadores na sociedade. Nesse sentido, este trabalho evidencia a relevância de práticas pedagógicas que, ao envolver as famílias no processo educativo, favorecem uma aprendizagem mais humanizada e alinhada às demandas socioemocionais dos estudantes, sem contar o processo interdisciplinar neste projeto. Dessa maneira, Paulo Freire enfatizou com firmeza que: “Não há nem jamais houve prática educativa em espaço-tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com ideias pre-

ponderantemente abstratas e intocáveis” (Freire, 1992, p.78). Dessa forma, busca-se preparar as crianças para os desafios futuros, promovendo maior equilíbrio emocional, senso de responsabilidade e desenvolvimento integral em cada fase do percurso escolar.

JUSTIFICATIVA

A implementação deste projeto, justifica-se pela necessidade de fomentar desde os primeiros anos da educação formal, o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade dos alunos em relação a si mesmos, o respeito e ao meio em que estão inseridos. No cenário educacional contemporâneo, é necessário que a formação discente vá além do desenvolvimento cognitivo, contemplando também aspectos socioemocionais. Por meio de interações cotidianas e atividades direcionadas, os estudantes foram incentivados a aprimorar habilidades como autoconsciência, controle emocional, empatia e colaboração. Ao se tornarem protagonistas no processo de aprendizagem, tiveram a oportunidade de refletir sobre suas ações e comportamentos, consolidando-se como agentes ativos na construção de seus valores e atitudes. Quando se fala na educação musical, portanto, refere-se a “todas as situações que envolvam ensino e/ou aprendizagem de música, seja no âmbito dos sistemas escolares e acadêmicos, seja fora deles” (Arroyo, 2002, p. 18), ficando evidenciado que a música é uma disciplina que consegue trabalhar isso com as crianças, de forma envolvente, objetiva e lúdica.

Essa abordagem, que os estimula a assumir responsabilidade por suas escolhas e interações, é essencial para a promoção de uma educação mais humanizada e alinhada às demandas socioemocionais da atualidade. Nisso, o projeto dialoga diretamente com a necessidade de oferecer uma educação que valorize o indivíduo em sua integralidade, ampliando o desenvolvimento de competências fundamentais para a convivência em sociedade e o exercício da cidadania.

Ao abordar as habilidades socioemocionais, por meio de práticas lúdicas e dinâmicas, a iniciativa permite que os alunos compreendam a relevância de suas ações no contexto escolar e social. Nesse sentido, a música desempenha

um papel central como instrumento pedagógico. Beyer (2001), ao discutir concepções utilitárias da música na educação infantil, destaca sua presença em diversas áreas do aprendizado:

Música é importante coadjuvante no trabalho psicomotor, inglês, aprendizagem de números, cores etc. [...] música vai ajudar a enganar as crianças [...] música vai organizar as crianças [...] música alegra as crianças [...] música é excelente marketing para a escola. (Beyer, 2001 apud Hummes, 2004, p. 23).

A integração da música com atividades lúdicas configura-se, portanto, como uma estratégia pedagógica significativa para o desenvolvimento da criança. De acordo com Vygotsky (1998, p. 126), “não é um brinquedo que a criança aprenda a agir numa esfera cognitiva, em vez de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos”. Essa perspectiva evidencia a importância do brincar – mesmo musicalmente - como ferramenta essencial para o aprendizado e a construção do conhecimento na infância.

Além disso, Gainza (1988, p. 95) ainda ressalta que “a música e o som, enquanto energia, estimulam o movimento interno e externo do homem; impulsionando à ação e promovendo nele uma multiplicidade de condutas de diferentes qualidades e grau”, por conseguinte, essa iniciativa reforça a importância da música como elemento central na educação, promovendo uma aprendizagem significativa e contribuindo para a formação integral dos estudantes. Gainza (1988, p. 119) ainda destaca, que a “linguagem musical é aquilo que conseguimos conscientizar ou aprender a partir da experiência”. Ademais é fundamental que o professor enriqueça sua proposta pedagógica com atividades lúdicas por meio da música, uma vez que a ludicidade é essencial para o desenvolvimento humano.

DESENVOLVIMENTO

Este projeto destacou a importância de uma compreensão aprofundada dos princípios que fundamentam o programa aplicado na escola, com ênfase na aprendizagem significativa e na abordagem interdisciplinar. A interdiscipli-

naridade, enquanto estratégia pedagógica, promove uma conexão mais ampla entre diferentes áreas do conhecimento, tornando o aprendizado mais contextualizado e relevante. Ao integrar saberes diversos, os estudantes estabelecem relações mais profundas entre os conteúdos, favorecendo uma compreensão mais abrangente e crítica da realidade que os cerca.

No desenvolvimento do projeto interdisciplinar em sala de aula, a primeira etapa consistiu na introdução dos tópicos a serem envolvidos, promovendo a articulação entre palavras-chave que incentivam a conscientização, a responsabilidade e a autonomia dos alunos. Para isso, foram trabalhadas as palavras do programa em uma sequência estruturada, culminando na valorização da participação familiar. A ordem estabelecida foi: *Seja proativo, comece com o objetivo em mente, faça primeiro o mais importante, pense ganha-ganha, procure primeiro compreender – depois ser compreendido, crie sinergia e afine o instrumento*. Paralelamente, foi realizado um aprofundamento teórico e prático no programa socioemocional, contribuindo para o fortalecimento da inteligência emocional dos estudantes. Esse processo favoreceu a resolução colaborativa de problemas e a construção de uma cultura de respeito mútuo e empatia no ambiente escolar, sendo acrescentado as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura, para assim, realizarmos a elaboração da estrutura da composição.

A inserção da Educação Física também nesse contexto, possibilitou a realização da coreografia da canção mais tarde, de maneira equilibrada e rítmica, promovendo a expressão corporal artística dos alunos. Essa abordagem não apenas estimulou a participação ativa na dança, mas também favoreceu a construção de performances significativas, fortalecendo a integração entre os aspectos físicos e expressivos da aprendizagem. Nesse ínterim, a disciplina de Arte desempenha um papel fundamental para proporcionar contato com diferentes manifestações culturais, incentivando o respeito entre as pessoas, e à pluralidade das práticas artísticas. Dessa forma, o ensino interdisciplinar revelou-se uma ferramenta essencial para o enriquecimento da experiência educacional, demonstrando sua relevância para a formação integral dos estudantes. Vale ressaltar a importância fundamental da Geografia neste projeto, pois, ao explorar os pontos cardeais, os alunos puderam desenvolver uma compreensão mais cla-

ra sobre a organização espacial e a orientação dentro do ambiente escolar. Esse conhecimento facilitou a comunicação sobre os locais onde deveriam se posicionar, tanto nas áreas internas quanto externas da escola, promovendo uma melhor coordenação e aproveitamento do espaço e tempo durante as atividades propostas nas gravações.

A interdisciplinaridade promove a construção do conhecimento de forma integrada, ampliando as possibilidades de aprendizagem e permitindo que os alunos estabeleçam relações entre diferentes saberes. Assim, sua aplicação no ambiente escolar não apenas potencializa o desenvolvimento cognitivo, mas também fortalece competências socioemocionais e culturais, contribuindo para uma educação mais holística e contextualizada. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN),

A interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido, ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários (BRASIL, 2002, p. 88-89).

Em síntese, ao integrar uma disciplina de Música com outras áreas do conhecimento em um projeto bem estruturado, com um objetivo claro, e isso possibilita que as crianças compreendam o significado de cada palavra na letra da canção de maneira mais profunda e significativa. Esse processo interdisciplinar não apenas enriquece a aprendizagem, mas também fortalece a construção do conhecimento de forma contextualizada. Dessa forma, é possível considerar essa experiência como uma missão cumprida, visto que promove o desenvolvimento integral dos alunos, portanto, podemos afirmar que a música exerce um papel singular em nossas vidas, manifestando-se por meio de ritmos diversos, desde os clássicos até os contemporâneos. Seu impacto vai além do que é veiculado em rádios ou dispositivos tecnológicos, pois os sons e ruídos do cotidiano, quando percebidos com atenção, podem transformar-se em harmonias, assim como na criação musical. A combinação de sons improvisados e ritmos variados pode resultar naquele que se define como “a arte de combinar os sons” (Bohumil Med, 2017), influenciando nossas expressões e movimentos.

A música é mais do que um mero entretenimento, a música integra-se à rotina diária, operando como estímulo para o relaxamento, a concentração e até mesmo para revitalizar o ânimo. Diversos estudos demonstram que a música pode trazer vários benefícios à saúde, como o intervalo da dor, a melhoria da memória e o incentivo à prática de atividades físicas. Conforme Lima (2012, p. 3), “a música faz bem para a autoestima do estudante, já que alimenta a criação”.

No contexto escolar, este projeto fundamenta-se na importância da música para o desenvolvimento infantil, abrangendo aspectos sociais, cognitivos, intelectuais e culturais. Ela é essencial para a integração das crianças no ambiente escolar, pois estimula a convivência harmoniosa, favorecendo o desenvolvimento da fala, da respiração, da autoestima e contribui para o progresso cognitivo. Como destaca Teca Brito (2003, p. 53), “a contribuição da música no crescimento geral do educando se dá através de vivências e reflexões orientadas, onde todos têm o direito de desfrutar, mesmo não tendo descoberto musical, pois o fazer, o praticar, se encarregam pelo desenvolvimento das competências do indivíduo”. Além disso, Penna (1990, p. 22) complementa essa perspectiva ao afirmar que “existem diversas definições para música, mas, de modo geral, ela é considerada ciência e arte, na medida em que a concordância entre os elementos musicais reflete relações matemáticas e físicas; a arte manifesta-se pela escolha dos arranjos e símbolos”.

Essa relação entre ciência e expressão artística permite que a música seja utilizada como uma ferramenta de ensino que vai além da percepção auditiva, promovendo uma aprendizagem significativa. Carnassale (1995, p. 13) reforça essa visão ao afirmar que “a música pode exercer várias funções, que vão desde o **desenvolvimento psicomotor** da criança **até a educação**, diversão e relaxamento, estando sempre presente em todas as culturas e acessível a qualquer classe social”. Essa universalidade da música torna-se um instrumento poderoso dentro da educação, proporcionando experiências enriquecedoras aos alunos. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) também enfatiza esta importância:

A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc. (BRASIL, 1998, p. 45).

A esse respeito, Gainza (1988) discorre que, a música desempenha um papel essencial na educação, pois movimenta e mobiliza o educando, contribuindo para sua transformação e desenvolvimento integral. Nas escolas, especialmente nas séries iniciais, o uso da música é recorrente, tanto durante as aulas quanto nos momentos de diversão, sendo intensificado em comemorações.

PROJETO NA PRÁTICA

Antes de descrever a implementação prática do projeto, é importante destacar alguns pontos de grande relevância sobre o papel da música na escola. Em 2021, outros projetos musicais ganharam destaque, como o Medley de canções em inglês e as cerimônias de formatura do Pré (Jardim III) nos anos de 2020 e 2021. Nesse contexto, fui responsável pela composição de duas canções inéditas. Diante desse panorama, torna-se fundamental desenvolver novas estratégias e metodologias que incentivem a prática musical no ambiente escolar. A linguagem musical deve ser promovida por meio de exploração, pesquisa e criação, assim como pela ampliação de conhecimentos, respeitando as experiências prévias dos alunos, sua maturidade, cultura, interesses e motivações. Dessa forma, a música não deve ser dissociada do processo de ensino-aprendizagem, pois sua vivência proporciona aos alunos uma experiência prazerosa e torna o ambiente escolar mais atraente.

Por conseguinte, a música favorece o ensino de novos conceitos e o desenvolvimento de diversas habilidades, como comunicação, criatividade, cooperação motora e memória, fatores essenciais para a permanência e o sucesso escolar do aluno. Cabe destacar o sucesso desse projeto “Arte nas Ações”, implementado em 2022, cujo culminância foi uma apresentação emocionante dos

alunos nas escadas da escola para as famílias, evidenciando a música como uma ferramenta pedagógica e artística no contexto escolar, reforçando a relevância da música na educação, mostrando seu potencial de transformação e enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem. O educador atento olha o mundo e descobre objetivos importantes na utilização da linguagem musical conforme (Rosa, 1990, p. 20).

Vale destacar também que a banda de professores dessa mesma escola, cuja sugestão de nome veio de um dos discentes foi: “Os Canjicas”, onde realizamos apresentações regularmente em eventos importantes da escola, como festas juninas, dia das crianças, semana farroupilha¹ e interação ao vivo pelo youtube -na época das lives em razão do COVID-19 - promovendo assim, a interação e o engajamento da comunidade escolar, bem como a família nessa parceria.

Sobre o projeto na prática, os resultados incluíram a produção de um videoclipe musical protagonizado pelos alunos, conferindo maior visibilidade e valorização à iniciativa musical na escola, bem como o tema trabalhado. Essa realização representa a continuidade do trabalho desenvolvido em 2022, quando professores titulares, famílias e o professor de música uniram esforços para a composição de uma canção original. Além de celebrar o processo criativo vivenciado, essa iniciativa evidenciou a relevância do programa adotado pela instituição para o desenvolvimento socioemocional dos estudantes, bem como marcou a conclusão do ciclo de atividades vinculadas ao projeto.

A gravação teve início na área externa da escola, utilizando o pátio como ponto de partida, e posteriormente a exploração de outros espaços da instituição. Ao longo do videoclipe, os alunos cantaram e se divertiram em pequenos takes, filmados em diferentes cenários, refletindo a vivacidade e a diversidade de atividades realizadas na escola.

O roteiro inclui momentos em que as turmas se apresentam juntas e também a reinterpretação de uma performance realizada em 2022, capturada em

¹ Segundo o site da Secretaria de Cultura do Rio Grande do Sul, a Revolução Farroupilha, iniciada em 20 de setembro de 1835, marcou a história do Rio Grande do Sul e contribuiu para a Semana Farroupilha, principal celebração das tradições gaúchas. O evento reúne CTGs, o Movimento Tradicionalista Gaúcho e diversas instituições em homenagem à cultura e identidade do povo gaúcho.

diferentes formações, como em pé e sentadas nas escadas da escola. Por fim, o encerramento do videoclipe foi marcado pela energia e diversão das crianças, que, reunidas no pátio, protagonizaram uma animada performance de canto e dança.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como educador musical, ressalto a relevância dessa conquista. Até então, utilizávamos canções de outras instituições disponíveis na internet, para abordar assim, “Os sete hábitos” de nossos alunos. Hoje, a Escola já pode afirmar com orgulho que possui sua própria canção, composta internamente, para ser compartilhada e celebrada por toda a comunidade escolar, além do mais, este projeto é pioneiro entre as escolas que adotam o programa “Líder em Mim” aqui na região sul, consolidando como uma instituição inovadora ao criar um videoclipe no estilo das escolas americanas. A iniciativa coloca as crianças como protagonistas, promovendo a autonomia e reforçando os sete hábitos trabalhados pelo programa, agora eternizados em uma canção própria.

Figura 1 – Fachada da Escola



Fonte: Site da Escola Santa Mônica, 2025.

Figura 2 – Pátio interno da Escola



Fonte: Site da Escola Santa Mônica, 2025.

A composição dessa música possibilitou à escola desenvolver um repertório exclusivo, que poderá ser explorado nos anos seguintes e também com todas as turmas, consolidando uma identidade musical alinhada aos princípios do programa de educação socioemocional, onde “as competências socioemocionais podem ser definidas como um conjunto de habilidades que ajudam o indivíduo a lidar consigo mesmo, estabelecer boas relações com outras pessoas e realizar diferentes atividades (como, por exemplo, estudar, brincar, trabalhar, conversar, entre outras) com a qualidade necessária (Tacla et al., 2014).

LETRA DA CANÇÃO

A “ARTE” nas Ações

*Ser responsável não precisa ser adulto
A gente aprende que começa desde cedo,
Você é que está no comando
Seja “proativo” e não tenha medo.*

*O plano também é muito importante
“Tenha na mente o objetivo” na mão,
Mas “faça primeiro o mais importante”
As obrigações bem antes da diversão.*

***Somos fortes e queremos vencer
Unindo ideias a gente já tem a manha,
Os sete hábitos são úteis para a vida
Fica ligado tchê: “Pense e ganha-ganha”!***

*Ouçá primeiro antes de falar
Tem que “compreender para ser compreendido”
Nosso trabalho em grupo, “junto é melhor”
“Criar Sinergia” para ser correspondido.*

*O sentimento é importante nas ações
Procure deixar o “instrumento afinado”,
O corpo e a alma em boa sintonia
E o coração bate mais forte deste lado!*

***A gente ganha fazendo a coisa certa
Trazendo a paz para a alma e o coração,
Minha família é importante em tudo isso
Ela é a base e me traz a inspiração!***

Informações técnicas:

Letra: Crianças do 1º ano, família, professor Maicon González professoras titulares do 1º ano;

Música: Professor Maicon González;

Arranjos & gravação: Professor Maicon González;

Captação de Áudio: HomeStúdio Gonzalez & na própria Escola Santa Mônica (Biblioteca);

Gênero musical: Música Pop.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como demonstrado ao longo desta escrita, as descobertas sugerem que o projeto com a educação musical, envolvendo as competências socioemocionais e a prática interdisciplinar, obteve o envolvimento desde a criação da letra e o trabalho melódico em sala de aula, até a gravação da música, com captação de áudio e vozes das crianças mesclado ao trabalho da sonoplastia, além do mais, a gravação do videoclipe na escola estimulou a expressão corporal e o desenvolvimento da motricidade ampla, tornando essa experiência não apenas um marco na memória afetiva e musical dos alunos, mas também, uma conexão rigorosa com os valores promovidos pelo programa de educação socioemocional.

Mesmo em 2025, passados três anos, as crianças continuam a relembrar e cantar espontaneamente a canção durante as aulas, evidenciando o impacto duradouro dessa vivência. A empolgação ao se ver na página do “*YouTube*” da Escola, demonstra o orgulho e a identificação com o projeto.

Por fim, o verdadeiro sucesso vai além da visibilidade: o objetivo principal foi alcançar— **a internalização de valores essenciais para o desenvolvimento humano**, como o compromisso com as responsabilidades antes da diversão. Essa ideia é reforçada na própria letra da canção: “*..., mas faça primeiro o mais importante, as obrigações bem antes da diversão.*” Essa mensagem transcende o ambiente escolar, a importância da interdisciplinaridade, influenciando também as relações familiares e sociais dos alunos, promovendo uma convivência mais harmoniosa, o respeito ao próximo e o cuidado com o corpo e a mente, onde Yogi (2003, p. 14) reflete que “o educador, por intermédio da música, poderá desenvolver projetos de trabalho, de acordo com o interesse e a necessidade de seus alunos”. Mais uma vez, como educador musical, sinto-me imensamente honrado por ter contribuído com esse projeto, tanto no desenvolvimento das crianças, quanto na produção musical dessa canção. Este projeto reflete, de maneira concreta, os aprendizados adquiridos em minha especialização em produção musical, agregando e consolidando um resultado positivo e significativo desse percurso acadêmico.

Ao incorporar esses princípios no cotidiano, as crianças compreendem a importância de agir com proatividade e integridade, buscando sempre o crescimento pessoal e sabendo lidar com suas emoções. A geração e repetição desses valores, tanto na escola quanto em casa, contribui para a formação de cidadãos éticos e conscientes, reforçando que a excelência não reside apenas em saber o que é certo, mas em aplicá-lo de forma contínua, aprimorando-se a cada dia. *“[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”* (Paulo Freire, 1996, p.52).

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. **Educação Musical na Contemporaneidade**. In: Seminário Nacional De Pesquisa em Música da UFG, 2, 2002. Goiânia. Anais... Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2002. p. 18-29.

BOCK, A.M. B., FURTADO, O., & TEIXEIRA, M. L. T. (1999). **Psicologias: Uma introdução ao estudo da psicologia**. São Paulo: Editora Saraiva.

BOHUMIL, Med. **Teoria Musical** – 5º Edição – Editora: MusiMed – Brasília – DF, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental, (1998). **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, v. 3.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2002a.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: artes**. Brasília: MEC, 1998.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CARNASSALE, Joyce. **O Som da Educação**. (1995, p. 13).

EDUCAÇÃO MUSICAL WILLEMS: **Algumas considerações sobre a aula de Iniciação Musical**. Site: <http://www.musicaiem.com.br/textos.asp>. Acesso em nov. 2024.

ESCOLA SANTA MÔNICA. **Líder em Mim - A Arte nas Nações - 1º ano ESMAL**. 09 de fevereiro de 2024. Site: <https://www.youtube.com/watch?v=-gYjQos6iBLI>. Acesso em jan. 2025.

Freire, P. (1992). **Pedagogia da esperança**. Editora: Paz e Terra.

_____, P. (1996). **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Paz e Terra.

GAINZA, Violeta H. **Estudos de psicopedagogia musical**. São Paulo: Summus 1998. Fundamentos materiales y técnicas de La educación musical. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1997.

HUMMES, Júlia Maria. **Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola**. Revista da ABEM, Porto Alegre v. 11 p. 17-25, set. 2004.

LIMA, S. R. A. **Música na Escola**. Educar para crescer. 2012.

O LIDER EM MIM. **Acompanhando os movimentos da sociedade e do mundo**. Disponível em:<<https://www.olideremmim.com.br/>>. Acesso em out. 2024.

PENNA, Maura. **Reavaliações e buscas em musicalização**. São Paulo: Loyola, 1990.

PICANÇO, Ana Luísa Bibe. **A relação entre escola e família –as suas implicações no processo de ensino aprendizagem**. Escola Superior de Educação João de Deus Mestrado em Ciências da Educação –Supervisão Pedagógica. Lisboa.2012. Disponível em:<<https://comum.rcaap.pt/bitstream/64/1/AnaPicanco.pdf>>. Acesso em fev. 2025.

REALI, A. M. M. R., & TANCREDI, R. M. S. P. (2005). **A importância do que se aprende na escola: a parceria escola-famílias em perspectiva**. *Paidéia*, 15 (31), 239-247.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria da Cultura. **Festejos farroupilhas – 2023 – Centenário da Revolução de 1923**. Disponível em:< <https://www.estado.rs.gov.br/centenario-da-revolucao-de-1923-e-o-tema-dos-festejos-farroupilhas-2023#:~:text=O%20ato%20de%20abertura%20oficial,General%20Bento%20Gon%C3%A7alves%2C%20em%20Cristal.&text=Os%20confrontos%20entre%20sul%20Drio,que%20se%20estendeu%20at%C3%A9%201845>>. Acesso em jan. de 2025.

ROSA, N. S. S. **Educação Musical para 1ª a 4ª Série**. São Paulo, 1990.

TACLA, Cristiane et. Al. **Aprendizagem socioemocional na escola**. In: ESTANISLAU, Gustavo M.; BRESSAN, Rodrigo A. (Org.), **Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber**. Porto Alegre: Artmed, 2014. P. 49-62. Acesso em fev. 2025.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

YOGI, C. **Aprendendo e Brincando com música e com jogos**. Belo Horizonte: Fapi, 2003.

CAPÍTULO 4

OPERATION BROTHER SAM REVISITED¹

Carlos Enrique Musse Torres

Doi: 10.48209/978-65-5417-448-4

Abstract: This work aims to reexamine the Brother Sam Operation by analyzing and contrasting primary and secondary sources, with the goal of critically investigating and understanding the elements that comprised this top-secret operation, as well as the political, strategic, and military implications associated with it. To this end, a qualitative methodology of a historical-bibliographical and documentary nature was adopted, consulting authors such as Parker (1977), Corrêa (1977), Fico (2008), Napolitano (2014), Gaspari (2014), and Kraensy and Petrilák (2017), among others. Virtual archives from institutions such as the U.S. Department of State, Office of the Historian, JBJ Presidential Library, and National Security Agency Files were also consulted. *Operation Brother Sam* was conceived by the United States government as a military operation with the aim of supporting the 1964 Military Coup in Brazil. It consisted of three main components: a naval task force, an aerial convoy, and a fleet of tankers. The success of the coup, combined with the lack of popular reaction, led to the cancellation of the operation before its arrival in Brazil. A liaison agent between the coup plotters and the U.S. Embassy was identified. The operation remained deliberately hidden by the U.S. government until the declassification of documents in the 1970s, with new documents having been declassified for this study.

INTRODUCTION

On the night of March 31, 1964, General Olímpio Mourão Filho, commander of the 4th Military Region in Juiz de Fora (MG), ordered the mobilization of troops and tanks toward Rio de Janeiro. Other generals joined the rebellion, triggering the military coup against President João Goulart's government.

At the same time, the United States government approved the deployment of a task force led by the aircraft carrier *USS Forrestal* to provide logistical su-

¹ Versão em Inglês de: *Operação Brother Sam revisitada*. DOI: 10.48209/978-65-5417-435-0

port to the Brazilian coup leaders, resulting in *Operation Brother Sam*, whose existence was denied by Washington until secret documents were declassified in the 1970s.

The aim of this research is to analyze the specific details of *Operation Brother Sam* by examining its chronology and its political, strategic, and military implications. To achieve this, the research explores newly declassified or potentially declassifiable documents, and examines the political and international context of its conception, as well as the participation of Brazilians in the planning and/or execution of the operation.

This study is relevant due to the historical importance of *Operation Brother Sam*, a topic of various interpretations in Brazilian historiography, and aims to contribute to academic progress through the continuous analysis and declassification of secret documents.

The methodology adopted in this study was qualitative, using a historical-bibliographic and documentary approach based on primary and secondary sources. Works by scholars such as Parker (1977), Corrêa (1977), Fico (2008), Napolitano (2014), Gaspari (2014), and Kraensy and Petrilák (2017), among others, were consulted, as well as online archives of institutions such as the U.S. Department of State, Office of the Historian, JBJ Presidential Library, Brown University Library, and National Security Agency Files.

The research also included requests for declassification of documents, based on the Freedom of Information Act (FOIA), directed to the CIA, the U.S. Southern Command, and the Naval History and Heritage Command (NHHC). As a result, the Annual Report of the *USS Forrestal* and its Logbook, which detail the operations and task forces the unit participated in throughout the year, were obtained.

Parker was a pioneer in researching *Operation Brother Sam* in her master's thesis in History at the University of Texas, Austin, being the first to access the declassified documents in the 1970s. Marcos Sá Corrêa also accessed primary sources and published a series of reports later compiled into a book. Carlos Fico added new details to the operation, including the *Contingency Plan for Brazil 2-61*. In 2017, Kraensy and Petrilák published documents from the

StB (Czechoslovakia's Intelligence Service) about the coup, translated into Portuguese.

To contextualize the topic, the research establishes a timeline beginning with the resignation of Jânio Quadros and extending to João Goulart's arrival in Uruguay.

HISTORICAL CONTEXT

João Goulart, then Vice President of Jânio Quadros, was on a trade mission to the People's Republic of China when, on August 25, 1961, Quadros suddenly resigned from the Presidency. The military ministers, fearing Goulart's assumption of office, took measures to prevent his return to Brazil, accusing him of having ties to "agents of international communism" and threatening to arrest him if he came back (Parker, 1977, p. 20; Napolitano, 2014). In this context, Leonel Brizola, Governor of Rio Grande do Sul and Goulart's brother-in-law, led a resistance movement, placing the III Army at the cause's disposal and barricading himself in the Piratini Palace on August 31, 1961. There was popular mobilization and military support in São Paulo and Rio Grande do Sul, along with the endorsement of the Governor of Goiás (Napolitano, 2014, p. 33-34).

The events of 1961 are crucial to understanding why, in 1964, the U.S. Ambassador, the Department of State, and the CIA considered the possibility of a civil war in Brazil. The crisis was resolved with the approval of a constitutional amendment by the National Congress that established a parliamentary system, allowing Goulart to assume the presidency on September 7, 1961, but transferring executive power to a prime minister, in what was described as a "civilian coup to prevent a military coup" (NAPOLITANO, 2014, p. 35).

The following month, President John F. Kennedy appointed Lincoln Gordon as the new U.S. Ambassador to Brazil. To understand his perspective on the bipolar world of 1964, it is relevant to note that Gordon lived through World War II, Nazism, and the onset of the Cold War. Skidmore, quoted by Green and Jones (2018, p. 72), observes: "Lincoln Gordon was truly a product of the Cold War, and his mission was, as he stated, to ensure that Brazil did not become communist."

According to Parker (1977, p. 26), in late 1961 or early 1962, Gordon met with Admiral Sílvio Heck, the former Navy Minister under Jânio Quadros, who had opposed Goulart's return. Heck claimed that Goulart was a communist and that both civilians and military officers were organizing a coup. However, after consulting his military attachés and the CIA section at the Embassy, Gordon concluded that these allegations were unfounded.

In April 1962, during João Goulart's visit to the United States, President Kennedy came to see him as a left-wing leader seeking communist alliances, a view reinforced by Leonel Brizola's expropriation of the International Telephone & Telegraph (ITT) and the revelation that Goulart's press secretary, Raul Francisco Ryff, had been a member of the Communist Party since 1932 (PARKER, 1977, p. 33-34). Goulart was confronted by Washington about an alleged leftist infiltration in Brazil (Ibid., p. 39).

Simultaneously, a psychological war was unfolding in the country, aimed at destabilizing Goulart's government. The CIA had been funding opposition parties since October 1961, and according to Spektor (2018, p. 7), between \$5 million and \$20 million were spent in 1962. The Alliance for Progress program was used to support opposition candidates, especially in the Northeast. Additionally, according to Fico (2008, p. 79-81), in 1963, the United States Information Service (USIS) invested in publishing books for military personnel and distributing anti-communist pamphlets, as well as in television programs, print media, and film screenings in barracks, military schools, and naval ships. In 1963 alone, 1,706 screenings of anti-communist documentaries and newsreels were shown to around 180,000 military personnel in Rio de Janeiro.

As part of the U.S. propaganda strategy, leader grants were offered, consisting of free trips for authorities, such as senators, federal and state deputies, governors, journalists, among others. Trips to the United States were also financed for groups of students, teachers, and university rectors. Additionally, the United States Information Service (USIS) organized discussion sessions with student leaders, reaching 5,000 participants from 22 universities (Parker, 1977, p. 83).

On the other hand, the Soviet Union, through the StB (Czechoslovak Intelligence Service), had been active since the 1950s, operating from the *rezidentura* of the Czechoslovak Embassy in Rio de Janeiro. The StB had key collaborators among politicians and members of organizations, such as Luís Carlos Prestes, leader of the Communist Party of Brazil, and the *Ligas Camponesas* (Peasant Leagues). In 1962, the StB also facilitated the training of armed groups from these organizations in Cuba (PETRILÁK and KRA-ENSKI, 2017, p. 240).

In the following months, Ambassador Lincoln Gordon and the U.S. Embassy's military attaché, Colonel Vernon Walters, held meetings with political, business, and military leaders to assess their views on Goulart's government. It was found that several groups were discussing the possibility of a coup. Therefore, if Washington wanted Goulart's downfall, direct intervention would not be necessary; it would suffice to support an internal uprising. Among the main conspirators was General Castelo Branco, a former comrade of Walters during the Italian campaign in 1942, during World War II.

On October 22, 1962, President Kennedy announced the discovery of Soviet missile installations in Cuba, leading to an imminent confrontation between the two blocs, bringing the world to the brink of nuclear war. This context of tension with the Soviet Union helps explain the rationale behind the United States sending a naval task force to Brazil months later. Amid the Cold War, Washington feared Soviet, Chinese, or Cuban involvement in supporting Goulart. In this scenario, any action was deemed justified to prevent Brazil from becoming communist. This risk was addressed in the *Contingency Plan for Brazil 2-61*, developed in cooperation with Gordon under Kennedy's administration. In the *Country Internal Defense Plan*, drafted by the U.S. Embassy, it was estimated that the Brazilian Communist Party had between 30,000 and 50,000 members (FICO, 2008, p. 87; Appendix I, p. 7; Appendix II, p. 4).

Meanwhile, the StB's actions continued to progress, and on March 26, 1963, the National Front in Support of Cuba (FNAC) held the Continental Congress of Solidarity with Cuba in Niterói, with over 2,000 delegates. This

operation was coordinated by the StB, according to research by Petrilák and Kraenski (2017, p. 242).

Simultaneously, the economic situation in Brazil was deteriorating, despite attempts at recovery with the Triennial Plan, with GDP growth below 0.6% and inflation nearing 80% annually (Bastian, 2013). Politically, on September 12, 1963, the *Revolta dos Sargentos* (Sergeants' Revolt) occurred, when about 600 Navy and Air Force personnel mutinied in Brasília, taking over the *Congresso Nacional* (National Congress) and the *Supremo Tribunal Federal* – STF (Supreme Federal Court). The President of the *Câmara dos Deputados* (Chamber of Deputies) and a Supreme Federal Court (STF) minister were kidnapped in protest against the STF's refusal to allow military personnel elected in the 1962 elections to assume legislative positions. Additionally, in October, Goulart attempted to decree a *Estado de Sítio* (State of Siege), but this action was perceived as an attempted coup in the style of Vargas (Napolitano, 2014, p. 41-42; Lamarão, 2020).

In November 1963, President John F. Kennedy was assassinated and succeeded by his vice president, Lyndon B. Johnson, who shared the same concerns about communist influence in Brazil. Petrilák and Kraenski (2017, p. 339) report that, in early 1964, declassified StB records indicated the presence of 15 operational agents based in the *rez identura* of the Czechoslovak Embassy in Rio de Janeiro.

On March 13, 1964, the *Comício das Reformas* (Reform Rally) took place at *Central do Brasil*, gathering around 150,000 people. Leonel Brizola initially proposed the closure of the National Congress to convene a *Assembleia Constituinte* (Constituent Assembly), creating a new popular Congress composed of workers, peasants, sergeants, and nationalist officers. João Goulart then presented his base reforms – agrarian, banking, administrative, university, and electoral – and defended the right to vote for illiterates and military personnel of lower ranks. Goulart also signed decrees to expropriate all private refineries, transferring them to Petrobras control, as well as another decree to expropriate unused lands along highways, railways, and federal hydraulic projects, and to impose rent limits.

After the *Comício das Reformas* considered subversive and pro-communist, anti-government demonstrations intensified, with demands for the impeachment of President João Goulart (Parker, 1977, p. 86). One of the largest demonstrations took place on March 19, St. Joseph's Day, patron saint of the family, and was marked by the *Marcha da Família com Deus pela Liberdade* (Family March with God for Liberty), which gathered around 500,000 people. The march was organized by the União Cívica Feminina (Women's Civic Union) and over 100 civil entities (Napolitano, 2014, p. 56).

On March 26, 1964, the *Revolta dos Marinheiros* (Sailors' Revolt) occurred, when the *Associação de Marinheiros e Fuzileiros* (Sailors and Marines Association) gathered at the *Sindicato dos Metalúrgicos do Rio de Janeiro* (Metalworkers' Union of Rio de Janeiro) to demand better conditions and support for the base reforms. In response, João Goulart granted amnesty to the rebels, which was seen as a disrespect to military discipline by the officers (Lamarão, 2020).

In light of the crisis, on March 27², Ambassador Lincoln Gordon sent a top-secret, multi-page telegram to the State Department, analyzing the political situation in Brazil (U.S. DOS, document # 187, 1964). In the 18-point document, Gordon stated that João Goulart was orchestrating a campaign to carry out a coup, with the support of the Communist Party of Brazil. He accused Goulart of employing tactics such as strikes, protests, rural violence, abuse of federal financial power, and press censorship. The goal was to destabilize the Constitution and Congress to call for a new Constituent Assembly. Gordon pointed out that the options were either a communist coup or a right-wing coup.

Gordon informed Washington that General Castello Branco was leading a resistance group, composed of high-ranking officers and civilians, as well as military personnel from different regions of Brazil. According to the ambassador, Castello Branco preferred to act only in the event of a constitutional violation and was waiting for political backing, such as a declaration from governors who recognized themselves as the legitimate government, with support from Congress. Gordon believed that, under military pressure, Goulart might

² In the original document, the date is March 27, 1964, but in the transcription by the Office of the Historian, the date is recorded as March 28, 1964.

either resign or flee, or, if he resisted, attempt to initiate a popular revolutionary movement, which could lead to civil war, given the division within the armed forces.

The ambassador saw the situation in Brazil as potentially catastrophic, comparing it to the Chinese Revolution of the 1960s. He and his advisors believed that the United States should support an imminent coup. To do so, they suggested sending petroleum, oil, and lubricants (POL) to avoid a petroleum supply boycott, which would limit the options of the armed forces, and also proposed sending weapons clandestinely by submarine to the rebels (Ibid.):

[...]13. Given the absolute uncertainty of timing of a possible trigger incident (which could occur tomorrow or any other day); we recommend (a) that measures be taken soonest to prepare for a clandestine delivery of arms of non-US origin, to be made available to Castello Branco supporters in Sao Paulo as soon as requirements known and arrangements can be worked out. Best delivery means now apparent to us is unmarked submarine to be off-loaded at night in isolated shore spots in state of Sao Paulo south of Santos, probably near Iguape or Gananeia. (b) This should be accompanied by POL availabilities (bulk, packaged, or both may be required), also avoiding USG identification, with deliveries to await outbreak active hostilities [...].

Finally, Gordon proposed that the United States consider taking action in response to any potential Soviet support for the communists in Brazil and suggested sending a naval task force to conduct maneuvers in the South Atlantic, as outlined in the previously prepared and updated *Contingency Plan for Brazil 2-61*, dated March 9 of that year. The State Department initially questioned the sending of arms by submarine and the task force; however, it deemed the request for POL (petroleum, oil, and lubricants) appropriate, aiming to ensure that the military could march from São Paulo to Rio de Janeiro. Two days later, approval was granted for the deployment of the naval task force (U.S. DOS, document #190, 1964). Brigadier General José Pinheiro de Ulhoa Cintra, trusted by Castello Branco, was designated to coordinate actions in Brazil with Colonel Vernon Walters (Ibid., document #192).

With the crisis *in crescendo*, Juscelino Kubitschek visited General Jair Dantas Ribeiro, Minister of War, at the hospital on March 29. During the con-

versation, which was recorded by the CIA, Kubitschek stated that Goulart had completely yielded to the leftists and communists (Corrêa, 1977, p. 60), withdrawing his support for the president.

On the following day, March 30, Goulart gave his last speech as president during a rally of the Associação dos Subtenentes e Sargentos da Polícia Militar (Association of Sub-lieutenants and Sergeants of the Military Police) in Rio de Janeiro, defending his reforms and calling for respect for military hierarchy. That same night, the governor of Minas Gerais, Magalhães Pinto, released a manifesto against Goulart's regime (Napolitano, 2014, p. 58).

The U.S. embassy was on alert 24 hours a day. The CIA reported that the supply of oil could become a problem, as the communists controlled the ports and railways, with the exception of highways. It was also noted that oil reserves were being kept at the minimum necessary for daily consumption. General Walters reported that the coup would be carried out that week. Walters also reported that General Kruel would refuse to relinquish command of the Second Army if removed, and that if Castelo Branco were removed from the Army General Staff, he would make a public denunciation to the nation (U.S. DOS, document #192, 1964).

Based on the information received, at 9:35 PM, Secretary of State Dean Rusk called President Lyndon Johnson, informing him that the coup could occur in the next few hours or days (Ibid., #193). The following day, at 9 AM, Gordon reported to Washington: "Balloon has gone up" in Minas Gerais and that revolt against Goulart's government was expected to start in São Paulo in about two hours. One hour later, the CIA confirmed that the revolutionary movement had begun, with General Mourão at the forefront (Ibid., #195).

At that moment, a meeting was held between Secretary of State Dean Rusk, Secretary of Defense Robert McNamara, the Joint Chiefs of Staff, the Commander-in-Chief of Southern Forces (CINCSO), the CIA director, and other high-ranking officials. During the meeting, it was decided to send the naval task force, as well as weapons, tear gas, and POL (petroleum, oil, and lubricants) to Brazil (Parker, 1977, p. 103).

The conspirator generals planned to start the uprising from São Paulo, but Generals Carlos Luiz Guedes and Olímpio Mourão Filho, with their troops in Minas Gerais, began *Operation Popeye* on the morning of March 31, marching toward Rio de Janeiro. The action surprised General Castello Branco, as the coup plans were not yet fully finalized. However, the initiative from Minas Gerais caused other generals to join the cause throughout the day. Guedes wanted to start on the 30th, as it was the last day of the full moon, fearing that the waning moon would affect the results, but Mourão Filho authorized the action only the following day.

On that day, the *Jornal do Brasil* (April 1, 1964, p. 1) reported that a general strike had been declared by the *Comando Geral dos Trabalhadores* (General Command of Workers) in support of Goulart, resulting in the stoppage of trains at *Central do Brasil*, the port of Santos, and trams in Guanabara. Fico (Ibid., p. 104) mentions that a thousand workers arrived at the National Theatre expecting to receive weapons, but this did not happen.

In the afternoon, President Goulart traveled to Brasília and, that same night, went to Rio Grande do Sul, stating that from there he would lead the resistance. In the early hours of April 1, the President of the Congress unilaterally declared the presidency of the Republic vacant, without a vote from the parliamentarians, and Ranieri Mazzilli was appointed President of Brazil, sworn in by the President of the Federal Supreme Court (STF), also without a vote from the Court.

In the following hours, the revolution faced little resistance from the population. The protests dispersed, and the promised resistance in Rio Grande do Sul did not materialize. Therefore, the ambassador informed the White House that the coup had been successful, and *Operation Brother Sam* was aborted.

The following day, April 2, a celebratory march organized by the group *Marcha da Família com Deus pela Liberdade* took place, gathering around one million people, according to Lamarão (2020).

However, the coup came as a surprise to the StB's *rezidentura* agents, who could not understand how the resistance to the coup had not materialized, despite the large number of personnel available to fight, whose leaders swore

loyalty to Goulart. In a top-secret report sent to the StB headquarters in Prague, the lack of intelligence about the coup was attributed to the absence of an agent network and contacts between right-wing civilians and military personnel. While the Americans coordinated directly with the conspirators, intelligence on the activities of the Brazilian right was gathered through pro-government politicians.

Regarding the success of the coup, the StB report comments:

Praticamente sem nenhum disparo [...], sem qualquer tipo de manifestação da vontade do povo, Goulart, juntamente com toda a esquerda brasileira, foi nocauteado em um prazo de 24 horas. Igualmente rápidos e surpreendentes foram o contra-ataque, as perseguições e a liquidação de tudo o que era, pelo menos, levemente esquerdista [...] (Petrilák e Kraenski, 2017 p. 348).

(Practically without any shots fired [...], without any manifestation of the will of the people, Goulart, along with the entire Brazilian left, was knocked out within 24 hours. Equally swift and surprising were the counterattack, the persecutions, and the liquidation of everything that was, at least, slightly leftist [...], our translation).

Moreover, the document criticizes the Brazilian left and Goulart's attitude, as he hesitated instead of giving an immediate order for battle, calling for a national uprising, and arming the workers. "Instead of taking up the fight, the workers played soccer, thinking that Goulart would solve everything for them." (Ibid., p. 348).

OPERATION BROTHER SAM

The operation was designated with the codename *Brother Sam*, although it was masked under the appearance of a naval exercise with the codename *Quick Kick* (Parker, 1977, p. 115). It consisted of three main components: the first involved sending a naval task force; the second, the transport of petroleum products (POL) by tanker ships; and the third, the air transport of weapons. It is important to highlight that no amphibious landing was planned.

It is crucial not to confuse the *Contingency Plan for Brazil 2-61* with *Operation Brother Sam*. The former was a comprehensive plan covering vari-

ous scenarios, including the possibility of military intervention in response to the presence of Soviet or Cuban forces in Brazil. On the other hand, *Operation Brother Sam* was specifically initiated by the operational order CINCLANTFLT 26-64, issued by the Joint Chiefs of Staff on March 31 at 10:50 PM (Brasília time).

The central objective of the mission was “to maintain the U.S. presence in the region and carry out any operations that might be determined,” with the movement route required to remain confidential (Corrêa, 1964, p. 29).

Image 1: USS Forrestal (CVA-59)



Source: Navsource.org

The fleet commander was ordered to form, designate, and deploy in the ocean area off Santos a task force composed of the aircraft carrier *USS Forrestal* (CVA-59) and two guided missile destroyers, the *USS Leahy* (DLG-16) and *USS Barney* (DDG-6). Departure took place from the Norfolk naval base in Virginia around April 1 at 12:00 PM, Rio de Janeiro time, with an expected arrival date of April 11. Additionally, a support group was to be sent, consisting of the tanker *USS Truckee* (AO-147) and the destroyers *USS Ware* (DD-865), *USS Sumner* (DD-692), *USS Harwood* (DD-861), and *USS Lawe* (DD-763), with an estimated arrival date of April 14 (Ibid., p. 30-34).

It was also ordered that 250 12-gauge carbines, 110 tons of ammunition for light weapons, and tear gas be prepared for shipment. The United States Air Force was tasked with ensuring an air bridge between the United States and Brazil, developing the necessary tactical plan and positioning the

aircraft at McGuire Air Force Base in New Jersey by April 1. The fleet of planes would consist of six C-135 aircraft, eight fighters, up to eight refueling planes, one air rescue support aircraft, one communications aircraft, and an airborne command post.

The imminent movement of the task force was communicated to the U.S. ambassador, although the shipment of weapons, ammunition, and gas depended on the development of the political-military situation in Brazil (Ibid., p. 39; U.S. DOS, document #198, 1964).

It is worth noting that some publications present variations in the information, as evidenced in Spektor (2018, p. 11):

At 1:30 p.m. on March 31, only a few hours after the coup had begun, a fleet led by the aircraft carrier USS Forrestal, transporting more than 100 tons of arms and ammunition and including four tankers with half a million barrels of fuel, left Aruba in Puerto Rico bound for Santos, with an expected arrival date of April 11[...] Secretary of Defense Robert McNamara was ready to ship additional arms and ammunition within sixteen hours, but there was no need because the threat of civil war never materialized.

According to primary sources, such as the analyzed telegrams, it can be confirmed that the naval task force did not transport weapons or ammunition for the rebels; that mission was assigned to the Air Force.

Additionally, the shipment of POL (petroleum, oil, and lubricants) was ordered, using four tankers: USNS *Mission Santa Ynez* (T-AOT-134), USNS *Chepachet* (T-AOT-78), SS *Hampton Roads*, and SS *Nash Bulk*. By April 2, only the USNS *Mission Santa Ynez* was at the port of Aruba, loaded with 40 million barrels of regular gasoline, 33 million barrels of diesel oil, 16 million barrels of aviation gasoline 115/145, and 20 million barrels of kerosene. The estimated time of arrival of the ship to the Rio de Janeiro region was set for between April 10 and 11.

On the mentioned date, the USNS *Chepachet* arrived in Aruba to load 35 million barrels of JP-4, 40 million barrels of regular gasoline, and 33 million barrels of aviation gasoline 115/145. It was scheduled to depart on April 4, with an estimated arrival between April 14 and 15. Subsequently, on April 4, the SS *Hampton Roads* was expected to arrive to load between 130 and 150 million

barrels of JP-4, with a scheduled departure around April 6 and arrival between April 14 and 15. Finally, the SS *Nash Bulk* was to arrive in Aruba on April 5 to load 70 million barrels of JP-4, 56 million barrels of regular gasoline, and 39 million barrels of aviation gasoline 115/145. This ship was expected to set sail on April 7, with an estimated arrival in the Rio de Janeiro area between April 15 and 16.

No ports of arrival or receiving stations were designated, with the fleet only instructed to sail toward Rio de Janeiro. The USNS *Mission Santa Ynez* was to head toward Montevideo, but further instructions regarding its final destination were to be issued later. All tankers were under orders to sail discreetly.

On April 2, U.S. Secretary of Defense Robert McNamara confirmed to the president that the task force had set sail and that the weapons were being prepared in New Jersey for shipment, pending final authorization (U.S. DOS, documents #202/203, 1964).

That day, a teleconference took place between the U.S. embassy in Brazil and the State Department to assess the local political situation. During the conference, the ambassador suggested aborting the operation, ensuring the ships did not enter Brazilian waters or that any information about their deployment be released. However, he recommended that the tankers continue their journey, given the possibility of a boycott at Petrobras refineries.

Later, in a meeting of the National Security Council, Secretary of State Dean Rusk opined that the task force should continue until new information on the situation was received. Secretary of Defense Robert McNamara agreed with this assessment and reported that the ships were sailing near Antigua (Ibid., #205/206).

With the rapid developments favoring the coup plotters, the shipment of rifles and ammunition was canceled on the same day. The weapons and ammunition were stored at the Ramey (Puerto Rico) and McGuire (New Jersey) bases, respectively. Shortly thereafter, the entire operation was aborted.

It should be clarified that, although the CINCLANTFLT 24-26 operational order, dated March 31, mentions *Operation Brother Sam* and identifies all the naval units that made up the task force, the Deck Log Book (Ship's Log)

of the *USS Forrestal* (CVA-59), under the command of CMG M. J. Hanley Jr., does not reference either *Operation Brother Sam* or *Quick Kick V*. However, on April 1, the log records that the *USS Forrestal* set sail accompanied by the *USS Barney* (DDG-6), and that the *USS Forrestal* assumed the tactical command of this unit.

On April 2, the *USS Forrestal* (CVA-59) is recorded sailing with the *USS Barney* (DDG-6) toward coordinates 17°N 60°W. These coordinates indicate an ocean area between the islands of Antigua and Barbuda and the island of Guadeloupe (GOOGLE EARTH, 2022).³

Wed. 1 April 1964 [...]

Passed Cape Henry Lighthouse abeam to stbd.

0658 Entered international waters.

0711 Secured from special sea and anchor detail. Course 130°, speed 25 kts.

0717 Passed 2cb abeam to port.

Assumed Tactical Command of USS Barney (DDG-6)

0722 - C/C to 135° 0725 c/c to 140°. 0737 C/C to 145° [...]

[emphasis added]. (USS FORRESTAL, p.2)

Thurs. 2 April 1964 [...]

00-04 **steaming IN company with the USS Barney (PDG-6)** IN the Western Atlantic enroute to 170.00°N 60-00°W in accordance with C2F OPORTER 26-64 Present course 145; speed 26Kts, SOPA is COMCAR-DIVOUR embarked in this vessel. [...]

[emphasis added]. (Ibid, p.5)

On April 3, it was recorded that the *USS Forrestal* (CVA-59) continued its navigation, in accordance with the CINCLANTFLT 26-24 operation order. It was on this day that the Joint Chiefs of Staff decided to abort *Operation Brother Sam* at 5:50 PM and ordered that ‘all precautions be taken to cover up and quickly retract all operations.’ It was also suggested to carry out a symbolic attack, with the intention of later joining the *Quick Kick* exercise (Corrêa, 1977, p. 51).

Thus, on April 5, it is recorded that the *USS Forrestal* (CVA-59) was returning and sailing in a modified 4V2 formation, along with the *USS Bar-*

³ This information aligns with that of Rusk and McNamara in the previously presented meeting of the National Security Council.

ney (DDG-6) and the *USS Leahy* (DLG-16), heading towards Onslow Beach, “according to the classified April 4 letter from COMCARDIV FOUR” (Command of the 4th Carrier Division). The aircraft carrier arrived in Norfolk on April 8 (FORRESTAL, 1964). There is no mention of the other ships listed in the CINCLANTFLT 26-24 operation order.

Sunday 5 April 1964

00-04 - Steaming in a 4V2 modified formation with the **USS Barney (DDG-6) and USS Leahy (DLG-16)** enroute to Onslow Beach **in accordance with COMCARDIV Four classified letter of 4 april 1964**, [emphasis added]. (USS FORRESTAL, p.13.)

Although *Operation Brother Sam* is not mentioned in the Ship’s Log, the *USS Forrestal Annual Report*, or the *Operations Collection of the Naval History and Heritage Command*, the data recorded in these documents aligns with the details of the task force’s deployment (*USS Forrestal Annual Report*, 1964). Therefore, it is possible to confirm that the operation did take place and was aborted while the task force was navigating near Antigua and Barbuda. At that time, arms and ammunition were prepared for air transport, and only the first of four oil tankers had been loaded with POL (petroleum, oil, and lubricants).

Ambassador Lincoln Gordon denied the existence of *Operation Brother Sam* for many years. However, after the declassification of documents, he began to state that the task force had been sent with the objective of “showing the American flag” and evacuating American civilians, whom he estimated to be around 15,000 people (GORDON apud GREEN; JONES, 2009, p. 82-83). Later, in an interview conducted in 1987, Gordon claimed responsibility for the operation, stating: “This is why I developed the proposal for a contingency naval force, which was called *Operation Brother Sam*” (Gordon, 1987, p. 83).

4. FINAL CONSIDERATIONS

Based on the documents researched, it is concluded that President João Goulart was widely viewed as a populist preparing to stage a coup with the support of communism, a perceived threat contrary to U.S. interests. It is evident that, since the administration of John F. Kennedy, both the CIA and the U.S.

Information Service (USIS) made significant efforts to destabilize Goulart's regime and promote a favorable image of the United States. On the other hand, the StB (Czechoslovak Intelligence Service) also made efforts to control social organizations, such as the *Ligas Camponesas* (League of Peasants), and to promote support for Cuba.

In this context, the U.S. ambassador played a crucial role in the coup. Since his arrival in Brazil, he held meetings with the right-wing opposition and quickly became aware of the existence of a civil-military group conspiring to carry out a *coup d'état*. Thus, Washington's destabilization efforts aligned with the interests of the conspirators. The White House continuously received intelligence information and was aware, in advance, of the imminent coup. Minutes after the initial movements of the troops, the embassy confirmed the events and sent a telegram reporting them.

It is concluded that *Operation Brother Sam* was conceived by the U.S. government to support the 1964 conspirators in case there was an interruption in the supply of fuel, weapons, or ammunition. In Brazil, General Cintra, a trusted man of Castello Branco, acted as a liaison officer between the conspirators and the embassy. However, the operation was aborted when the task force was still sailing near Antigua and Barbuda, before the shipment of weapons and ammunition, and when only one tanker had been loaded with POL (petroleum, oil, and lubricants). Although the operation was aborted, the U.S. support for the new military regime was maintained, primarily in the economic and diplomatic spheres.

It was found that in documents such as the *USS Forrestal* aircraft carrier's Annual Report and Logbook, *Operation Brother Sam* is not mentioned. It is inferred, therefore, that the record of the operation was deliberately omitted as it was an ultra-secret operation. Similarly, Ambassador Lincoln Gordon denied the existence of the operation until the declassification of the key documents related to it, at which point he claimed authorship of its conception.

REFERENCES

BASTIAN, E. *O PAEG e o Plano Trienal: Uma análise comparativa de suas políticas de estabilização de curto prazo*. *Estudos Econômicos* (São Paulo), 43(1), 139–166, 2013. <https://doi.org/10.1590/S0101-41612013000100006>

BROWN University Library. Center for Digital Scholarship. **Document N° 32: State Department Telegram to Ambassador Lincoln Gordon (1964)**.

BROWN University, Library. Brown Digital Repository. **Telegram N° 5591: Joint Chiefs of Staff (1964)**. Available at: <https://repository.library.brown.edu/studio/item/bdr:360060/PDF>. Accessed on: 08 Dec. 2024

Coordinates 17°N 60°W. **Google Earth**. Available at: https://earth.google.com/web/search/17%C2%B0+N+60%C2%B0+W/@16.75424302,-60.7235186,272.63267896a,581689.65741433d,35y,-4.21665779h,8.35943181t,0r/data=CIlaKBIiGQAAAAAADFAIQA-AAAAAAAE7AKg4xN8KwIE4gNjDCsCagVxgBIAEiJgokCct8do_t40xAE-cW7j71jYSBAGcd8jZKNXzxAlcjNONJK0lLA Accessed on: 13 Dec. 2024

CORRÊA, M. *1964 visto e comentado pela Casa Branca*. Porto Alegre: L&PM Editores Ltda, 1977.

DEFLAGRADA greve geral no País. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 01/04/1964. Available at: <https://news.google.com/newspapers?nid=0qX-8s2k1IRwC&dat=19640401&printsec=frontpage&hl=pt-BR>. Accessed on: 30 Nov. 2024

FICO, C. *O Grande Irmão da Operação Brother Sam aos anos de chumbo. O governo dos Estados Unidos e a ditadura militar brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

FORRESTAL (CVA-59) **Deck Logbook-April 1964**. Available at: <https://catalog.archives.gov/id/75784944>. Accessed on: 13 Dec. 2024

GASPARI, E. *A ditadura envergonhada*. 2da. Ed. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2014.

GORDON, L. **Lincoln Gordon: Interview** (1987). [Interview granted to Charles Stuart Kennedy. *The Association for Diplomatic Studies and Training Foreign Affairs Oral History Project*., Washington, D. C.: Library of Congress, 1987. Available at: <https://tile.loc.gov/storage-services/service/mss/mf-dip/2004/2004gor02/2004gor02.pdf> Accessed on: 20 Dec. 2024.

GREEN, J; JONES, A. *Reinventando a história: Lincoln Gordon e as suas múltiplas versões de 1964*. In: *Revista Brasileira de História*, vol. 29, nº 57, 2009. <https://doi.org/10.1590/S0102-01882009000100003>.

KRAENSKI, M.; PETRILÁK, V. *1964: o elo perdido. O Brasil nos arquivos do serviço secreto comunista*. São Paulo: Vide Editorial, 2017.

LAMARÃO, S. *Comício das Reformas*. In: *A conjuntura de radicalização ideológica e o golpe militar. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 2020.

NAPOLITANO, M. *1964: História do Regime Militar Brasileiro*. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

PARKER, P. 1964: *O papel dos Estados Unidos no golpe de Estado de 31 de março*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1977.

PEREIRA, A. **The U.S. Role in the 1964 Coup in Brazil: A Reassessment**. In: *Bulletin of Latin American Research*, Vol. 37, No.1, pp. 5-17, 2018. Available at: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/blar.12518>. Accessed on: 10 Oct. 2024

SPEKTOR, M. **The United States and the 1964 Brazilian Military Coup**. In: *Oxford Research Encyclopedia of Latin American*, 2018. Available at: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4307854/mod_resource/content/1/Spektor%20US%20Military%20Coup%20in%20Brazil.pdf. Accessed on: 10 Dec. 24

USA. National Security Archives. **Telegram From the Ambassador to Brazil (Gordon) to the Department of State, 1964**. Available at: <https://nsarchive2.gwu.edu/NSAEBB/NSAEBB118/bz02.pdf> Accessed on: 27 Nov. 2024

USA. Department of State. Office of the Historian. **Document N° 187. Telegram From the Ambassador to Brazil (Gordon) to the Department of State**. In: *Foreign Relations of the United States, 1964–1968, Volume XXXI, South and Central America; Mexico*. Available at: <https://history.state.gov/historicaldocuments/frus1964-68v31/d187>. Accessed on: 25 Nov. 2024.

USA. Department of State. Office of the Historian. **Document N° 190. Telegram From the Department of State to the Ambassador to Brazil (Gordon)**. In: *Foreign Relations of the United States, 1964–1968, Volume XXXI, South and Central America; Mexico*. Available at: <https://history.state.gov/historicaldocuments/frus1964-68v31/d190>. Accessed on: 25 Nov. 2024.

USA. Department of State. Office of the Historian. **Document N° 192. Telegram From the Army Attaché in Brazil (Walters) to the Department of the Army.** In: Foreign Relations of the United States, 1964–1968, Volume XXXI, South and Central America; Mexico. Available at: <https://history.state.gov/historicaldocuments/frus1964-68v31/d192>. Accessed on: 30 Nov. 2024.

USA. Department of State. Office of the Historian. **Document N° 193. Telephone Conversation Between Secretary of State Rusk and President Johnson.** In: Foreign Relations of the United States, 1964–1968, Volume XXXI, South and Central America; Mexico. Available at: <https://history.state.gov/historicaldocuments/frus1964-68v31/d193>. Accessed on: 30 Nov. 2024.

USA. Department of State. Office of the Historian. **Document N° 195. Telegram From the Embassy in Brazil to the Department of State.** In: Foreign Relations of the United States, 1964–1968, Volume XXXI, South and Central America; Mexico. Available at: <https://history.state.gov/historicaldocuments/frus1964-68v31/d195>. Accessed on: 30 Dec. 2024.

USA. Department of State. Office of the Historian. **Document N° 202. Memorandum for the Record.** In: Foreign Relations of the United States, 1964–1968, Volume XXXI, South and Central America; Mexico. Available at: <https://history.state.gov/historicaldocuments/frus1964-68v31/d202>. Accessed on: 30 Dec. 2024.

USA. Department of State. Office of the Historian. **Document N° 203. Teleconference Between the Department of State and the Embassy in Brazil.** In: Foreign Relations, 1964-1968, Volume XXXI, South and Central America; Mexico. Available at: <https://2001-2009.state.gov/r/pa/ho/frus/johnsonlb/xxxi/36291.htm> Accessed on: 30 Dec. 2024.

USA. Department of State. Office of the Historian. **Document N° 205. Teleconference Between the Department of State and the Embassy in Brazil.** In: Foreign Relations, 1964-1968, Volume XXXI, South and Central America; Mexico. Available at: <https://history.state.gov/historicaldocuments/frus1964-68v31/d205> Accessed on: 30 Dec. 2024.

USA. Department of State. Office of the Historian. **Document N°206. Summary Record of the 525th Meeting of the National Security Council.** In: Foreign Relations, 1964-1968, Volume XXXI, South and Central America; Mexico. Available at: <https://history.state.gov/historicaldocuments/frus1964-68v31/d206> Accessed on: 30 Dec. 2024.

USA. U.S. Naval Institute. **History of Forrestal, 1952-1966**. Available at: <https://www.usni.org/magazines/naval-history-magazine/2022/august/first-defense-uss-forrestal> Accessed on: 13 Dec. 2024.

USA. U.S. Navy - **USS Forrestal's photo laboratory**. Navsource.org. Public domain. Available at: <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=15631435> Accessed on: 20 Dec. 2024.

CAPÍTULO 5

PERFIL EPIDEMIOLÓGICO DA DENGUE NOS MUNICÍPIOS DE BURITIZEIRO E PIRAPORA

Diane Aparecida Oliveira de Menezes

Gilza Francisca Alves

Rodrigo Rabelo de Menezes

Doi: 10.48209/978-65-5417-448-5

INTRODUÇÃO

Algumas doenças infecciosas foram reintroduzidas no Brasil a partir dos anos 80, dentre elas a dengue, cuja ocorrência tem se espalhado gradativamente pelo mundo afetando direta e indiretamente a vida de milhões de pessoas. Indiscutível têm sido os impactos desse problema no contexto econômico, social e de saúde da população (TAUIL, 2002; BRASIL, 2011).

Os casos de dengue se mantêm prioritariamente em espaços urbanos, devido às condições sociais, culturais e políticas que permitem a manutenção da cadeia de transmissão vetorial. A rápida deterioração do quadro epidemiológico da doença tem forte associação com a baixa organização do espaço urbano que gera bolsões carentes de infraestrutura, de saneamento básico e de uma estrutura adequada de educação e de saúde pública (TEIXEIRA *et al.*, 2014).

A expansão das áreas de ocorrência da dengue no mundo e no Brasil está associada tanto à urbanização, sem a devida estrutura de saneamento, quanto à “globalização” da economia. Franca; Abreu; Siqueira (2004) sugerem a existência de uma “globalização” de vetores e agentes etiológicos. Esta é um processo econômico e social que permite integrações entre os países, representando um fator de progresso no capital, entretanto podendo gerar conflitos, como por exemplo, a rápida difusão das doenças transmissíveis. Tanto a urbanização quanto a globalização contribuem não só para a dispersão ativa do *Aedes aegypti*, mas também para a disseminação dos vários sorotipos da doença.

A dengue apresenta um padrão sazonal com maior número de casos ocorrendo no verão, devido ao aumento das chuvas e temperatura nessa estação. Torna-se importante destacar que a doença pode ocorrer em qualquer localidade e estação, sendo necessária apenas a existência de fatores condicionantes relacionados com a presença de uma população suscetível, do vetor e que o vírus seja introduzido.

A dengue tem disseminação relacionada à existência de criadouros de mosquitos em espaços intra e peridomiciliares e o seu controle é condicionado pela eficácia das ações da Vigilância Entomológica e Epidemiológica de combate a focos do *A. aegypti*, sendo o método mais utilizado a aplicação de inseticidas. Contudo a eliminação desse mosquito não tem ocorrido de modo satisfatório.

No Brasil as ações de educação em saúde têm sido realizadas permanentemente pelas equipes nacionais, estaduais e municipais de saúde, visando promover, principalmente, informações sobre a patologia, seus vetores e medidas preventivas (BRASIL, 2014). Entretanto, não têm promovido o necessário emponderamento, ou seja, não são veiculadoras de mudanças comportamentais na população, não garantindo a diminuição dos níveis de infestação dos vetores (ZARA *et al.*, 2016).

O estudo buscou investigar a incidência da dengue nos municípios de Buritizeiro e Pirapora ambos localizados no estado de Minas Gerais, mediante a caracterização do perfil epidemiológico dos casos da doença e da sua distribuição. Espera-se que os resultados possam contribuir com a tomada de decisões visando reduzir a incidência da dengue em tais espaços geográficos.

OBJETIVOS

Objetivo geral

O objetivo geral deste estudo foi avaliar a incidência da dengue em dois municípios que compõem a Região de Saúde de Pirapora - Minas Gerais, entre os anos de 2012 a 2015.

Objetivos específicos

Os objetivos específicos foram:

- a) Investigar a incidência de dengue nos municípios de Buritizeiro e Pirapora, entre os anos de 2012 a 2015;
- b) Quantificar os casos confirmados de dengue, no município de Buritizeiro e Pirapora, segundo faixa etária, raça, sexo e escolaridade;
- c) Verificar a distribuição espacial dos casos de dengue no município de Buritizeiro e Pirapora, comparando com dados de variáveis ambientais.

METODOLOGIA

Delineamento do estudo

Primeiramente, foi realizado um estudo retrospectivo dos casos de dengue, ocorridos nos municípios de Buritizeiro e Pirapora, entre os anos de 2012 a 2015, por meio de dados secundários do SINAN. Tal ação possibilitou a identificação do quantitativo de casos notificados e confirmados de dengue em ambos os municípios.

A distribuição dos casos confirmados de dengue permitiu conhecer o perfil epidemiológico da doença por faixa etária, raça, sexo e nível de escolaridade, bem como o perfil de distribuição dos casos confirmados na zona urbana e rural; além da identificação dos casos graves de dengue.

Com base no número de casos confirmados, os municípios foram avaliados quanto à incidência estimada da dengue de acordo com os parâmetros estabelecidos pelo Ministério da Saúde que são: até 100 casos, baixa incidência; entre 100 a 300 casos, média incidência e a partir de 300 casos, alta incidência (BRASIL, 2017b). O coeficiente de incidência foi calculado pela razão entre o número de casos confirmados por ano e a população estimada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística para o dia 01 de julho do respectivo ano. Como fator de multiplicação, a taxa foi ajustada para 100.000 habitantes. As populações estimadas para os municípios de Buritizeiro foram de 27.076 ha-

bitantes para o ano de 2012; 227.974 habitantes para o ano de 2013; 28.071 habitantes para o ano de 2014 e 28.163 habitantes para o ano de 2015. As populações estimadas para os municípios de Pirapora foram de 53.832 habitantes para o ano de 2012; 55.704 habitantes para o ano de 2013; 55.972 habitantes para o ano de 2014 e 56.229 habitantes para o ano de 2015.

As etapas do projeto foram realizadas em âmbitos municipais e estaduais, sendo garantindo em ambas o sigilo das informações e privacidade do sujeito.

Após análise dos resultados foi elaborado um relatório técnico e repassado à secretária municipal de cada município.

População estudada

A população estudada compreendeu as pessoas pertencentes aos municípios de Buritizeiro e Pirapora que compõem a Região de Saúde de Pirapora-MG que tiveram casos de dengue notificados.

Critérios de inclusão

Foram incluídas pessoas residentes nos municípios de Buritizeiro e Pirapora que tiveram os casos de dengue notificados no SINAN, entre os anos de 2012 a 2015.

Todos os domicílios em que o morador que teve dengue residia no período em que foi notificada a doença foram investigados quanto aos aspectos ambientais.

Critérios de exclusão

Visando conhecer a incidência da dengue nos municípios de Buritizeiro e Pirapora, foram excluídos deste estudo todos os casos de notificação compulsória da dengue não confirmado por critérios laboratoriais, conforme padronização do Ministério da Saúde.

Locais de estudo

O Estado de Minas Gerais, no campo da Saúde, é dividido em 18 Superintendências Regionais de Saúde e 10 Gerências Regionais de Saúde (Figura 1). A Gerência Regional Saúde de Pirapora está situada ao Norte de Minas Gerais e atende a população de sete municípios, sendo eles: Buritizeiro, Ibiaí, Lassance, Pirapora, Ponto Chique, Santa Fé de Minas e Várzea da Palma. A população estimada da microrregião em 2017 é de 146.816 habitantes (IBGE, 2017).

Figura 1: Distribuição das Gerências e Superintendências Regionais de Saúde no Estado de Minas Gerais.



Fonte: (Minas Gerais, 2005).

A área selecionada compreendeu os municípios de Buritizeiro e de Pirapora, que tem respectivamente, 28.251 e 56.474 de população estimada.

Aquisições dos dados do estudo

Os dados de notificação dos casos de dengue foram adquiridos do SINAN, entre os anos de 2012 a 2015. O início da coleta no ano de 2012 foi devido à introdução do PFVS, ano de início do mesmo no estado de Minas Gerais e por representar uma importante ferramenta para descentralização das ações de saúde para os municípios mineiros.

Dentre os campos de registro preenchidos na ficha do SINAN foram coletados os seguintes dados: faixa etária, raça, sexo e escolaridade, sendo as informações organizadas em planilhas no programa Microsoft Excel®.

Análises da distribuição espacial da dengue e variáveis ambientais

A malha de bairros disponível em impressos (croquis e mapas) foi digitalizada no programa Google Earth®, sendo exportada para o programa SPRING 5.4.3 (CÂMARA *et al.*, 1996), onde foram adicionadas as informações referentes aos números de casos de dengue, população residente e variáveis climáticas por bairro conforme descrito a seguir.

A incidência ajustada de dengue no período foi estimada utilizando o número de casos confirmados por bairro, tendo como denominador o número de pessoas-anos por bairro. A estimativa da população nos anos de 2012 a 2015 foi calculada assumindo uma taxa de crescimento uniforme para toda a área urbana do município, utilizando um modelo de crescimento geométrico, com base no crescimento populacional entre os censos de 2000 e 2010. A taxa de crescimento foi aplicada a cada quadrícula de 200m x 200m sobre a densidade demográfica disponibilizada pelo IBGE, relativa ao ano de 2010.

Sobre a incidência estimada foi aplicado o estimador bayesiano empírico local, considerando um fator multiplicativo da taxa por 100000 pessoas-ano no programa TerraView 4.2.2. Esse estimador proporciona o ajustamento de taxas de forma a evitar distorções provenientes de proporções altas em denominadores relativamente pequenos em termos de população (MORGENSTERN,

2011). O estimador bayesiano empírico local permite o ajustamento da incidência de um evento em uma área, ponderado pela incidência em seus vizinhos, conforme a equação (MARSHALL, 1991):

$$\hat{\theta}_i = C_i r_i + (1 - C_i) \hat{m}_i$$

Onde:

$\hat{\theta}_i$ é a taxa suavizada em uma área;

$\hat{m}_i$ é a taxa de eventos na vizinhança;

$\hat{r}_i$ é a taxa na área de análise;

$$C_i = \frac{s^2 - \hat{m}_i / \bar{n}_i}{s^2 - \frac{\hat{m}_i}{\bar{n}_i} + \hat{m}_i / n_i}$$

e

$$s^2 = \sum_i \frac{n_i (r_i - \hat{m}_i)^2}{n}$$

Onde:

n_i é o número de eventos na área;

n é o número de eventos em toda a vizinhança.

A incidência estimada ajustada por bairro foi cotejada com as temperaturas médias diurnas e noturnas, além da média do Índice de Vegetação da Diferença Normalizada (do inglês *Normalized Difference Vegetation Index* – NDVI). Para a obtenção das variáveis ambientais, foram utilizadas médias históricas de produtos derivados de imagens satelitais do sensor *Moderate Resolution Imaging Spectroradiometer* (MODIS), disponibilizadas pelo serviço geológico norte-americano. As temperaturas são obtidas pelos sensores a cada oito dias e o NDVI a cada 16 dias e as médias históricas foram calculadas para o período de 2009 a 2013, conforme Souza *et al.* (2015).

As variáveis ambientais foram calculadas como médias para cada bairro e, então, analisadas quanto à correlação com a incidência ajustada para aquele bairro por meio do coeficiente de correlação de postos de Spearman no programa

BioEstat 5.3. A escolha por esse coeficiente deveu-se à não normalidade da distribuição dos dados, conforme teste de D'Agostino-Pearson. Todas as análises adotaram nível de significância de 0,05.

Para verificação de agrupamentos de bairros com maiores ou menores incidências de dengue, o Índice Global de Autocorrelação Espacial de Moran foi utilizado no programa TerraView 4.3.3. O Índice Global de Moran é definido pela equação:

$$I = \frac{\sum_{i=1}^n \sum_{j=1}^n w_{ij} (z_i - \bar{z})(z_j - \bar{z})}{\sum_{i=1}^n (z_i - \bar{z})^2}$$

Onde:

I é o índice de Moran Global;

Z_i é o valor normalizado do atributo na área i ;

$\bar{z}$ é o valor médio do atributo na região de estudo;

w_{ij} são os elementos da matriz de proximidade espacial, assumindo valor zero quando duas áreas não são vizinhas (contíguas espacialmente) ou um quando são vizinhos.

O Índice de Moran varia entre -1 e +1, sendo que no primeiro caso (valores próximos a -1) há tendência de agregação de áreas (no caso, bairros) com altos valores de atributo junto a bairros com baixos valores. No caso de valores próximos a +1, o índice aponta para a agregação de áreas com altos valores de atributo próximos a áreas de igualmente altos valores e áreas com baixos valores de atributos próximos a outras áreas também com baixos valores de atributos. Valores próximos a '0' apontam a ausência de autocorrelação espacial.

A avaliação da significância do Índice Global de Moran foi conduzida por meio de 999 permutações em um modelo de aleatoriedade espacial completa. A presença de autocorrelação foi considerada quando $p \leq 0,05$.

Mapas temáticos para a incidência ajustadas foram construídos no programa SPRING 5.4.3 (CÂMARA *et al.*, 1996).

Aspectos éticos da pesquisa

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa por meio da Plataforma Brasil, sendo apreciado e aprovado, sob número do parecer: 1.557.594. O mesmo respeitou os aspectos éticos estabelecidos pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde para pesquisas envolvendo seres humanos (BRASIL, 2011).

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) não foi utilizado, uma vez que, a pesquisa envolveu apenas dados secundários. O diretor da Unidade Regional de Saúde de Pirapora-MG assinou o Termo de Autorização para uso da Instituição Coparticipante, bem como os secretários municipais das cidades de Buritizeiro e Pirapora.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Distribuições dos casos de dengue notificados no SINAN

No período do estudo foram notificados 1.801 casos de dengue no município de Buritizeiro. Houve um aumento de 7.684,21% nos casos notificados de dengue no ano de 2013 em comparação ao ano de 2012, uma diminuição de 86,68% dos casos notificados do ano de 2013 para o ano de 2014 e posteriormente diminuição de 46,19% das notificações no ano de 2015 em comparação ao ano anterior.

No ano de 2012, foram observados para o município de Buritizeiro casos notificados de dengue nos meses de janeiro, fevereiro, setembro e outubro. Os casos notificados no mês de outubro (n=12) corresponderam a 63,15% dos casos. No ano de 2013, foram notificados casos de dengue nos meses de janeiro, fevereiro, março, abril, maio e dezembro. O maior número de notificações ocorreu entre os meses de janeiro a abril (n = 1.479 notificações), representando 99,66% dos casos. No ano de 2014, foram observados casos notificados de dengue nos meses de janeiro, fevereiro, março, abril, maio e novembro. As notificações dos meses de janeiro a maio (n = 197) representaram 99,49% dos

casos. No ano de 2015, foram observados casos notificados de dengue nos meses de janeiro, fevereiro, março, abril, maio, junho, julho, agosto, setembro e dezembro. As notificações dos meses de março a julho ($n = 97$) representaram 91, 50% dos casos.

Em Pirapora foram notificados 3.267 casos de dengue. Em relação aos casos notificados no ano de 2013 observa-se que ocorreu um aumento de 32.558,58% no número das notificações em comparação ao ano anterior, posteriormente uma diminuição no ano de 2014 de 98,25% no número de notificações e no ano de 2015 um aumento de 965,21% nas notificações em comparação ao ano de 2014.

No ano de 2012, foram observados para o município de Pirapora, casos notificados de dengue em todos os meses do ano, sendo que 80,80% das notificações concentraram-se nos meses de janeiro, fevereiro, novembro e dezembro. No ano de 2013, foram observados casos de notificações nos meses de janeiro, fevereiro, março, abril, maio, junho, outubro, novembro e dezembro. As notificações nos meses de janeiro a junho ($n = 2.626$) corresponderam a 99,77% dos casos. No ano de 2014, foram observados casos notificados de dengue nos meses de janeiro a dezembro, exceto no mês de novembro. As notificações ocorridas nos meses de janeiro a junho ($n = 39$) corresponderam a 84,78% dos casos. No ano de 2015, foram observados casos notificados de dengue em todos os meses do ano. As notificações ocorridas nos meses de janeiro a junho ($n = 466$) corresponderam a 95,10%.

No município de Buritizeiro, os casos notificados de dengue concentraram-se nas faixas etárias de 20 a 49 anos de idade ($n = 9$). No ano de 2012, os casos notificados de dengue nas faixas etárias de 20 a 49 anos de idade, representaram 47,36% dos casos notificados. No ano de 2013, 48,74% dos casos notificados. No ano de 2014, 59,39% dos casos notificados e no ano de 2015 os casos notificados de dengue nas faixas etárias entre 20 a 49 anos de idade, representaram 48,11% dos casos.

No município de Pirapora no ano de 2012 os casos notificados de dengue concentraram-se nas faixas etárias de 20 a 49 anos de idade ($n = 48$), representando 48,48% dos casos notificados. O ano de 2013 apresentou um

quantitativo relevante de casos de dengue em todas as faixas etárias. As faixas etárias entre 20 a 49 anos de idades concentraram ($n = 1.283$) 48,74% dos casos notificados. No ano de 2014 56,52% dos casos notificados de dengue concentraram-se nas faixas etárias entre 20 a 34 anos e 50 a 64 anos ($n = 15$ e $n = 11$), respectivamente. No ano de 2015 os casos notificados de dengue concentraram-se nas faixas etárias entre 20 a 64 anos de idade ($n = 356$), o que representa 72,65% dos casos no referido ano.

Distribuições dos casos confirmados de dengue

O município de Pirapora no ano de 2012 enviou duas amostras para a realização da sorologia na FUNED, sendo que um exame não foi realizado e o outro apresentou resultado reagente. No ano de 2013 foram enviadas 293 amostras, sendo que, em 36 amostras os exames não foram realizados. Das 257 amostras restantes, 256 utilizaram a sorologia, sendo 183 amostras reagentes, 71 amostras não reagentes e duas amostras apresentaram resultados não detectados. Uma amostra foi reagente pela técnica de isolamento viral. No ano de 2014 foram enviadas e analisadas quatro amostras para sorologia, onde nenhuma apresentou resultado reagente. No ano de 2015 nove amostras foram enviadas para a realização dos exames, sendo que uma amostra não foi avaliada, três amostras não reagentes, três apresentaram resultados não detectados, duas amostras reagentes (GAL, 2017).

No município de Buritizeiro foram confirmados 641 casos de dengue por critério clínico-laboratorial (35,59%) do total de casos notificados. O maior quantitativo de casos confirmados foi no ano de 2013, correspondendo a 57,72% do total de casos confirmados. Ocorreu um acréscimo de 1.221,43% nos casos confirmados no ano 2013 quando comparado ao ano anterior, posteriormente uma diminuição de 59,19% nos casos confirmados em 2014 em comparação ao ano de 2013 e aumento de 26,49% nos casos confirmados no ano de 2015 em comparação ao ano 2014.

Do total de casos confirmados no município de Buritizeiro, houve predominância em pessoas do sexo feminino (61,47%), nas faixas etárias de 20 a 49

anos (52,73%), raça parda (36,67%) e nível de escolaridade ensino médio completo (20,59%).

Destaca-se que 94,45% dos casos confirmados entre os anos de 2012 a 2015 concentraram-se na zona urbana e 3,32% dos casos na zona rural. Nas fichas de notificação 2.23% dos casos apresentaram o campo residência como ignorado ou em branco.

No município de Pirapora foram confirmados 1.977 casos de dengue por critério clínico-laboratorial (60,51%) do total de casos notificados. O maior quantitativo de casos confirmados foi no ano de 2013, correspondendo a 91,29% do total. Houve um acréscimo de 5.369,70% no ano 2013 quando comparado ao ano de 2012, uma diminuição de 99% dos casos confirmados em 2014 em comparação ao ano anterior e aumento de 572,22% nos casos confirmados de dengue no ano de 2015 em comparação ao ano 2014.

Do total de casos confirmados no município de Pirapora, houve predomínio em pessoas do sexo feminino (61,25%), nas faixas etárias de 20 a 49 anos de idade (48,16%), raça parda (73,29%) e com nível de escolaridade ensino médio completo (17,09%).

Dos casos confirmados ocorridos entre os anos de 2012 a 2015, 98,37% concentraram-se na zona urbana e 1,47% dos casos na zona rural. Nas fichas de notificação 0,6% dos casos apresentaram o campo residência como ignorado ou em branco.

O município de Buritizeiro apresentou um caso de dengue com complicações e um caso de febre hemorrágica da dengue, ambos confirmados por critério laboratorial, no ano de 2013. No município de Pirapora confirmou-se por critério laboratorial um caso de febre hemorrágica da dengue no ano de 2012 e dois casos no ano de 2013. No referido município confirmou-se também sete casos de dengue com complicações, sendo quatro casos por critério laboratorial e três casos por critério epidemiológico.

Entre os anos de 2012 a 2015, ocorreram dois óbitos pelo agravo notificado da dengue por local de residência, sendo um óbito na semana epidemiológica dois no município de Buritizeiro e um óbito na semana epidemiológica oito no município de Pirapora, ambos ocorridos no ano de 2013.

Incidência estimada dos casos de dengue

O município de Buritizeiro, quanto à incidência estimada dos casos de dengue, apresentou média incidência no ano de 2012 e alta incidência nos anos de 2013, 2014 e 2015.

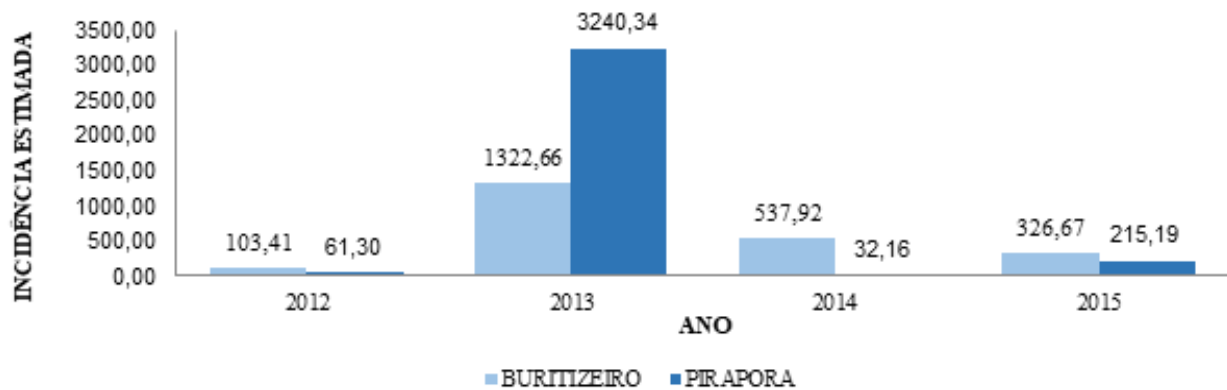
Observa-se que no município de Buritizeiro ocorreu uma elevação da incidência do ano de 2012 para o ano de 2013 (1.172%) e posteriormente uma diminuição nos anos de 2014 (59,34%) em comparação ao ano de 2013 e em 2015 (39,22%) em relação ao ano de 2014. Entretanto, apesar da diminuição da incidência nesses dois últimos anos, o município continuou sendo avaliado como sendo um município de alta transmissão para a dengue.

O município de Pirapora quanto à incidência estimada dos casos de dengue, apresentou baixa incidência no ano de 2012, alta incidência no ano de 2013, baixa incidência no ano de 2014 e média incidência no ano de 2015.

No município de Pirapora também foram observadas variações nas incidências dos casos de dengue ao longo dos anos. Ocorreu elevação da incidência do ano de 2012 para o ano de 2013 (5.211,48%), diminuição no ano de 2013 para o ano de 2014 (99,01%) em relação ao ano de 2013 e novamente aumento na incidência no ano de 2014 para o ano de 2015 (571,88%).

Ao comparar os casos confirmados de dengue nos dois municípios no período do estudo, observou-se que o município de Pirapora apresentou maior quantitativo de casos confirmados, com exceção ao ano de 2014. Entretanto, ao realizar uma análise comparativa da incidência estimada, nota-se que o município de Buritizeiro apresentou maior incidência dos casos de dengue em todos os períodos do estudo, com exceção ao ano de 2013.

Figura 2: Análise comparativa da incidência estimada dos casos de dengue, referente ao município de Buritizeiro e Pirapora, no período de 2012 a 2015.



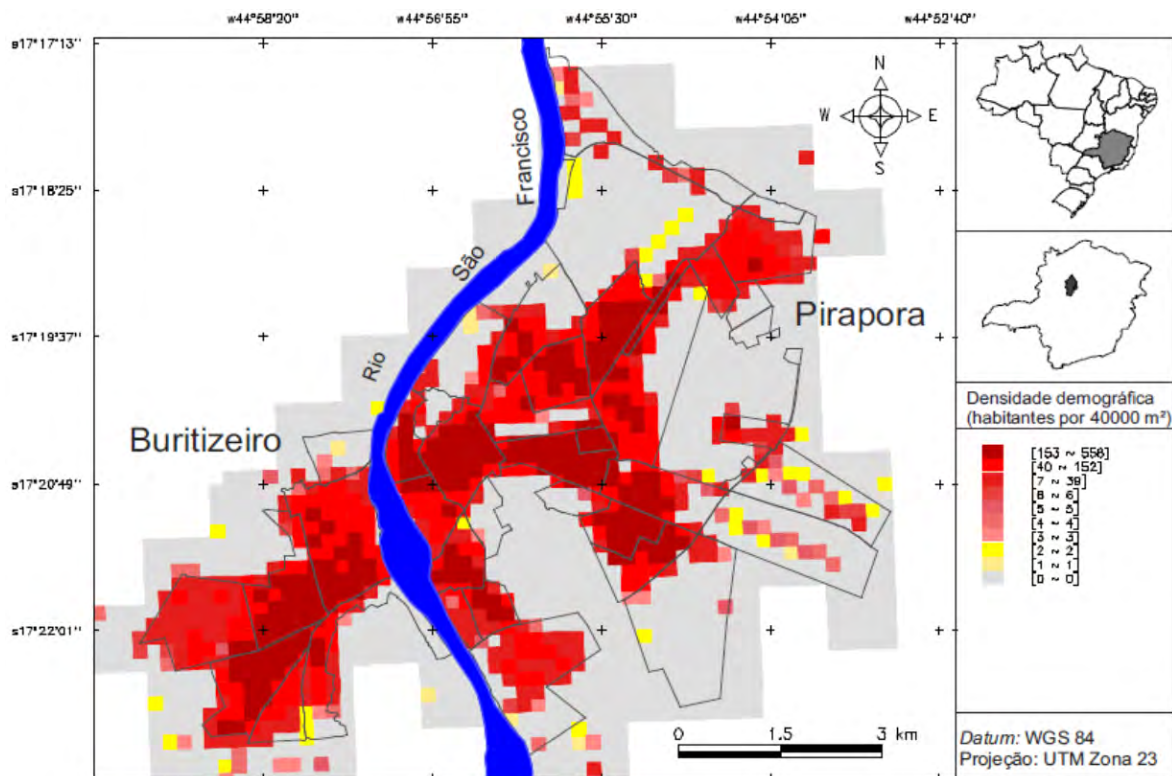
Fonte: (BRASIL, 2016b; IBGE, 2016). Dados coletados em agosto de 2016.

Análise espacial da dengue

A incidência estimada por bairros apontou maior ocorrência da doença em Buritizeiro no bairro São Francisco, enquanto em Pirapora a maior incidência foi observada no bairro Santa Terezinha (Figura 3). Embora a incidência tenha sido mais alta em bairros cujas densidades demográficas são mais altas, o Índice de Moran não mostrou evidências de agregação espacial ($I = -0,018$; $p = 0,421$). Quanto ao número absoluto de casos confirmados, no município de Buritizeiro houve predomínio de casos confirmados no bairro São Francisco no período avaliado, com exceção ao ano de 2013, onde os maiores números de casos confirmados ocorreram no bairro Centro. Já no município de Pirapora ocorreram variações dos casos confirmados de dengue entre os bairros durante a série histórica, sendo o maior quantitativo de casos no ano de 2012 no bairro Cícero Passos, 2013 bairro Santos Dumont, 2014 bairro Industrial e Bom Jesus e no ano de 2015 no Santos Dumont.

A análise da incidência de dengue em relação às ambientais não evidenciou correlação estatisticamente significativa para qualquer das variáveis (temperatura média diurna: $r = -0,0591$, $p = 0,7268$; temperatura média noturna: $r = 0,2126$, $p = 0,1938$; NDVI: $r = 0,0219$, $p = 0,8949$).

Figura 3: Densidade demográfica (habitantes por quadrículas de 200m x 200m) nas cidades de Buritizeiro e Pirapora, de acordo com a unidade territorial (Censo 2010).



CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dengue ocorreu nos municípios de Buritizeiro e Pirapora durante os quatro anos avaliados, com maior ocorrência em ambientes urbanos.

O maior número de notificações, de casos confirmados e da incidência estimada dos casos ocorreu no ano de 2013, provavelmente devido à mudança na gestão municipal.

Em relação à situação epidêmica, o município de Buritizeiro recebeu tal classificação nos anos de 2013, 2014 e 2015 e o município de Pirapora no ano de 2013.

Para os dois municípios o maior número de casos da doença ocorreu entre as pessoas do sexo feminino, com idade entre 20 a 49 anos, da raça parda e com escolaridade ensino médio completo. Ocorreu evolução dos casos da doença e também óbitos.

Em ambos os municípios, nos anos de 2013, 2014 e 2015, foi observado um predomínio das notificações nos meses iniciais do ano.

De forma geral, os municípios de Buritizeiro e Pirapora vêm desenvolvendo as ações propostas pelo Ministério da Saúde, fortalecidas pela adesão dos mesmos ao Programa Nacional de Combate à Dengue, bem como, adesão ao PFV.

Conhecer as áreas de ocorrência e o perfil epidemiológico da dengue nos municípios de Buritizeiro e Pirapora poderão servir de subsídio para a elaboração de novas estratégias de controle e direcionamento das ações em âmbito regional através da Gerência Regional de Saúde de Pirapora-MG, bem como para os próprios municípios.

Espera-se que os resultados deste estudo colaborem para a definição de áreas prioritárias e sirva para embasar os processos de tomada de decisão, visando controlar a expansão da dengue e reduzir a incidência da doença em tais espaços geográficos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria-Executiva. Subsecretaria de Planejamento e Orçamento. **Plano Nacional de Saúde – PNS: 2012-2015**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2011. (Série B. Textos Básicos de Saúde). Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/plano_nacional_saude_2012_2015.pdf>. Acesso em: 29 de março de 2017.

_____. Ministério da Saúde. **Guia de Vigilância Epidemiológica**. 7º ed. BRASILIA, DF: Ministério da Saúde, 2014a. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia_vigilancia_epidemiologica_7ed.pdf> Acesso em: 25 de nov. 2016.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Coordenação Geral do Programa Nacional de Controle da Dengue. **Casos de Dengue**. Brasil, Grandes Regiões e Unidades Federadas, 1990 a 2016* (online). Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2017b. Disponível em: <http://portalarquivos.saude.gov.br/images/pdf/2017/fevereiro/10/Dengue-classica-ate-2016.pdf>>. Acesso em: 14 de jul. de 2017.

CAMARA, G. *et al.* "SPRING: Integrating remote sensing and GIS by object-oriented data modelling". Computers&Graphics. **National Institute for Space Research (INPE)**, Brazil, v. 20, n. 3, p. 395-403, Jun. 1996. Disponível em: <<http://www.dpi.inpe.br/geopro/trabalhos/spring.pdf>>. Acesso em: 11 de jan. de 2017.

DATASUS. **Gerenciador de Ambiente Laboratorial – GAL**, 2017d. Disponível em: <https://gal.funed.mg.gov.br/>. Acesso em 05 de jul. de 2017.

FRANCA, E.; ABREU, D.; SIQUEIRA, M. Epidemias de dengue e divulgação de informações pela imprensa. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, p. 1334-1341, Oct. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 25 de nov. de 2016.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Contagem Populacional, 2017**. Rio de Janeiro, IBGE, 2017. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 05 de jul. de 2017.

MARSHALL, R. J. Mapping Disease and Mortality Rates Using Empirical Bayes Estimators. **Journal of the Royal Statistical Society**, New Zealand, Vol. 40, n. 2, p. 283-294, 1991. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/2347593>. Acesso em: 31 de jul. de 2017.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Saúde. **Resolução nº 0.811, de 30 de dezembro de 2005**. Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, Poder executivo, Belo Horizonte, MG, 2005. Disponível em: http://www.saude.mg.gov.br/images/documentos/res_0811.pdf. Acesso em: 05 de jul. de 2017.

MORGENSTERN, H. **Estudos ecológicos In:** ROTHMAN, K. J.; GREENLAND, S.; LASH, T. L. Epidemiologia Moderna. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 559-621.

SOUZA, R. C. M. *et al.* Does *Triatoma brasiliensis* occupy the same environmental niche space as *Triatoma melanica*? **Parasites & Vectors**, [S.I.], v. 8, n. 361, 2015. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4496957/>. Acesso em: 31 de jul. de 2017.

TAUIL, P. L. Aspectos críticos do controle do dengue no Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, DF, v. 18, n. 3, p. 867-871, Jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 13 de jan. de 2017.

TEIXEIRA, J. C. *et al.* Estudo do impacto das deficiências de saneamento básico sobre a saúde pública no Brasil no período de 2001 a 2009. **Revista Engenharia Sanitária e Ambiental**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 87-96, Mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 29 de março de 2017.

ZARA, A. L. S. A. *et al.* Estratégias de controle do *Aedes aegypti*: uma revisão. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 25, n. 2, p. 391-404, Jun. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em: 29 de mar. de 2017.

CAPÍTULO 6

DA AVALIAÇÃO À AUTONOMIA: O PODER TRANSFORMADOR DA AVALIAÇÃO FORMATIVA NA EDUCAÇÃO PERUANA

William Enrique Huanca Solis
Roxana Maritza Orellana Salazar
Merardo Americo Osorio Canturin
Jose Gonzalo Ordoñez Speziani
Vilma Hermelinda Munive Orrego
Doi: 10.48209/978-65-5417-448-6

INTRODUÇÃO

Em Peru, a avaliação educacional tem passado por uma transformação significativa, orientando-se para um enfoque formativo que promove reflexão e melhoria contínua nos estudantes. Essa mudança está alinhada ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4, cujo propósito é assegurar educação de qualidade ao longo de toda a vida (Unesco, 2021). Sob essa perspectiva, a avaliação não se limita à atribuição de notas, mas envolve processos sistemáticos de coleta de evidências para ajustar as estratégias de ensino, proporcionando aos estudantes oportunidades de receber feedback constante e desenvolver habilidades essenciais para o progresso acadêmico (Scriven, 1967; Sadler, 1989).

Apesar de sua importância reconhecida, a aplicação efetiva da avaliação formativa enfrenta obstáculos, como a falta de tempo para diagnósticos pormenorizados, a carga administrativa excessiva e a dificuldade de incorporar recursos que favoreçam o aprendizado além do espaço escolar (Unesco, 2021). Ademais, resultados de avaliações nacionais (Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje, 2023) apontam disparidades no desempenho dos estudantes em áreas como leitura, matemática e ciências sociais. Tais lacunas refletem não apenas limites em metodologias tradicionais de ensino, mas também indicam a urgência de estratégias de avaliação que fomentem a autonomia discente, in-

centivando a participação ativa na identificação e solução de suas dificuldades.

Nessa linha, a literatura destaca que a avaliação formativa pode impulsionar a autonomia e a autorregulação da aprendizagem (Black; William, 1998; Díaz, 2005). Por meio de práticas como o monitoramento frequente do progresso, o professor identifica as necessidades específicas do aluno, oferecendo orientações e desafios adequados ao nível de compreensão apresentado em sala de aula (Popham, 2016). Esse processo inclui retroalimentações constantes e direcionadas, permitindo que os discentes reconheçam seus acertos, corrijam equívocos e aprimorem gradativamente suas habilidades (Sadler, 1989). Quando executada de modo sistemático, a avaliação formativa reforça atitudes reflexivas que encorajam a busca de estratégias próprias de estudo e o estabelecimento de metas pessoais, contribuindo para um desempenho acadêmico mais sólido (Díaz, 2005).

O aprendizado autônomo, por seu lado, envolve a capacidade do estudante de planejar, gerenciar e avaliar o próprio percurso de aquisição de conhecimentos (Holec, 1981; Zimmerman, 2001). Tal habilidade compreende a definição de objetivos de estudo, a seleção de métodos eficazes, o monitoramento contínuo do progresso e a reorientação de rotas, se necessário (Zimmerman, 2001). Pesquisas recentes reforçam que o fortalecimento desse processo autônomo se relaciona diretamente com a avaliação formativa, que promove senso de responsabilidade e motivação, pois amplia a conscientização acerca dos desafios individuais (Mayorga et al., 2023). Ainda assim, fatores como motivação intrínseca, condições socioeconômicas e suporte docente influenciam a eficácia dessa prática, exigindo adaptações ao contexto de cada grupo de estudantes (Valdivia, 2023).

Com base nesses aspectos, o presente estudo objetiva analisar a correlação entre a avaliação formativa e o aprendizado autônomo em estudantes de Peru, partindo da hipótese de que o exercício contínuo de avaliar para aprender estimula habilidades metacognitivas e maior envolvimento ativo no processo formativo (Popham, 2016). Espera-se que os resultados contribuam para uma compreensão mais aprofundada de como professores, estudantes e demais atores educacionais podem otimizar práticas avaliativas, bem como promover a autorregulação do aprender, gerando impactos positivos na construção de competências necessárias para os desafios do século XXI.

DESENVOLVIMENTO

Na atualidade, a avaliação formativa é entendida como uma estratégia essencial para reforçar o processo de ensino e aprendizagem, pois coloca ênfase na avaliação contínua do progresso dos estudantes e no reconhecimento tanto de seus êxitos quanto de suas dificuldades. Essa abordagem se alinha à necessidade de uma educação mais inclusiva e de melhor qualidade, em consonância com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4, que propõe oportunidades de aprendizagem ao longo de toda a vida para todas as pessoas. Entretanto, sua implementação nem sempre é simples, dado que em diversos contextos persiste o uso de avaliações tradicionais, com escassa retroalimentação que oriente o estudante e com poucas estratégias voltadas à promoção da autonomia discente. Diante desse cenário, evidencia-se a urgência de investigar a relação entre a avaliação formativa e a capacidade de aprendizagem autônoma, entendida esta como a habilidade do aluno de gerenciar o próprio processo e refletir sobre suas fortalezas ou deficiências.

Um estudo da UNESCO (2021) mostrou que, em vários países da América Latina, a avaliação formativa é bem vista pela maioria dos professores, pois eles a consideram um instrumento adequado para estimular a reflexão constante sobre a qualidade da aprendizagem. Não obstante, tais docentes se deparam com limitações relacionadas à falta de tempo, sobrecarga administrativa, carência de recursos e desconhecimento de metodologias eficientes para oferecer retroalimentação. Esses fatores dificultam que a avaliação formativa se converta em um processo permanente de aprimoramento das competências. Ainda assim, é reconhecido que, quando se integra de maneira sólida, fomenta a participação ativa dos estudantes e fornece dados confiáveis para ajustar atividades, estratégias ou sequências de ensino. Em consonância com Black e Wiliam (1998), as informações advindas da avaliação formativa não apenas possibilitam conhecer o ritmo de aprendizagem do aluno, mas também permitem dar um acompanhamento pedagógico pertinente, reforçar a motivação e responder às demandas de cada discente. Esse ciclo de ajuste constante é fundamental para o desenvolvimento da autonomia, na medida em que fortalece, nos estudantes, a percepção de que também são responsáveis por seu progresso.

No Peru, a Avaliação Nacional de Resultados de Aprendizagem (2023) evidenciou resultados pouco satisfatórios em diferentes áreas, como compreensão de textos, Matemática e Ciências Sociais, apontando um percentual reduzido de estudantes que alcançam os níveis esperados. Além disso, foram identificados fatores associados à ênfase demasiada na memorização, à falta de respostas oportunas às dúvidas dos estudantes e ao receio de errar quando participam das aulas. Tais dados podem se relacionar à aplicação restrita da avaliação formativa, uma vez que, em um cenário com insuficiente retroalimentação contínua, torna-se mais difícil superar as lacunas que necessitam de reforço. Ademais, a ausência de espaços de reflexão e de autogestão por parte dos discentes afeta negativamente a motivação para continuar aprendendo.

Com a finalidade de aprofundar a compreensão de como a avaliação formativa repercute na aprendizagem autônoma, foi realizada uma pesquisa em uma instituição do Peru durante o ano de 2024. A situação problemática identificada dizia respeito à aplicação insuficiente da avaliação formativa, algo que se traduzia na correção meramente punitiva dos erros e na predominância de práticas tradicionais de avaliação somativa. Essa condição resultava em dificuldades para entender certos conteúdos, falta de motivação, tendência a copiar tarefas e medo de errar durante as aulas. Como consequência, a capacidade de aprendizagem autônoma ficava prejudicada, pois os estudantes não conseguiam incorporar estratégias nem refletir criticamente sobre seu próprio avanço. Diante desse panorama, definiu-se um objetivo principal: determinar a relação entre a avaliação formativa e a aprendizagem autônoma em estudantes de uma instituição de ensino do Peru, partindo da hipótese de que ambas as variáveis estão significativamente relacionadas.

Ao explorar antecedentes internacionais acerca do vínculo entre avaliação formativa e autonomia estudantil, destaca-se a revisão sistemática de Añazco, Gallardo e Carter (2024), centrada na Educação Física Escolar. Seu maior contributo reside em demonstrar que a avaliação formativa e compartilhada proporciona benefícios não apenas na disposição dos docentes para a retroalimentação, mas também na satisfação dos alunos, que valorizam a consideração de seus ritmos e características particulares. Em âmbito local, Zambrano e

Mendoza (2021) encontraram correlação significativa entre a avaliação formativa e a formação integral, reforçando a concepção de que, ao se avaliar com a finalidade de regular e apoiar, favorece-se um desempenho mais reflexivo, crítico e competente.

Segundo as orientações metodológicas de Hernández, Fernández e Baptista (2014), o estudo foi de natureza básica, com enfoque quantitativo e desenho não experimental. Para esses autores, a pesquisa quantitativa possibilita determinar de forma objetiva as possíveis correlações entre as variáveis, valendo-se de análises estatísticas. Adotou-se, ainda, o método hipotético-dedutivo, que começa pela formulação de uma hipótese para, em seguida, contrastá-la com os dados extraídos da realidade. A população foi delimitada em 90 estudantes de nível secundário, que aceitaram participar voluntariamente e responder a questionários validados via juízes especialistas, assegurando a pertinência dos itens. Para verificar a fidedignidade dos instrumentos, recorreu-se ao alfa de Cronbach, obtendo-se 0,874 na escala de avaliação formativa e 0,922 na escala de aprendizagem autônoma, valores que indicam excelente consistência interna.

A variável avaliação formativa foi operacionalizada com base em Popham (2016), que propõe três dimensões: a regulação interativa, concentrada na intervenção pedagógica oportuna durante o desenvolvimento das atividades; a regulação retroativa, fundamentada na análise dos resultados obtidos para reforçar os pontos fracos; e a regulação proativa, que se antecipa a obstáculos potenciais e planeja sequências que deem mais solidez ao progresso do aluno. Por outro lado, o conceito de aprendizagem autônoma adotou a proposta do Currículo Nacional (2016), que ressalta a definição de metas de aprendizagem, a organização de ações estratégicas e o monitoramento e ajuste do desempenho como pilares imprescindíveis para que o estudante assuma a própria gestão do processo. Esses enfoques se respaldam em autores como Holec (1981) e Zimmerman (2001), os quais defendem que a autonomia supõe a capacidade de estabelecer objetivos, avaliar continuamente o progresso pessoal e ajustar as estratégias de estudo com base nos resultados.

Como procedimentos de coleta de dados, aplicaram-se simultaneamente ambos os questionários aos 90 participantes, garantindo-lhes confiden-

cialidade e anonimato em suas respostas. Após a aplicação, os dados foram codificados, de modo a calcular as pontuações gerais de cada variável e de cada dimensão. Posteriormente, para confirmar a normalidade da distribuição, aplicou-se o teste de Kolmogórov-Smirnov, cujos valores de significância mostraram que os dados se ajustavam ao padrão de distribuição normal. Dessa forma, utilizaram-se testes paramétricos, especificamente o coeficiente de correlação de Pearson.

Os resultados descritivos indicaram que 70% dos estudantes consideravam boa a avaliação formativa, enquanto 30% a avaliavam como regular. Ao analisar os componentes, constatou-se que a regulação interativa apresentava o maior índice de avaliação positiva, sugerindo que a interação imediata entre docentes e discentes é vista como proveitosa. Ainda assim, tanto a regulação retroativa quanto a proativa exibiram percentuais favoráveis, porém com margem de melhora, uma vez que uma pequena porcentagem de estudantes apontou falhas nos processos de retroalimentação depois de cada resultado. Em termos de aprendizagem autônoma, 60% a classificaram como boa e 30% como regular, havendo um caso isolado que a considerou insatisfatória. A dimensão mais valorizada foi a definição de metas de aprendizagem, em contraste com a organização de ações estratégicas, onde se observou maior frequência na categoria regular.

A análise inferencial revelou correlação estatisticamente significativa entre a avaliação formativa e a aprendizagem autônoma, atingindo-se um coeficiente de Pearson de 0,523, com $p=0,000$, indicando uma correlação positiva de intensidade média. Em consonância com Hernández e Mendoza (2018), uma correlação de valor médio sugere que, ao se aprimorar a aplicação adequada da avaliação formativa, a capacidade de os estudantes gerirem seu próprio aprendizado se fortalece. Em termos específicos, a regulação interativa e a retroativa mostraram correlações positivas fracas, de 0,474 e 0,469, respectivamente, ao passo que a regulação proativa obteve 0,402, também considerada fraca, porém significativa. Tais estatísticas sugerem que o corpo docente investe mais em interagir imediatamente com o discente, embora dedique menos esforço à antecipação de eventuais dificuldades ou à elaboração de estratégias para o futuro,

o que pode decorrer da escassez de tempo ou do desconhecimento de metodologias para promover a autorregulação.

Do ponto de vista teórico, esses achados se coadunam com pesquisas anteriores. Rodríguez (2022), por exemplo, identificou correlação moderada ($r=0,654$) entre avaliação formativa e aprendizagem autônoma, destacando que, quando se oferece atenção à retroalimentação e um monitoramento sistemático do progresso, os estudantes desenvolvem maior domínio sobre suas metas e estratégias de estudo. Outrossim, seguem a linha de Zambrano e Mendoza (2021), cujo trabalho apontou associação positiva forte entre avaliação formativa e formação integral, sublinhando a influência desse tipo de avaliação que transcende a mera aquisição de conteúdos. Muitos autores indicam, no entanto, que a motivação do estudante, bem como o contexto familiar e as condições socioeconômicas, também afetam de maneira substantiva o grau de autonomia (Valdivia, 2023). Isso explicaria por que a correlação não foi alta, mas, sim, moderada, sugerindo a presença de outros fatores mediadores capazes de ampliar ou restringir o efeito aqui observado.

Em convergência com Souto, Jiménez e Vicente (2020), a avaliação formativa estimula a atividade cognitiva e relaciona-se positivamente à reflexão sobre as próprias capacidades. Porém, é preciso destacar que, na prática, boa parte dos professores encontra resistências ou dificuldades para propor metodologias como autoavaliação e coavaliação, ambos elementos cruciais na construção da autonomia. Frequentemente, os estudantes preferem seguir o método estabelecido pelo professor e não assumem, integralmente, a responsabilidade sobre as tomadas de decisão referentes ao próprio aprendizado, como indicam Mayorga, Sepúlveda e García (2023). Para que a avaliação formativa cumpra sua finalidade, é preciso mudar a cultura acerca do papel docente e sobre a figura do discente, deixando de considerá-lo agente passivo e transformando-o em protagonista ativo e reflexivo. Esse processo requer tempo, capacitação e políticas institucionais que incentivem tais práticas.

Em síntese, os resultados respaldam a hipótese de que existe uma correlação significativa entre a avaliação formativa e a aprendizagem autônoma. De modo mais específico, conclui-se que a retroalimentação frequente e deta-

lhada, o atendimento às necessidades específicas e a antecipação de possíveis dificuldades influenciam na aptidão dos discentes para definir objetivos claros, organizar recursos e estratégias de estudo, monitorar os avanços e efetuar ajustes quando os resultados não atendem ao esperado. Ainda assim, a correlação de nível médio indica que a avaliação formativa, isoladamente, não é o único determinante para o desenvolvimento da autonomia, pois se articula a fatores como motivação, contexto sociocultural e formação acadêmica prévia dos estudantes.

Esses dados permitem propor recomendações práticas. Em primeiro lugar, há a necessidade de capacitação contínua dos professores para que saibam implementar a avaliação formativa, aprendam a entregar retroalimentações individualizadas e elaborem planejamentos que possam ser ajustados constantemente. Além disso, recomenda-se fomentar diálogos em sala de aula, para que o aluno exponha suas dificuldades, receba suporte socioemocional e se envolva na tomada de decisões sobre seu próprio aprendizado. Na prática, isso também implica projetar tarefas que tenham relação com os interesses dos estudantes, oferecer momentos de reflexão metacognitiva e intensificar o uso de recursos de autoavaliação. Popham (2016) salienta que, contando com profissionais devidamente treinados, o estudante percebe que seus erros não são penalizados de forma negativa, mas encarados como oportunidades de aprimoramento. Nessa perspectiva, a autonomia se fortalece, pois cada etapa do processo de aprendizagem recebe orientação construtiva e não apenas corretiva.

Conclui-se, portanto, que a avaliação formativa exerce influência significativa para impulsionar a aprendizagem autônoma nos alunos do nível secundário no Peru. Ela atua positivamente tanto no que diz respeito à motivação intrínseca dos discentes quanto à criação de oportunidades de melhoria, possibilitando ao professor identificar com clareza os aspectos que demandam reforço ou a adoção de novas estratégias. Todavia, para que se consolide com regularidade, faz-se imprescindível que a instituição escolar e as autoridades forneçam condições e recursos viáveis para que a retroalimentação aconteça de forma sistemática. Além disso, seria oportuno que pesquisas complementares considerassem variáveis como motivação acadêmica, ensino diferenciado

e uso das tecnologias de informação, a fim de elucidar como se articulam com a avaliação formativa na construção da autonomia. Dessa forma, seria possível avançar rumo a uma prática pedagógica mais ajustada às exigências do contexto atual, no qual o estudante precisa de habilidades para aprender por conta própria e atualizar-se continuamente ao longo da vida.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os achados a respeito da avaliação formativa e do aprendizado autônomo evidenciam, em primeiro lugar, a importância de processos de avaliação contínua para o desenvolvimento das competências dos estudantes. A partir de um questionário validado e confiável, aplicado aos 90 participantes, constatou-se que 70% percebem a avaliação formativa como boa, enquanto 30% a consideram regular. Esse panorama está em consonância com o que sustentam Black e Wiliam (1998), ao afirmar que a avaliação formativa fortalece a prática pedagógica por meio da identificação sistemática de necessidades específicas de melhoria. Além disso, notaram-se diferenças entre as dimensões dessa avaliação. Na regulação interativa, por exemplo, a maior parte dos participantes considerou adequada a intervenção imediata por parte do docente; em contrapartida, tanto na regulação retroativa quanto na proativa, alguns apontaram dificuldades na oferta de estratégias efetivas após o encerramento de cada processo avaliativo ou na antecipação de possíveis desafios.

No que tange ao aprendizado autônomo, 60% dos participantes demonstraram um nível bom e 30% apresentaram nível regular, existindo ainda um caso isolado (1%) que classificou sua autonomia como insatisfatória. Merece destaque a dimensão “definição de metas de aprendizagem”, julgada positivamente pela maioria dos discentes, o que concorda com Zimmerman (2001), para quem estabelecer objetivos claros reforça a autorregulação. Por outro lado, “organização de ações estratégicas” exibiu maior desafio, pois parte dos participantes avaliou-se como “regular” nesse quesito, indicando que, embora estejam dispostos a aprender, alguns ainda mostram dificuldade na utilização de táticas apropriadas para planejar seus estudos. Tal constatação reflete as análises de Madrigal (2022), que observou como parcela significativa dos apren-

dizes permanece dependente do método de ensino do professor e não exerce plenamente sua autonomia.

Após aplicar o teste de normalidade, identificou-se que os valores de significância foram superiores a 0,05, permitindo o uso de estatísticas paramétricas, como a correlação de Pearson. Nesse sentido, o coeficiente encontrado entre avaliação formativa e aprendizado autônomo foi de 0,523 ($p < 0,05$), denotando correlação positiva de intensidade moderada. Assim, práticas avaliativas formativas bem implementadas tendem a impulsionar a autonomia discente. Em estudo similar, Rodríguez (2022) também identificou correlação significativa ($r = 0,654$) entre essas variáveis, embora com nuances diferentes de acordo com o contexto e o perfil amostral.

Ao analisar cada dimensão da avaliação formativa, a regulação interativa apresentou correlação de 0,474 ($p < 0,05$), evidenciando um vínculo positivo, ainda que fraco. Isso sugere que o feedback imediato e a troca docente-estudante podem incentivar a autonomia, embora não a garantam plenamente. Sadler (2010) reforça que a qualidade dessa interação é essencial para a reflexão contínua do aprendiz sobre seu desempenho. Entretanto, a correlação relativamente fraca indica a necessidade de aprimorar mecanismos de diálogo, de modo que os estudantes assumam, de fato, a responsabilidade pelo próprio processo de aprendizagem.

A regulação retroativa, por outro lado, apresentou correlação de 0,469 ($p < 0,05$). Assim como no caso anterior, há impacto positivo, porém limitado, quando se oferece reforço após a identificação de insuficiências no desempenho estudantil. Segundo Díaz (2005), o caráter formativo da avaliação torna-se efetivo se o foco recai na compreensão aprofundada do conteúdo e na busca autônoma de soluções por parte dos alunos. Ademais, Valdivia (2023) destaca que a motivação acadêmica interfere no modo como o estudante aproveita as oportunidades de reforço para melhorar sua autorregulação. Dessa forma, existem fatores intervenientes que explicam a correlação moderada, ressaltando que o feedback retroativo deve estar atrelado a processos reflexivos que fortaleçam a iniciativa do aprendiz.

Já na regulação proativa, o coeficiente de 0,402 ($p < 0,05$) revela um vínculo positivo, embora mais fraco. Isso indica que a antecipação de estratégias e

a adaptação do planejamento de ensino, baseadas nas necessidades detectadas, influenciam o desenvolvimento da autonomia, mas não de modo contundente. De acordo com Popham (2016), a regulação proativa demanda conhecimento profundo das particularidades dos estudantes, de modo a reorientar a prática educativa antes que lacunas de aprendizagem se manifestem de forma mais acentuada. Ainda assim, fatores como a motivação, a disponibilidade de recursos e as preferências de estudo podem limitar a eficácia desse tipo de intervenção. Em outras palavras, ajustes prévios e planejamento customizado são relevantes, mas podem não ser suficientes para assegurar a autorregulação ideal, pois dependem também de uma postura ativa do discente.

Em síntese, os resultados quantitativos comprovam o papel fundamental da avaliação formativa para promover a autonomia. Entretanto, o nível de correlação encontrado nas diferentes dimensões mostra que essa relação não é absoluta. Há variáveis adicionais que influenciam o progresso autônomo do aluno, entre as quais se incluem motivação, estilo de aprendizagem, recursos didáticos disponíveis e características socioemocionais. Conforme apontado por Black e Wiliam (1998), os processos avaliativos contínuos, suportados por devolutivas consistentes, permitem ao professor identificar dificuldades e replanejar ações. Contudo, parte essencial do sucesso desse processo depende de políticas educacionais que incentivem a formação contínua do corpo docente, bem como de um ambiente escolar que valorize a participação ativa dos estudantes.

Desse modo, o fortalecimento do aprendizado autônomo por meio da avaliação formativa requer um sistema de ensino que priorize a retroalimentação individualizada, a flexibilidade curricular e a promoção de estratégias metacognitivas (Leiva et al., 2020). Ademais, é preciso fomentar iniciativas que envolvam os alunos em processos reflexivos, de modo que compreendam o valor de definir metas, estabelecer planos de estudo e monitorar o próprio avanço. Em conclusão, embora a correlação tenha se mostrado positiva e significativa, ela não basta para garantir a autonomia se não houver um conjunto de práticas pedagógicas e de políticas educacionais alinhadas, em todo o Peru, que sustentem e aprimorem o engajamento discente no próprio processo de aprendizagem.

CONCLUSÃO

Os achados obtidos reforçam que a avaliação formativa se relaciona de modo significativo com a aprendizagem autônoma, corroborando estudos anteriores que destacam o potencial da retroalimentação e da regulação para promover maior autonomia no corpo discente (POPHAM, 2016; DÍAZ, 2005). Nesse contexto, a correlação positiva evidencia que, ao utilizar estratégias de avaliação contínua e retroativa, os estudantes desenvolvem a capacidade de refletir sobre suas necessidades e ajustar suas ações para alcançar os objetivos estabelecidos. Além disso, o papel do docente mostra-se determinante na regulação interativa e proativa, pois um acompanhamento adequado permite identificar dificuldades, oferecer orientações pontuais e planejar atividades que atendam às características individuais de cada aprendiz (BLACK; WILIAM, 1998). No entanto, são observadas correlações de magnitude moderada, sugerindo a presença de outros fatores que influenciam o fortalecimento da autonomia, como a motivação e as habilidades metacognitivas (VALDIVIA, 2023). Esse cenário convida a investigações adicionais que incluam aspectos socioemocionais ou contextuais, capazes de incidir no desenvolvimento da autorregulação. Por outro lado, destaca-se que a retroalimentação detalhada e específica constitui estratégia essencial para intensificar a consciência do estudante acerca do próprio processo de aprendizagem (SADLER, 2010). A comunicação empática, o uso de ferramentas diversificadas e a flexibilidade de reorganizar o ensino a partir de evidências concretas também incentivam a autorreflexão e a crítica construtiva. Desse modo, a avaliação formativa não só favorece a consolidação de competências curriculares, como potencializa a autonomia para aprender ao longo de toda a trajetória acadêmica e pessoal (SOUTO et al., 2020). Por fim, em consonância com diretrizes e políticas educacionais que se promovem no Peru, a adoção de processos avaliativos formativos configura-se como via estratégica para assegurar uma formação integral e sustentável nos diferentes níveis de ensino.

REFERÊNCIAS

- ALCARRAZ, B.; MAYHUA, F.; FARFÁN, R.; CANCHARI, W.** Teaching practice and autonomous learning in students of Bilingual Intercultural Pedagogical Higher Education. *Revista Educación*, v. 21, n. 21, p. 27–43, 2023. DOI: <https://doi.org/10.51440/unsch.revistaeducacion.2023.21.434>
- AÑAZCO, A.; GALLARDO, J.; CARTER, B.** Formative and shared evaluation in school physical education: a systematic review of recent experiences/publications/studies in Latin America. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 2024. DOI: <https://doi.org/10.18004/riics.2024.junio.51>
- BELTRÁN, J.** Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. *Revista Complutense de Educación*, v. 5, n. 2, p. 235–249, 1993.
- BLACK, P.; WILLIAM, D.** Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, v. 5, n. 1, p. 7–74, 1998.
- BRAVO, S.** *Evaluación formativa y competencias académicas en los estudiantes de una universidad de Portoviejo*. 2022. Disponible en: <https://hdl.handle.net/20.500.12692/9>. Acceso en: 10 feb. 2025.
- CANCINO, E.** *Neuroeducación y aprendizaje autónomo en adolescentes de Pampacolca*. 2023. Disponible en: <http://hdl.handle.net/20.500.12692/123382>. Acceso en: 10 feb. 2025.
- CONEJO, F.** *La inteligencia emocional a la autorregulación del aprendizaje: un camino hacia la autonomía del aprendizaje en el estudiante*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, 2022.
- CRUZ, R.; VALERO, N.** Procesos de planificación curricular para la práctica pedagógica. *IDICAP PACÍFICO*, 2022. DOI: <https://doi.org/10.53595/eip.002.2022>
- CURRÍCULO NACIONAL DE EDUCACIÓN BÁSICA (CNEB).** Ministerio de Educación del Perú. 2016. Disponible en: <https://www.minedu.gob.pe/curriculo>. Acceso en: 15 mar. 2025.
- DÍAZ, F.** *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill, 2005.
- DÍAZ, F.; HERNÁNDEZ, G.** *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill, 2003.

ESPINOZA, R. et al. *Metodología y estadística en la investigación científica*. 1. ed. Buenos Aires: Ediciones de la U, 2023.

EVALUACIÓN NACIONAL DE LOGROS DE APRENDIZAJE. Factores asociados. 2023. Disponible en: <http://umc.minedu.gob.pe/enla-2023-presentacion-de-factores-asociados/>. Acceso en: 01 feb. 2025.

HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C.; BAPTISTA, M. *Metodología de la investigación*. 6. ed. México: McGraw-Hill, 2014.

HERNÁNDEZ, R.; MENDOZA, C. *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: McGraw-Hill, 2018.

HOLEC, H. *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford/New York: Pergamon, 1981.

LEIVA, K. et al. Aprendizaje colaborativo en línea y aprendizaje autónomo en la educación a distancia. *Revista Científica, Cultura, Comunicación y Desarrollo*, v. 5, n. 3, p. 95–100, 2020.

MADRIGAL, A. Estrategias y aprendizaje autónomo. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, v. 15, p. 149–157, 2022.

MAYORGA, J.; SEPÚLVEDA, M.; GARCÍA, E. Formative assessment: a key activity for tutoring, accompanying and personalising the learning process. *Journal of the Albacete Faculty of Education*, v. 38, n. 1, p. 80–97, 2023. DOI: <https://doi.org/10.18239/ensayos.v38i1.3238>

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO). *Formative assessment: an opportunity to transform education in times of pandemic*. 2021. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378045>. Acceso en: 10 feb. 2025.

POPHAM, W. *Evaluación transformativa: el poder transformador de la evaluación formativa*. Madrid: Narcea Ediciones, 2016.

RODRÍGUEZ, R. *Evaluación formativa y aprendizaje autónomo en estudiantes de una universidad de Lima*. 2022. Disponible en: <https://repositorio.ucv.edu.pe/>. Acceso en: 15 mar. 2025.

RUANO, A.; CEDEÑO, A. *Evaluación formativa aplicada por los docentes en la Unidad Educativa Profuturo*. 2022. Disponible en: <https://repositorio.puce.edu.ec/handle/123456789/38577>. Acceso en: 03 mar. 2025.

SADLER, D. R. Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, v. 18, n. 2, p. 119–144, 1989.

SCRIVEN, M. The Methodology of Evaluation. In: TYLER, R. W.; GAGNÉ, R. M.; SCRIVEN, M. (Eds.). *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Chicago: Rand McNally, 1967.

SOUTO, R.; JIMÉNEZ, F. J.; VICENTE, N. A. La percepción de los estudiantes sobre los sistemas de evaluación formativa aplicados en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, v. 13, n. 1, p. 11–39, 2020. DOI: <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.001>

VALDIVIA, J. *Motivación académica y aprendizaje autorregulado en estudiantes del nivel secundaria de instituciones educativas*. 2023. Disponible en: <https://hdl.handle.net/20.500.12692/121624>. Acceso en: 10 feb. 2025.

ZAMBRANO, J.; MENDOZA, C. Evaluación formativa y formación integral de los estudiantes de educación básica. *Revista Estudios Psicológicos*, 2021. DOI: <https://doi.org/10.35622/j.rep.2021.03.001>

ZAMBRANO, P.; BERMEJO, C.; MOREIRA, M. *Metodología de la investigación*. 1. ed. Ecuador: Editorial Colloquium, 2019.

ZIMMERMAN, B. Attaining Self-Regulation: a social cognitive perspective. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P.; ZEIDNER, M. (Eds.). *Handbook of Self-Regulation*. San Diego: Academic Press, 2000.

ZIMMERMAN, B. J. *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2001.

ZIMMERMAN, B.; SCHUNK, D. *Motivation and self-regulated learning: theory, research, and applications*. Lawrence Erlbaum Associates, 2008.

CAPÍTULO 7

ENTRE LIKES E LIVROS: O IMPACTO DAS REDES SOCIAIS NO DESEMPENHO ACADÊMICO UNIVERSITÁRIO NO PERU

William Enrique Huanca Solis
Roxana Maritza Orellana Salazar
Merardo Americo Osorio Canturin
Jose Gonzalo Ordoñez Speziani
Vilma Hermelinda Munive Orrego
Doi: 10.48209/978-65-5417-448-7

INTRODUÇÃO

O uso crescente das redes sociais tem desencadeado transformações significativas na forma como as pessoas se comunicam e participam de atividades acadêmicas, especialmente em contextos universitários. No Peru, muitos estudantes adotaram essas plataformas virtuais como parte de sua rotina diária, o que motiva questionamentos sobre o impacto de tais práticas em seu desempenho acadêmico. Pesquisas anteriores indicam que o uso excessivo de redes sociais pode gerar comportamento aditivo, caracterizado pela dificuldade de autorregulação e pela necessidade constante de estar conectado (OMS, 2010). Nesse cenário, tem-se observado que, quando o tempo diante das telas excede certos limites, estudantes podem apresentar episódios de ansiedade, perda de foco e procrastinação em relação às tarefas educativas (ECHEBURÚA, 2015).

Embora as redes sociais ofereçam oportunidades valiosas para a interação e a troca de informações entre colegas e professores, é necessário cautela no que se refere ao equilíbrio entre lazer e estudos. Pesquisadores destacam que, quando bem utilizadas, essas plataformas podem favorecer a colaboração em projetos, o compartilhamento de artigos científicos e a formação de comunidades de aprendizagem, ampliando a autonomia do estudante (BOYD;

ELLISON, 2007). Contudo, há evidências de que a falta de planejamento e a dificuldade de controlar o tempo de navegação podem levar à queda no rendimento acadêmico, uma vez que o estudante deixa de concentrar-se em leituras, pesquisas e atividades formativas (JASSO MEDRANO; LÓPEZ ROSALES; DÍAZ LOVING, 2017).

No Peru, a adoção de modalidades virtuais e híbridas depois de eventos sanitários recentes acentuou o uso de dispositivos tecnológicos e redes sociais em diversos níveis de ensino. Enquanto alguns alunos demonstram melhora na velocidade de acesso à informação, outros enfrentam problemas de dispersão, o que compromete o desempenho nas avaliações. Estudos locais sugerem que o estudante que passa muitas horas conectado tende a apresentar dificuldades de atenção, atraso na entrega de tarefas e desempenho insatisfatório em provas (ARAUJO, 2016). Além disso, fatores como a dependência emocional das redes, a necessidade de aprovação por meio de “curtidas” e a constante verificação de notificações podem gerar estresse e reduzir a motivação intrínseca, crucial para a excelência acadêmica (ESCURRA; SALAS, 2014).

A literatura aponta, ainda, para a relevância de aspectos psicossociais na relação entre redes sociais e rendimento acadêmico. Pesquisas recentes indicam que alunos com maior suporte familiar e melhores estratégias de gerenciamento do tempo conseguem aproveitar as plataformas digitais para finalidades educativas, utilizando-as como ferramentas de pesquisa e colaboração (CHÁVEZ-MORENO et al., 2021). Por outro lado, estudantes que não contam com orientação adequada podem desenvolver comportamentos compulsivos, deixando de lado objetivos acadêmicos em prol da interação virtual (DOMÍNGUEZ; IBÁÑEZ, 2016).

Em síntese, torna-se essencial investigar o papel das redes sociais no processo de aprendizagem de estudantes universitários. A conciliação bem-sucedida entre esses ambientes on-line e o cumprimento das tarefas curriculares requer estratégias de conscientização, tanto por parte de estudantes quanto de educadores, que devem promover políticas pedagógicas e iniciativas formativas para o uso produtivo dos recursos digitais (SAAVEDRA BOULANGGER, 2022). Assim, a presente pesquisa busca contribuir para a compreensão da relação entre redes sociais e desempenho acadêmico, oferecendo subsídios para a elaboração de práticas educativas voltadas à autorregulação, ao desenvolvi-

mento de competências digitais e ao uso equilibrado dos recursos tecnológicos disponíveis. Dessa forma, espera-se evidenciar como a dimensão virtual pode servir de aliada para a construção do conhecimento, desde que haja planejamento, limites claros e intervenções pedagógicas que favoreçam um contexto de aprendizagem efetivo e responsável.

DESENVOLVIMENTO

No cenário educacional universitário do Peru, o uso de redes sociais tornou-se um fenômeno de ampla magnitude, impulsionado em grande medida pela crescente acessibilidade tecnológica e pela multiplicação de plataformas de interação. Tais redes, compreendidas como ferramentas digitais que propiciam a comunicação e o intercâmbio de informações em tempo real, acabam permeando praticamente todos os âmbitos da vida acadêmica. Isso implica, de um lado, a possibilidade de cooperação e desenvolvimento de habilidades de pesquisa e, de outro, a emergência de possíveis efeitos negativos quando o uso se torna excessivo ou não está alinhado a propósitos educacionais específicos. Em consequência, a relação entre redes sociais e desempenho acadêmico desponta como tema relevante de investigação, pois a interação virtual constante pode provocar mudanças comportamentais, emocionais e cognitivas que repercutem nos resultados de avaliação obtidos por estudantes ao longo de sua formação.

A literatura científica anterior descreve que o conceito de “dependência de redes sociais” está associado ao uso reiterado dessas plataformas, a ponto de atrapalhar as rotinas diárias do indivíduo (Echeburúa, 2012). Essa condição implica, muitas vezes, a dificuldade de realizar outras atividades como estudos, tarefas domésticas ou relacionamentos presenciais. No ambiente universitário, o corpo discente mostra-se particularmente suscetível a níveis elevados de conexão, pois a dinâmica dos cursos frequentemente se entrelaça com hábitos que incentivam a verificação constante de dispositivos móveis. Diante da ampla disponibilidade de celulares e acesso imediato à internet, a pressão para verificar notificações, interagir com contatos e compartilhar conteúdo pode favorecer condutas repetitivas, prejudicando a concentração nas demandas acadêmicas (Jasso; López; Díaz, 2017).

Por outro lado, o desempenho acadêmico é um construto multidimensional relacionado à assimilação e demonstração de competências, conhecimentos e habilidades cognitivas que culminam no cumprimento de objetivos educacionais. De acordo com a bibliografia especializada, o rendimento costuma ser avaliado por meio de notas ou indicadores quantitativos e deriva de um conjunto complexo de fatores, incluindo aspectos pessoais, sociais e institucionais (Garbanzo, 2007). No âmbito pessoal, figuram a motivação intrínseca, a capacidade de autorregulação e o bem-estar emocional do estudante, elementos decisivos para a qualidade do aprendizado. Já nos fatores sociais, entram em cena a dinâmica familiar, o nível socioeconômico e a cultura do entorno, influenciando as condições e os recursos de que o aluno dispõe para alcançar um estudo efetivo. Por fim, no âmbito institucional, ganham destaque fatores como metodologias de ensino, relação com professores e a estrutura de suporte oferecida pela instituição.

A correlação entre o uso de redes sociais e o rendimento acadêmico já foi objeto de múltiplas análises empíricas, muitas das quais sinalizam uma relação negativa quando esse uso se revela exagerado ou voltado prioritariamente ao entretenimento (Araujo, 2016). Vários autores sustentam que o tempo investido em atividades não relacionadas à aprendizagem faz com que o discente tenha menos horas de estudo produtivo, acarretando, em médio e longo prazo, uma queda no desempenho. Entretanto, outros estudos apontam benefícios quando o uso das redes é planejado para a troca de informações acadêmicas, a formação de grupos de estudo e o acesso a materiais digitais. Esse dualismo sugere que a natureza da influência das redes no rendimento acadêmico depende consideravelmente dos objetivos e do nível de autorregulação do estudante (Chávez-Moreno et al., 2021).

Estudos prévios mostram que há, em diversos países, uma alta proporção de jovens que dedicam muitas horas diárias à interação virtual, podendo, caso não gerenciem esse uso de forma estratégica, comprometer o estudo. Os alunos que ficam conectados de maneira constante tendem a apresentar lacunas na execução de tarefas e projetos, o que se reflete em dificuldades acadêmicas mais sérias (Domínguez, 2016). O excesso se manifesta em situações de perda de controle sobre o tempo de navegação, ansiedade ao ficar off-line e

necessidade de receber curtidas ou comentários, fatores que elevam o risco de comportamentos aditivos. Assim, define-se que a dependência de redes sociais não ocorre de forma imediata, mas sim como o resultado cumulativo de ações recorrentes, como a revisão incessante de notificações ou o hábito de precisar estar sempre a par do que acontece na rede (Echeburúa, 2015). Tais condições são associadas a sintomas de estresse, ansiedade e distúrbios do sono, afetando o aproveitamento no meio acadêmico.

O aspecto emocional exerce papel preponderante no desenvolvimento do vício em redes. Pesquisas indicam que as flutuações de humor e a procura por aceitação social impulsionam o tempo dedicado ao meio digital (Maldonado, 2014). Quando o indivíduo recebe, por exemplo, reações positivas repetidas, surge um reforço que incrementa a probabilidade de checagens constantes. Esse comportamento retroalimenta o ciclo de dependência, pois o estudante tende a encarar as redes como forma de atenuar estados emocionais negativos ou de buscar distrações, negligenciando tarefas e, por conseguinte, afetando o rendimento acadêmico. A sensação de “tecnoansiedade” ao ficar sem acesso ao dispositivo, ou a “textofrenia” — a percepção de mensagens inexistentes —, descrevem um quadro de apreensão que impede a concentração apropriada nos estudos, gerando estresse adicional e reduzindo a capacidade de organização (Wakefield, 2017).

No que se refere ao rendimento acadêmico, os trabalhos científicos mais recentes apontam para uma multiplicidade de fatores de impacto. Conforme Figueroa (2004), um sistema de avaliação acadêmica avalia não apenas a capacidade do estudante de assimilar conteúdos, mas também as estratégias de estudo, o domínio de competências práticas e a persistência diante das exigências curriculares. Dessa forma, a autorregulação do discente — que envolve planejamento, execução e controle do tempo — é fundamental. Se o estudante emprega as redes sociais para consultas pontuais, compartilhamento de materiais ou debates em comunidades virtuais de aprendizagem, sua performance pode ser potencializada. Porém, quando a ênfase se desloca para atividades de puro entretenimento e interação social sem limites, ocorre uma diluição das horas de estudo, impactando negativamente as notas e as habilidades relacionadas ao curso (Campo, 2016).

A literatura nacional do Peru reitera essas constatações, evidenciando que um número significativo de universitários emprega as redes de forma habitual, mas diverge quanto ao volume de horas e ao grau de controle pessoal exercido (Arteaga, 2019). Em alguns casos, estudantes com alto rendimento também confessam utilizar redes diariamente; isso sugere que a correlação entre essas variáveis não é simplória, dependendo de como o estudante organiza seus hábitos digitais. Alunos com maior capacidade de autorregulação e motivação tendem a integrar as redes a seu favor, enquanto aqueles que apresentam baixa capacidade de gerenciar o tempo e excesso de procrastinação veem seu rendimento deteriorar-se (Saavedra, 2022). Isso reforça a premissa de que não é necessariamente a existência das redes que conduz o estudante a um desempenho insatisfatório, mas, sim, o uso abusivo ou desregrado.

Em trabalhos empíricos quantitativos, costuma-se empregar questionários tipo Likert para avaliar a intensidade do uso de redes e a percepção sobre seu impacto no estudo. Além disso, a adoção de escalas psicométricas específicas possibilita analisar dimensões como mudanças de humor, conflitos intrapessoais ou interpessoais e tolerância à ausência de conectividade (Eскурра; Salas, 2014). Quando as pontuações nessas dimensões são elevadas, indica-se maior risco de adição, traduzido em dificuldades de organização do tempo, queda no interesse por outras atividades e dependência emocional de aprovações virtuais (Echeburúa; Moll, 2012). O acúmulo de tarefas e o insucesso em provas ou trabalhos são sintomas claros do desequilíbrio causado pelo uso excessivo de dispositivos e plataformas online.

Na perspectiva do rendimento acadêmico, algumas pesquisas assumem uma abordagem multifatorial, considerando aspectos pessoais, sociais e institucionais (Garbanzo, 2007). Os fatores pessoais incluem a preparação cognitiva, a motivação e a resiliência emocional. Dada a crescente presença de redes sociais na rotina do discente, a autorreflexão sobre prioridades e responsabilidades assume peso considerável. Já os fatores sociais envolvem o nível de suporte familiar e as condições socioeconômicas, que podem favorecer ou dificultar o acesso a recursos tecnológicos ou influenciar o tempo disponível para atividades extracurriculares. Por fim, na esfera institucional, as metodologias de ensino que incorporam tecnologias de forma controlada e produtiva podem orientar

o estudante a utilizar as redes como ferramentas de aprendizagem, evitando, entretanto, as possíveis distrações (Prato; Villoria, 2010).

É relevante notar, ainda, que as iniciativas de conscientização promovidas pela própria instituição de ensino podem atenuar os efeitos negativos do uso excessivo das redes. Programas de alfabetização digital, discussões sobre saúde mental e oficinas que ensinam técnicas de gerenciamento do tempo podem ajudar os alunos a reconhecer sinais de dependência e buscar estratégias de equilibrar vida pessoal, estudos e recreação (Chávez-Moreno et al., 2021). Também se salienta a importância de capacitar docentes para que possam guiar o discente no uso responsável das redes, propondo atividades que explorem os benefícios da conectividade e evitem dispersões. Isso é particularmente oportuno em situações de ensino remoto ou semipresencial, nas quais o acesso aos conteúdos depende diretamente das ferramentas digitais.

Sob o prisma das relações familiares e sociais, identifica-se que o apoio ou a cobrança por parte de pais, irmãos ou amigos pode moderar a conduta digital do universitário. Em muitos contextos, a família atua como reguladora do tempo que o jovem passa diante de aparelhos eletrônicos. Porém, se esse controle é inexistente ou falho, o estudante pode cair em hábitos compulsivos, sacrificando horas de descanso, convivência social presencial e execução de tarefas acadêmicas (Piccone, 2021). Em contrapartida, há casos em que a família contribui de modo assertivo, estabelecendo limites e orientando sobre prioridades, o que se reflete em melhores resultados nas avaliações e maior estabilidade emocional.

Alguns estudos constatarem que as redes sociais servem também como um canal para a resolução de dúvidas, compartilhamento de experiências e criação de laços de companheirismo dentro de grupos universitários. No entanto, a linha entre o uso produtivo e o uso recreativo pode ser tênue, especialmente em plataformas que combinam recursos de mensagem instantânea e feeds de conteúdo. O discente pode iniciar o uso com o objetivo de trocar arquivos relacionados a aulas, mas, em poucos minutos, dispersar-se em vídeos e publicações alheias a seus estudos (Boyd; Ellison, 2007). Nesse sentido, a adoção de aplicativos de bloqueio de redes ou a definição de períodos livres de uso digital emergem como estratégias possíveis para combater a procrastinação e a perda de foco. Tais estratégias, porém, dependem da adesão voluntária do estudante,

algo que está atrelado à conscientização acerca das consequências de seu comportamento virtual (Echeburúa, 2015).

Outro elemento essencial é o relacionamento aluno-professor. Em algumas metodologias participativas, as redes são incorporadas às atividades acadêmicas, promovendo discussões em fóruns e a construção colaborativa de conhecimentos. Esses mecanismos podem ser vistos como uma forma de motivar o estudante a empregar o tempo on-line em tarefas de estudo, aproximando-o dos conteúdos curriculares e dos colegas (Campo, 2016). Por outro lado, a ausência de supervisão ou de uma pedagogia clara para a utilização de redes deixa margem a desvios de atenção, especialmente entre discentes que já apresentam tendência ao uso compulsivo de smartphones.

A associação entre as redes sociais e o desempenho acadêmico também pode ser analisada de acordo com variáveis demográficas, como idade e gênero. Alguns autores sugerem que estudantes mais jovens, por terem maior familiaridade com o universo digital desde cedo, tendem a exibir períodos mais prolongados de conexão (Álvarez de Sotomayor; Muñoz Carril; González Sanmamed, 2020). Entretanto, esse mesmo grupo também costuma ter mais facilidade em aprender a lidar com tecnologias. Em relação ao gênero, há estudos que apontam ligeiras diferenças nos tipos de aplicativos utilizados. Em geral, não existe consenso sobre se essas distinções conduzem a impactos diferentes no desempenho acadêmico, pois fatores como personalidade, suporte social e autoeficácia parecem ter uma influência mais forte.

Por fim, nota-se que as consequências do uso das redes podem extrapolar o âmbito escolar, repercutindo no bem-estar mental e na saúde física, já que o discente pode apresentar sintomas de ansiedade, depressão, sedentarismo e problemas posturais associados ao uso prolongado de dispositivos (Echeburúa; Moll, 2012). Diante desses riscos, recomenda-se uma abordagem preventiva e multidisciplinar, que englobe psicólogos, pedagogos e profissionais de tecnologia. Instituições de ensino superior no Peru têm implementado, em alguns casos, campanhas e palestras sobre gerenciamento de redes e práticas saudáveis, destacando a relevância de um equilíbrio entre a vida digital e os deveres acadêmicos.

De modo geral, os achados convergem para a noção de que o uso moderado e consciente das redes sociais pode favorecer o acesso a conteúdos, a colaboração e a comunicação entre discentes, enquanto o uso exagerado tende a provocar desconcentração, ansiedade e queda de rendimento. A autorregulação e a motivação do estudante aparecem como fatores críticos nesse processo, assim como o suporte institucional para direcionar o emprego produtivo das tecnologias. Em suma, o equilíbrio entre os recursos virtuais e as obrigações de estudo surge como requisito indispensável para se obter sucesso acadêmico, ao mesmo tempo em que se preserva a saúde mental e se minimizam conflitos familiares ou sociais (Saavedra, 2022).

Em conclusão, a correlação entre redes sociais e rendimento acadêmico apresenta um caráter dinâmico e complexo, envolvendo dimensões pessoais, sociais e institucionais. As redes não são, em si, intrinsecamente prejudiciais; ao contrário, podem servir como aliadas na troca de informações e na construção de comunidades de aprendizagem. Todavia, quando se convertem em um hábito incessante e não regulado, podem comprometer o tempo de estudo, gerar desequilíbrios emocionais e impactar de modo negativo o desempenho. Para garantir que essa relação seja benéfica, fazem-se necessárias estratégias tanto no nível individual — como o desenvolvimento de habilidades de gerenciamento do tempo — quanto no nível coletivo, com políticas e orientações pedagógicas que promovam o uso responsável das redes em benefício do aprendizado. Dessa forma, os estudantes poderão desfrutar das inovações tecnológicas, aproveitando ao máximo as possibilidades que o mundo virtual oferece, sem sacrificar o desempenho acadêmico e o bem-estar geral.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados apontaram para uma correlação estatisticamente significativa entre o uso das redes sociais e o desempenho acadêmico de um grupo de estudantes do curso de Administração no Peru, evidenciada pelo coeficiente de Spearman de 0,935 com valor de $p < 0,01$. Esse achado indica a existência de uma forte relação positiva, o que corrobora diversos estudos que indicam que o aumento no uso das redes sociais pode ter efeitos relevantes no rendimento acadêmico, seja de caráter benéfico ou prejudicial (JASSO MEDRANO; LÓPEZ

ROSALES; DÍAZ LOVING, 2017). Ao analisar os níveis de utilização das redes, constatou-se que uma parcela considerável dos estudantes apresentava um uso de baixo a moderado, particularmente em aspectos ligados às mudanças de humor, aos conflitos gerados pelas interações virtuais e à tolerância diante da necessidade constante de conectividade. Esses dados são consistentes com o observado por Chávez-Moreno et al. (2021), que apontam que quanto maior for a participação dos estudantes em redes digitais, maior será a probabilidade de experimentar alterações no estado de ânimo e em hábitos de estudo. Nesse sentido, os achados também se alinham às conclusões de Álvarez de Sotomayor, Muñoz Carril e González Sanmamed (2020), que salientam que o uso das redes sociais pode converter-se em fator de distração ou em ferramenta de apoio na experiência acadêmica, dependendo da intensidade e do tipo de uso.

Na avaliação específica das dimensões que compõem o uso de redes sociais, verificou-se que as mudanças de humor foram mais afetadas, expressas em reações de aborrecimento ou irritabilidade sempre que havia interrupção no tempo de conexão. Tal constatação coincide com o conceito de tecnoansiedade descrito por Maldonado (2014), o qual inclui respostas de estresse ou frustração decorrentes de uma dependência excessiva de conexão digital. Ainda, identificou-se uma proporção relativamente menor de estudantes que apresentava conflitos gerados pela demanda de atenção das redes, o que se alinha ao proposto por Domínguez e Ibáñez (2015), sugerindo que o emprego desmedido de plataformas virtuais reduz o foco em atividades acadêmicas e influencia negativamente a interação familiar e social. Por outro lado, a dimensão de tolerância evidenciou que alguns estudantes passam a exigir cada vez mais tempo de conectividade para alcançar a mesma sensação de satisfação, a ponto de negligenciar horas de sono e de alimentação, achado que corrobora as observações de Ecurra e Salas (2014) ao tratarem a adição às redes sociais como um transtorno de comportamento, não limitado apenas a dependências de substâncias químicas, mas igualmente capaz de afetar rotinas diárias.

O rendimento acadêmico foi analisado por meio de fatores pessoais, sociais e institucionais, e quase metade dos participantes apresentou nível alto em tais fatores. Esse resultado difere em parte do estudo de Araujo (2016),

que observou correlação inversa entre conexão virtual desmedida e desempenho acadêmico, sobretudo em indivíduos que exibiam pontuações elevadas de obsessão tecnológica. Entretanto, a presente pesquisa incluiu variáveis como motivação interna e inteligência emocional, que podem funcionar como fatores de proteção, equilibrando o uso das redes e minimizando possíveis impactos nocivos nas notas. Essa constatação também dialoga com Saavedra (2022), ao concluir que o simples uso das redes sociais não determina por si só um fracasso acadêmico, já que fatores psicossociais e pedagógicos podem modular a influência da tecnologia na aprendizagem. Em consonância, os resultados revelaram que o componente institucional se destaca como o de maior proporção de estudantes em nível alto, sugerindo que a disponibilidade de recursos educacionais e o suporte docente adequado podem favorecer o uso consciente das redes, transformando-as em ferramentas de busca e discussão acadêmica (GARBANZO, 2007).

Ao relacionar as dimensões das duas variáveis investigadas, observou-se que mudanças de humor, conflitos gerados e nível de tolerância se correlacionaram positivamente, e de modo muito alto, com as dimensões pessoais, sociais e institucionais do rendimento acadêmico, apresentando valores de correlação superiores a 0,912 ($p < 0,01$). Esse padrão reforça a hipótese de que a maneira como os estudantes gerenciam tempo, energia e estabilidade emocional durante a conexão virtual exerce forte impacto em seus resultados acadêmicos (ARTEAGA GONZÁLES, 2019). Além disso, os achados vão ao encontro das proposições de Piccone (2021), que reforça como a adição ou o uso problemático das redes pode influenciar diretamente a forma de estudar, de se organizar e de se envolver em atividades coletivas, uma vez que a dedicação excessiva pode substituir horas destinadas a leituras, revisões ou até mesmo ao descanso apropriado. Assim, embora as redes sociais possam otimizar a interação informativa e o aprendizado colaborativo, o uso desequilibrado pode gerar conflitos que merecem atenção institucional, especialmente no sentido de promover um uso saudável das tecnologias, resguardando o bem-estar emocional e a eficácia dos processos de ensino.

Em síntese, esta pesquisa confirma uma correlação positiva elevada entre o uso de redes sociais e o rendimento acadêmico, indicando que as pla-

taformas virtuais, quando manejadas de forma consciente, podem funcionar como recursos valiosos para a formação universitária, como também apontado em outros estudos (ALFÉREZ GARCÍA; ENRÍQUEZ JIMÉNEZ; LIENDO MEMBRILLO, 2022). Ainda assim, torna-se imprescindível atentar para indicativos de adição e conflitos emocionais que possam surgir em subgrupos de estudantes, uma vez que o uso excessivo dessas redes se associa a alterações de motivação, concentração e saúde mental (ECHEBURÚA; MOLL, 2012). A ampliação do escopo metodológico, tanto em termos quantitativos quanto qualitativos, pode trazer evidências mais robustas sobre essa relação, subsidiando a elaboração de intervenções institucionais dirigidas ao uso responsável das redes, à promoção de um melhor desempenho acadêmico e ao equilíbrio do bem-estar psicológico de estudantes.

CONCLUSÃO

O presente estudo permitiu comprovar que o uso das redes sociais se relaciona de maneira significativa com o rendimento acadêmico de estudantes em cursos superiores no Peru, fato que coincide com investigações anteriores, onde se observa o papel fundamental da conectividade virtual na formação acadêmica (Domínguez; Ibáñez, 2016; Escurra; Salas, 2014). Essa correlação positiva ressalta a importância da motivação pessoal e da autorregulação do tempo, pois a interação em redes digitais pode ser balanceada com as obrigações estudantis, como é descrito em pesquisas que enfocam a população universitária (Chávez-Moreno et al., 2021; Araujo, 2016). Ainda que a maioria dos participantes tenha apresentado níveis moderados ou baixos de comportamento aditivo, percebeu-se que fatores como mudanças de humor e tolerância à desconexão exercem influência no cumprimento das tarefas acadêmicas. Ademais, o excesso de tempo dedicado às plataformas digitais pode gerar conflitos familiares ou reduzir a qualidade do descanso, o que corrobora descobertas de autores que alertam para os riscos de dependência ou ansiedade (OMS, 2010; Ortega, 2016). Contudo, o aumento da presença virtual não implica necessariamente queda no desempenho, desde que os estudantes utilizem estratégias eficientes de estudo e saibam aproveitar tais plataformas

para fins educacionais (Jasso; López; Díaz, 2017). Diante disso, recomenda-se o aprofundamento das pesquisas sobre essas variáveis, considerando diferenças de gênero, bem como as especificidades de cada área de estudo, de modo a desenhar abordagens pedagógicas que aprimorem a integração de ambientes digitais ao processo de ensino (Saavedra, 2022). Por fim, é crucial fomentar a educação digital responsável e o cuidado com a saúde mental, evitando que o uso desmedido dessas plataformas resulte em comportamentos de risco ou prejudique o bem-estar dos estudantes, contribuindo, assim, para a formação integral das novas gerações.

REFERÊNCIAS

ALFÉREZ GARCÍA, M.; ENRÍQUEZ JIMÉNEZ, M. R.; LIENDO MEMBRILLO, M. M. (2022). Relación entre el uso de redes sociales de internet y el rendimiento académico de los estudiantes del quinto periodo académico del programa de estudios de enfermería técnica del Instituto de Educación Superior Tecnológico Público “Luis E. Valcárcel” (Ilo, Ilo, 2019). Disponible en: <https://acortar.link/t2mYAQ>. Acceso en: 19 mar. 2025.

ÁLVAREZDESOTOMAYOR, I. D.; MUÑOZCARRIL, P. C.; GONZÁLEZ SANMAMED, M. (2020). Usos y abusos de las redes sociales por estudiantado español de Educación Secundaria. Revista Eletrônica Educare, v. 24, p. 1-21. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.26-3.20>. Acceso en: 19 mar. 2025.

ARAUJO, E. D. (2016). Indicadores de adicción a las redes sociales en universitarios de Lima. Revista digital de Investigación en Docencia Universitaria, v. 10, n. 2, p. 48-58. DOI: <https://doi.org/10.19083/ridu.10.494>.

ARTEAGA GONZÁLES, J. (2019). Uso de las redes sociales y rendimiento académico en la institución educativa 24 de junio. Tesis de graduación. Perú. Disponible en: <https://acortar.link/cIKvnk>. Acceso en: 19 mar. 2025.

BOYD, D. M.; ELLISON, N. B. (2007). Social network sites: definition, history, and scholarship. Journal of Computer-Mediated Communication, v. 13, n. 1, p. 210-230.

CAMPO, J. (2016). Mais sobre redes sociais. Digital Friks. Disponible en: <https://www.digitalfriks.com/blog/mas-sobre-redes-sociais>. Acceso en: 19 mar. 2025.

CHÁVEZ-MORENO, R. T. et al. (2021). Uso de las redes sociales y rendimiento académico de estudiantes de preparatoria de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, v. 5, n. 5, p. 8515-8537. DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i5.938.

DOMÍNGUEZ, K.; IBÁÑEZ, B. (2015). Adicción a las redes sociales y habilidades sociales en estudiantes de una Institución Educativa Privada. Lima.

DOMÍNGUEZ, V.; IBÁÑEZ, C. (2016). Adicción a las redes sociales y desempeño estudiantil en estudiantes de una institución educativa privada. Revista de Psicología y Educación, v. 6, n. 1, p. 122-136.

DOMÍNGUEZ, Y.; IBÁÑEZ, I. (2016). Adicción a las redes sociales y habilidades sociales en estudiantes de una institución educativa privada. Acta de Investigación Psicológica, v. 7, p. 2832-2838.

DOMÍNGUEZ VERGARA, K.; IBÁÑEZ CARRANZA, R. (2016). Adicção às redes sociais y desempenho estudiantil em estudantes de uma instituição educativa privada. Disponible en: <https://url2.cl/WF1ih>. Acceso en: 19 mar. 2025.

ECHEBURÚA, E.; MOLL, A. (2012). Adicciones a las redes sociales y nuevas tecnologías en niños y adolescentes. Madrid: Pirámide.

ECHEBURÚA, E. (2015). ¿Cómo prevenir la adicción a las redes sociales en jóvenes y adolescentes? Madrid: Pirámide.

ESCURRA, M.; SALAS, E. (2014). Uso de redes sociales entre estudiantes universitarios limeños. Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social, v. 3, n. 1, p. 75-90.

FIGUEROA, C. (2004). Sistemas de evaluación académica. El Salvador: Editorial Universitaria.

GARBANZO, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios: una reflexión a partir de la calidad de la educación superior pública. Revista Educación, v. 31, n. 1, p. 43-63.

JASSOMEDRANO, J. L.; LÓPEZ ROSALES, F.; DÍAZ LOVING, R. (2017). Conducta adictiva a las redes sociales y su relación con el uso problemático del móvil. Acta de Investigación Psicológica, v. 7, n. 3, p. 2832-2838. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.aiprr.2017.11.001>.

MALDONADO, B. (2014). Factores de ansiedad relacionados al uso del celular. Revista Digital de Psicología, v. 12, n. 2, p. 33-47.

MALDONADO, J. A. (2014). As novas fobias tecnológicas: tecnoansiedade, textofrenia e outros termos para entender a obsessão nas redes. Disponible en: <https://url2.cl/R2PC7>. Acceso en: 19 mar. 2025.

OMS (2010). Clasificación estadística internacional de enfermedades y problemas relacionados con la salud. 10.^a ed. Ginebra: OMS.

ORTEGA, C. (2016). Descripción del perfil de adicción a redes sociales de los jóvenes universitarios. Revista Iberoamericana de Psicología, v. 4, n. 2, p. 31-45.

PICCONE DÍAZ, F. A. (2021). Adicción a redes sociales y rendimiento académico en adolescentes de una institución educativa de Ica, 2020. Disponible en: <https://acortar.link/cIKvnk>. Acceso en: 10 mar. 2025.

PRATO, G.; VILLORIA, E. (2010). Redes sociales como herramientas de colaboración. Revista de Comunicación Digital, v. 9, p. 33-41.

SAAVEDRA BOULANGGER, V. M. (2022). Uso de redes sociales y rendimiento académico en estudiantes de una universidad de Piura, 2021. Tesis de Maestría. Disponible en: <https://acortar.link/yl7Rzy>. Acceso en: 19 mar. 2025.

WAKEFIELD, J. (2017). How to fix the smartphone overuse epidemic? BBC Future. Disponible en: <https://www.bbc.com/future/article/20170905-how-to-fix-the-smartphone-overuse-epidemic>. Acceso en: 19 mar. 2025.

CAPÍTULO 8

APRENDER AO INVERSO: A INOVADORA SALA DE AULA E A SATISFAÇÃO ACADÊMICA NO CONTEXTO PERUANO

William Enrique Huanca Solis
Roxana Maritza Orellana Salazar
Merardo Americo Osorio Canturin
Jose Gonzalo Ordoñez Speziani
Vilma Hermelinda Munive Orrego
Doi: 10.48209/978-65-5417-448-8

INTRODUÇÃO

Ao longo da última década, a educação em âmbito global passou por diversas transformações, muitas delas impulsionadas pelos avanços tecnológicos e pela urgência de adaptar os sistemas de ensino a modelos de aprendizagem mais dinâmicos e interativos. Um desses métodos é a sala de aula invertida, modelo no qual a aquisição de conteúdos teóricos ocorre em espaços fora do ambiente presencial, enquanto o momento em classe é destinado a atividades participativas e de aprofundamento colaborativo. Segundo Bergmann e Sams (2012), a sala de aula invertida favorece o protagonismo discente, pois permite que os estudantes compreendam o material de forma mais autônoma e desenvolvam competências de gerenciamento do próprio processo de aprendizagem. Nesse contexto, pesquisas recentes destacam que a implementação de metodologias ativas tem assumido papel central na busca por melhorias na qualidade formativa, pois permitem uma interação mais significativa entre estudantes e professores, especialmente em cenários que exigem flexibilidade didática.

De acordo com a UNESCO (2020), a crise sanitária ocorrida recentemente expôs de modo contundente as lacunas e os desafios na área educacional, afetando milhões de estudantes em diferentes níveis de escolaridade. Essa situação

reforçou a relevância de estratégias inovadoras para garantir a continuidade dos estudos e a manutenção de um nível adequado de satisfação acadêmica. Em países como o Peru, as desigualdades tecnológicas e a falta de recursos ainda representam desafios significativos para a adoção de modelos híbridos ou totalmente online. Contudo, a incorporação de plataformas digitais e iniciativas pedagógicas centradas no estudante tem avançado gradualmente, alinhando-se a propostas que visam aprimorar a equidade e a eficácia do ensino.

A satisfação acadêmica, por sua vez, constitui um indicador vital para avaliar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, pois reflete o nível de bem-estar do estudante diante das práticas de ensino (Tineo, 2024). Quando os alunos se sentem comprometidos e participativos, tendem a apresentar melhores resultados, demonstrando maior engajamento e persistência nos estudos. Nesse sentido, a abordagem invertida pode favorecer a motivação e o engajamento, já que desloca a ênfase do professor para o aluno, estimulando a resolução de problemas, o debate e o trabalho em equipe durante o momento presencial. Além disso, autores como Hargreaves e O'Connor (2018) indicam que a integração de metodologias colaborativas fortalece a aprendizagem ativa e a cooperação pedagógica, promovendo avanços tanto no desempenho acadêmico quanto na satisfação dos participantes.

Considerando essas evidências, o presente estudo se propõe a analisar como a sala de aula invertida influencia a satisfação acadêmica de estudantes em um instituto de nível superior no Peru. A relevância desta pesquisa se justifica pela necessidade de compreender de que forma a articulação entre conteúdos teóricos pré-estudados e encontros presenciais voltados à prática e interação pode impactar positivamente a percepção dos alunos sobre sua vivência formativa. Espera-se que os resultados obtidos subsidiem gestores e educadores na adoção de práticas mais adequadas às demandas contemporâneas, beneficiando diretamente o aprimoramento do ensino e contribuindo para uma educação mais inclusiva e efetiva. Dessa forma, pretende-se evidenciar as implicações e potencialidades do modelo de sala de aula invertida para reforçar a autonomia discente e elevar a satisfação acadêmica, abrindo novas perspectivas de implementação em distintos contextos educacionais.

DESENVOLVIMENTO

A evolução das metodologias ativas no campo educacional tem despertado crescente interesse em nível global, incluindo o contexto de Peru. Nesse cenário, uma das estratégias de ensino que vêm ganhando notoriedade é a chamada aula invertida, cujo princípio central consiste em alocar o estudo teórico fora do tempo de sala de aula, reservando o momento presencial para atividades colaborativas, debates e resolução de problemas. Bergmann e Sams (2012) são considerados os pioneiros na descrição desse modelo, argumentando que ele intensifica o engajamento dos estudantes, promove maior autonomia no processo de aprendizagem e permite que o docente atue mais como orientador do que como simples transmissor de conteúdos. Em um país como Peru, onde a diversidade sociocultural e as desigualdades de acesso a recursos tecnológicos ainda são desafios, a implementação do modelo de aula invertida demanda planejamento criterioso para garantir que todos os alunos possam vivenciar de forma efetiva as etapas propostas.

Uma das razões que justificam o interesse pela aula invertida é o fato de, com a difusão de dispositivos digitais e a ampliação da conectividade, os estudantes estarem cada vez mais familiarizados com recursos como vídeos, fóruns online e plataformas de aprendizagem virtual. Nesse formato, o conteúdo básico ou introdutório é estudado em casa — por meio de leituras, atividades interativas ou videoaulas — enquanto a sala de aula se converte em espaço destinado a exercícios práticos, discussões dirigidas e intercâmbio de ideias (Bergmann; Sams, 2012). Assim, o aluno se vê estimulado a se preparar antes de cada encontro presencial, o que pode repercutir significativamente em sua percepção de satisfação acadêmica. Isso ocorre, segundo Cardoso (2020), porque essa modalidade incentiva senso de responsabilidade pelo próprio aprendizado, eleva a participação e contribui para uma visão mais positiva do processo formativo.

No âmbito das políticas educacionais de Peru, é frequente a menção à necessidade de integrar práticas inovadoras que valorizem o protagonismo discente e o desenvolvimento de competências para o século XXI (Ministerio de

Educación del Perú, 2020). Embora a aula invertida tenha surgido em contextos de maior disponibilidade tecnológica, ela não se limita a ambientes com ampla infraestrutura digital. Ainda que esse fator seja desejável, há experiências bem-sucedidas que utilizam recursos mais simples, desde que exista organização didática clara e esforço de adaptação à realidade de cada turma (Tucker, 2012). Nesse sentido, compreender de que maneira a satisfação acadêmica se relaciona com a adoção da aula invertida passa a ser relevante para docentes, pesquisadores e gestores educacionais que buscam aprimorar a qualidade do ensino em diferentes locais de Peru.

A satisfação acadêmica, de acordo com Hall, Quinn e Gollnick (2018), diz respeito às percepções e avaliações que o estudante faz acerca de sua experiência educacional, o que inclui o ambiente de aprendizagem, a qualidade do ensino, as relações interpessoais e sua própria motivação e compromisso com as atividades acadêmicas. Portanto, torna-se pertinente investigar como esses elementos se manifestam quando a metodologia invertida é aplicada. Espinosa (2020) pontua que, em cursos de graduação e pós-graduação, a integração de estratégias ativas conduz a maior envolvimento do aluno com as tarefas propostas, ao passo que a retroalimentação constante intensifica seu senso de progresso e domínio dos conteúdos. De modo semelhante, Cardoso (2020) identificou que o uso de atividades prévias ao encontro presencial, aliado à análise de estudos de caso e resolução de problemas em sala, proporcionou maior percepção de aplicabilidade do conhecimento adquirido.

Em consonância com Bergmann e Sams (2012), o êxito da aula invertida reside na cuidadosa seleção de conteúdos para estudo individual e no planejamento de atividades que motivem o estudante a aprofundar o debate dentro da sala de aula. Sob tal perspectiva, há quatro dimensões frequentemente mencionadas na literatura que podem se articular para explicar a satisfação acadêmica do aluno nesse modelo. A primeira refere-se ao acesso a recursos, fundamentais para garantir a etapa de estudo autônomo antes das aulas. Isso envolve a oferta de vídeos, leituras em formato digital e exercícios interativos, de modo a contemplar diversos estilos de aprendizagem (Tucker, 2012). Em Peru, enfrentar a brecha digital exige que sejam propostas soluções flexíveis, como a disponibi-

lização de materiais off-line ou estratégias mistas de ensino a distância e encontros presenciais, sempre respeitando as condições de cada região e a realidade econômica dos estudantes (Ministerio de Educación del Perú, 2020).

A segunda dimensão diz respeito à interação em sala de aula. Uma vez que boa parte do conteúdo foi estudado previamente, o momento presencial deve ser aproveitado para fomentar discussão, estimular a troca de ideias e fornecer uma orientação personalizada (Cardoso, 2020). Conforme Espinosa (2020), essa característica pode implicar em maior grau de satisfação, já que o estudante se sente participante ativo e encontra espaço para sanar dúvidas e aplicar o que aprendeu de forma imediata. Sob essa lógica, o trabalho em grupo, as dinâmicas participativas e as intervenções do professor como mediador substituem a tradicional aula expositiva centrada apenas na transmissão de informações. Isso fortalece as relações interpessoais e a sensação de pertencimento dos alunos.

A terceira dimensão, a autonomia do estudante, ressalta a importância de que ele gerencie seu tempo e estabeleça estratégias pessoais para assimilar os conteúdos, antes de levar suas dúvidas e reflexões para o encontro presencial (Bergmann; Sams, 2012). Esse elemento é crucial em um país como Peru, onde existem realidades socioeconômicas diversas. Enquanto alguns alunos podem contar com acesso estável à internet e apoio familiar, outros podem enfrentar limitações de infraestrutura. Em tais casos, a capacidade de desenvolver autonomia e habilidades de autorregulação do aprendizado se relaciona diretamente à motivação e ao engajamento (Tineo, 2024). Quando o aluno sente que consegue acompanhar a proposta pedagógica, mesmo com eventuais desafios tecnológicos ou de tempo, tende a avaliar de modo mais favorável sua experiência formativa.

A quarta e última dimensão geralmente associada à aula invertida envolve as estratégias de avaliação e retroalimentação. Ao se privilegiar o momento presencial para resolver problemas e compartilhar aprendizados, a avaliação formativa torna-se parte essencial do processo. Para Tucker (2012), fornecer feedback contínuo e construtivo permite que o estudante corrija rotas com maior rapidez, fortaleça as competências acadêmicas e mantenha alta sua motivação.

Além disso, esse tipo de prática pode auxiliar na identificação de lacunas ou dificuldades específicas de cada aluno, o que é fundamental em contextos heterogêneos. Espinosa (2020) observa que, em cursos de nível superior, a adoção de questionários formativos e debates orientados eleva o nível de satisfação, pois o aluno enxerga transparência nos critérios de avaliação e percebe que o professor está genuinamente preocupado em apoiá-lo a aprender.

Para além das vantagens reportadas, pesquisadores também identificam desafios na adoção desse modelo. Um deles é o risco de alguns estudantes não se prepararem adequadamente antes do encontro presencial, o que compromete as discussões em sala (Cardoso, 2020). Entretanto, diversos estudos sugerem que, se houver incentivo e planejamento docente, a quantidade de alunos que não faz a preparação tende a ser reduzida ao longo do tempo, já que percebem os benefícios de chegar à aula sabendo os temas centrais. Outro aspecto crítico refere-se à capacidade do professor de elaborar atividades relevantes para o momento presencial. Se o docente continuar centrado em exposições tradicionais, a proposta de aula invertida se esvazia, pois não explora a potencialidade do debate, da troca de ideias e da aplicação prática (Bergmann; Sams, 2012).

No contexto de Peru, é fundamental considerar a estrutura de formação de professores e os recursos disponíveis nas instituições de ensino. Muitos docentes podem sentir dificuldades iniciais ao migrar para um modelo em que o aluno tem mais autonomia e em que o tempo de sala de aula deve ser planejado de modo a engajar, esclarecer dúvidas e aprofundar conhecimentos. Nesse sentido, Fullan (2016) ressalta que qualquer mudança educacional demanda suporte formativo para os docentes, colaboração entre pares e acompanhamento de resultados. Da mesma forma, Hargreaves e O'Connor (2018) destacam a importância do profissionalismo colaborativo, em que os educadores trocam experiências, discutem boas práticas e aprendem em conjunto as melhores formas de implementar metodologias inovadoras.

Em termos de satisfação acadêmica, esses fatores se refletem no sentimento de competência, na percepção de utilidade dos conteúdos e no reconhecimento de que o processo de ensino e aprendizagem está alinhado às necessidades atuais. Tineo (2024) observa que, quando há coerência entre o que o

discente estuda por conta própria e as atividades realizadas em sala, a sensação de realização é maior. Isso impacta, conseqüentemente, a assiduidade, a participação e a qualidade do envolvimento com o curso. Ainda que alguns estudos, como o de Taipe (2023), não tenham encontrado diferenças estatisticamente significativas em determinados grupos, a maioria das pesquisas indica que a adoção planejada da aula invertida tende a melhorar o clima de sala, o desempenho e o interesse do aluno pelas tarefas acadêmicas, gerando níveis mais altos de satisfação.

É importante pontuar que a satisfação acadêmica não se limita a uma perspectiva individual, mas também se relaciona ao ambiente coletivo. Quando os estudantes percebem que seus colegas estão igualmente engajados, as dinâmicas de trabalho em equipe fluem mais facilmente. Nesse sentido, o aspecto social da aula invertida é enfatizado por autores que destacam a cooperação como alicerce desse modelo (Espinosa, 2020; Cardoso, 2020). Em um país caracterizado por pluralidade cultural, a colaboração na sala de aula pode inclusive promover intercâmbio de valores e experiências distintas, enriquecendo o debate. Ao se sentir parte ativa de um grupo que aprende junto, o aluno tende a expressar mais satisfação em participar do curso.

A consolidação de práticas como a aula invertida em Peru também se alinha a tendências internacionais de ensino híbrido e de utilização de plataformas online. A pandemia de COVID-19, a partir de 2020, acelerou discussões sobre o uso de tecnologias digitais para dar continuidade à educação em circunstâncias adversas (UNESCO, 2020). Ainda que tenha havido desafios gigantescos de adaptação, o legado deixado por essa experiência é o reconhecimento de que muitas atividades de preparação e estudo podem ser realizadas a distância, economizando tempo e otimizando o encontro presencial. A metodologia invertida, portanto, mostra-se coerente com essa lógica, pois já previa o aproveitamento do espaço de sala de aula para atividades mais avançadas, enquanto a aquisição de noções básicas ocorre de forma remota ou autônoma.

No tocante à motivação e ao compromisso, Freiberg (2005) ressalta que estudantes satisfeitos costumam apresentar maior senso de engajamento e continuidade nos cursos. A autonomia proporcionada pela aula invertida pode, as-

sim, alimentar a motivação intrínseca do aluno, pois ele se vê na responsabilidade de dominar o conteúdo por conta própria antes dos debates presenciais. Um papel fundamental cabe ao professor, que precisa avaliar continuamente o nível de compreensão dos discentes e oferecer suporte diferenciado aos que apresentam dificuldades (Tucker, 2012). Essa atenção individualizada costuma se intensificar em ambientes invertidos, pois o docente tem mais liberdade de circular pela sala, observar a prática dos alunos e dar feedback imediato.

Outro aspecto que gera satisfação é a percepção de relevância prática do que se estuda. Sobretudo em cursos técnicos ou voltados à aplicação de conhecimentos, a aula invertida permite que se dedique tempo presencial para oficinas práticas, resolução de casos reais ou experimentos em laboratório (Cardoso, 2020). Essa articulação entre teoria e prática reforça o sentido do que se aprende, aumentando a motivação e a avaliação positiva do curso. Em contrapartida, se a fase pré-aula não se conectar com essas atividades práticas, o aluno pode enfrentar lacunas que o levam a frustrações e, conseqüentemente, a menores índices de satisfação (Espinosa, 2020).

Deve-se mencionar também que a adoção de metodologias inovadoras, como a aula invertida, não é uma solução universal para todos os problemas educacionais. Em alguns contextos, limitações de recursos tecnológicos ainda são muito presentes, e há estudantes que encontram dificuldades para assistir a vídeos ou acessar plataformas. Nesses casos, cabem adaptações: é possível disponibilizar materiais impressos ou utilizar estratégias offline. Tampouco se pode desconsiderar a necessidade de treinamento didático-pedagógico para professores, pois a transição de um modelo expositivo para um formato ativo requer preparo e planejamento (Fullan, 2016). Porém, quando bem implementada, a aula invertida tende a despertar maior entusiasmo do alunado, a diversificar as formas de ensino e a potencializar o desenvolvimento de competências indispensáveis na contemporaneidade.

Com base nos estudos já publicados, fica evidente que a aula invertida pode influenciar positivamente a satisfação acadêmica, desde que haja: (1) oferta adequada de materiais e recursos; (2) atividades instigantes de interação em sala, que estimulem debates e reflexões; (3) incentivo à autonomia e à dis-

ciplina do aluno; e (4) processos avaliativos contínuos, com feedback construtivo e oportunidade de melhoria. Espinosa (2020) e Tineo (2024) convergem ao destacar que a boa articulação desses elementos resulta em maior senso de compromisso do estudante, que passa a enxergar a si próprio como ator principal de seu aprendizado. Essa percepção de protagonismo e de evolução constante alimenta a satisfação, além de elevar o nível de aprendizagem de forma mais duradoura.

Por fim, embora existam diferentes realidades em Peru, o modelo de aula invertida demonstra potencial para aprimorar a experiência de aprendizagem, alinhando-se às políticas educacionais que demandam metodologias ativas e inclusivas. A satisfação acadêmica, entendida como a convergência de fatores pedagógicos, motivacionais e relacionais, emerge como indicador relevante para aferir a qualidade do processo formativo. Em síntese, o que se pode concluir a partir das evidências é que a aula invertida transcende a mera mudança de ordem no processo de ensino, constituindo-se como um instrumento de inovação capaz de reconfigurar o papel do docente e do discente e de aproximar a prática pedagógica das demandas do mundo atual (UNESCO, 2020). A interação no espaço presencial se torna mais proveitosa, a motivação dos estudantes se intensifica e, assim, a satisfação com o curso tende a ser reforçada, favorecendo resultados educacionais mais consistentes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os achados deste estudo evidenciaram que a implementação da metodologia de aula invertida exerce um efeito estatisticamente significativo sobre a satisfação acadêmica de um grupo de 90 estudantes de uma instituição de ensino superior em Peru. A análise empregou técnicas de regressão logística e indicou valores de p inferiores a 0,05, possibilitando rejeitar as hipóteses nulas e concluir que tal metodologia influencia positivamente a percepção acadêmica dos participantes. Verificou-se que os estudantes com maior uso do formato invertido manifestaram níveis mais elevados de satisfação, ao passo que aqueles com menor exposição a essa estratégia apresentaram resultados menos favoráveis. Esse cenário converge com investigações anteriores, como a de Espinosa

(2020), em que se destaca que o uso de inovações pedagógicas orientadas à atividade do discente intensifica a motivação e a percepção de utilidade dos conteúdos aprendidos.

No que concerne à primeira dimensão avaliada, o acesso a recursos mostrou-se fator determinante. A maioria dos estudantes que relatou disponibilidade satisfatória de materiais digitais e plataformas de fácil manejo obteve maiores índices de satisfação, aspecto que corrobora Bergmann e Sams (2012), os quais ressaltam a importância de oferecer recursos oportunos e acessíveis para que a aula invertida seja eficaz. De forma paralela, aqueles que enfrentaram obstáculos quanto ao acesso à internet ou à ausência de dispositivos adequados apresentaram percepção de êxito acadêmico menos positiva. Esse achado aponta para a necessidade de as instituições priorizarem a disponibilidade equitativa de recursos, tendo em vista que a lacuna tecnológica pode limitar o benefício potencial de metodologias ativas e comprometer a igualdade de oportunidades (Tineo, 2024).

A segunda dimensão investigada, a interação em sala de aula, também se revelou fortemente relacionada à satisfação acadêmica. Verificou-se que debates, atividades colaborativas e feedback em tempo real fortalecem o processo de aprendizagem e aprimoram a experiência estudantil, confirmando o que autores como Tucker (2012) e Cardoso (2020) defendem ao destacar que um ambiente com interações frequentes promove uma aprendizagem mais profunda e significativa. Além disso, essa interação estimula a troca de ideias entre os pares e gera maior envolvimento dos estudantes, contribuindo para a sensação de pertencimento e, por consequência, favorecendo a motivação. Nesse estudo, os participantes que relataram maior participação em debates e exercícios práticos classificaram sua satisfação em níveis superiores, reforçando o uso de práticas que incentivem a atividade conjunta.

Já em relação à autonomia do estudante, a terceira dimensão analisada, constatou-se correlação positiva com o nível de satisfação expresso. Alunos que assumiram maior responsabilidade sobre seu ritmo de estudo e preparação de conteúdos relataram uma percepção mais favorável da metodologia. Esse dado segue o direcionamento de Bergmann e Sams (2012), que enfatizam o pa-

pel do deslocamento do professor como simples transmissor de conteúdos para o aluno como protagonista de seu processo de aprendizagem, o que intensifica o engajamento e, conseqüentemente, a sensação de sucesso acadêmico. Esses resultados também dialogam com investigações nacionais que sublinham a importância do aprendizado autônomo como ferramenta para aumento de motivação (Rodrigo, 2023). Contudo, ressalta-se que a efetividade da autonomia discente requer orientação docente clara, visto que autonomia excessiva sem direcionamento adequado pode gerar dúvidas ou lacunas no aprendizado.

Por fim, as estratégias de avaliação e retroalimentação surgiram como componente essencial para explicar a satisfação acadêmica. O modelo de aula invertida, quando associado a avaliações formativas e feedback individualizado, favoreceu o acompanhamento mais próximo do progresso de cada participante, permitindo intervenções precoces em casos de baixo desempenho. Tal abordagem formativa está de acordo com Freiberg (2005), segundo o qual avaliações contínuas e comentários construtivos intensificam a confiança do discente em suas capacidades e orientam melhoras ao longo do processo. Observou-se ainda que a transparência quanto às metas de avaliação e o uso de critérios claros otimizam a percepção de justiça e clareza. Os participantes que receberam devolutivas específicas e perceberam a possibilidade de corrigir erros em um ambiente acolhedor relataram níveis mais altos de satisfação e mostraram maior disposição em persistir na metodologia invertida.

No conjunto, tais resultados estão em consonância com estudos que evidenciam as vantagens da aula invertida como prática pedagógica de orientação construtivista (Hernández Sampieri et al., 2014). Ademais, convergem com pesquisas realizadas em diferentes contextos de educação superior na América Latina, nas quais se identificam incrementos na motivação e no comprometimento estudantil quando a docência estimula a colaboração e a reflexão (Hargreaves; O'Connor, 2018). Embora haja convergências, o presente estudo reforça que a eficácia dessa estratégia depende de fatores contextuais: equidade no fornecimento de recursos tecnológicos, apoio institucional aos docentes e condições de acesso à internet. Dessa forma, a combinação entre tecnologia e pedagogia confirma-se como elemento vital para o sucesso da metodologia.

Em síntese, a evidência empírica demonstra que a aula invertida afeta positivamente a satisfação acadêmica dos estudantes investigados no contexto peruano. As correlações verificadas permitem concluir que assegurar recursos digitais adequados, incentivar interações presenciais e virtuais, fomentar a autonomia e realizar avaliações contínuas com feedback construtivo eleva a percepção que os discentes têm de sua formação. Em termos práticos, sugere-se aprofundar o exame de como a instituição de ensino pode aperfeiçoar a adoção do modelo invertido, superando obstáculos tecnológicos e fortalecendo habilidades pedagógicas do corpo docente, a fim de alcançar um impacto ainda maior na qualidade geral do aprendizado e na satisfação da comunidade estudantil.

CONCLUSÃO

A sala de aula invertida demonstrou ser uma abordagem pedagógica eficaz para elevar a satisfação acadêmica dos estudantes no Peru, pois estimula a participação ativa, a autonomia e a motivação, dimensões fundamentais para resultados formativos mais sólidos (Bergmann & Sams, 2012). Esse modelo possibilita que o tempo em sala seja voltado a atividades colaborativas e reflexões críticas, resultando em uma experiência de aprendizagem mais significativa. Do mesmo modo, a disponibilidade de recursos de qualidade fortalece a percepção positiva dos discentes, na medida em que promove equidade e acesso a materiais condizentes com cada nível de ensino (Espinosa, 2020). Ademais, a interação constante entre docentes e alunos em cenários invertidos favorece um ambiente propício à retroalimentação pontual, que por sua vez incide diretamente na motivação e no comprometimento dos participantes (Cardoso, 2020). A comunicação bidirecional também se intensifica, garantindo uma avaliação formativa capaz de apontar pontos fortes e lacunas no desempenho, além de orientar melhorias imediatas (Tineo, 2024). Nesse sentido, a estratégia invertida se relaciona diretamente com o desenvolvimento da autonomia estudantil, ampliando a competência para gerenciar o próprio processo de aprendizagem e fortalecendo o senso de responsabilidade frente aos objetivos curriculares (Rodrigo, 2023). Em paralelo, estudos indicam

que práticas pedagógicas inovadoras contribuem para reduzir desigualdades tecnológicas e favorecer maior inclusão no contexto formativo (UNESCO, 2020). É válido ressaltar que essa iniciativa não só potencializa habilidades de ordem cognitiva, como também estimula competências socioemocionais relacionadas ao trabalho coletivo e à resolução de problemas situados, elementos cruciais para a satisfação acadêmica (Hargreaves & O'Connor, 2018). Assim, conclui-se que o investimento contínuo em salas de aula invertidas, aliado ao uso de recursos pertinentes e de avaliações formativas orientadas por feedback, constitui um caminho relevante para ampliar a satisfação dos estudantes e aprimorar a qualidade da educação no Peru.

REFERÊNCIAS

BERGMANN, J.; SAMS, A. Flip your classroom: reach every student in every class every day. Washington, DC: International Society for Technology in Education, 2012.

CARDOSO, E. Nivel de satisfacción estudiantil sobre el empleo del aula invertida en los posgrados en administración. *Revista del Centro de Investigación de la Universidad La Salle*, 2020.

ESPINOSA, E. (2020a) Metodologia de sala de aula invertida e satisfação de estudantes de pós-graduação. *Revista de Inovação Educacional*, v. 6, n. 1, 2020.

ESPINOSA, E. (2020b) Nivel de satisfacción estudiantil sobre el empleo del aula invertida en los posgrados en administración. *Revista del Centro de Investigación de la Universidad La Salle*, 2020.

FREIBERG, H. School climate: measuring, improving and sustaining healthy learning environments. Londres: Taylor & Francis, 2005.

FULLAN, M. The new meaning of educational change. Nova York: Teachers College Press, 2016.

HALL, G.; QUINN, L.; GOLLNICK, D. Introduction to teaching: making a difference in student learning. Califórnia: SAGE Publications, 2018.

HARGREAVES, A.; O'CONNOR, M. Collaborative professionalism: when teaching together means learning for all. Thousand Oaks: Corwin, 2018.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R. et al. Metodología de la investigación. McGraw-Hill, 2014.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. Guía de educación remota durante el COVID-19. Lima: MINEDU, 2020.

RODRIGO, M. El aula invertida en el aprendizaje significativo en estudiantes de la Facultad de Ciencias Naturales y Matemática. 2023.

TAIPE, M. Aula invertida virtual y su influencia en la satisfacción de los estudiantes de Administración de Negocios Hoteleros y Turísticos. 2023.

TINEO, Y. Aula invertida y satisfacción de los estudiantes en una universidad privada de San Juan de Lurigancho, 2024. Repositorio da Universidade César Vallejo, 2024.

TUCKER, B. The flipped classroom. *Education Next*, v. 12, n. 1, p. 82-83, 2012.

UNESCO (2020a). COVID-19 educational disruption and response. Paris: UNESCO, 2020.

UNESCO(2020b). Education in a post-COVID world: nine ideas for publication. Paris: UNESCO, 2020.

UNESCO (2020c). Education: from disruption to recovery. 2020. Disponível em: <https://www.unesco.org>. Acesso em: 10 fev. 2025.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Ivanio Folmer

Graduado em Geografia Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria (2014). Mestre em Geografia pelo Programa de Pós Graduação em Geografia-PPGGEO/UFSM (2018). Doutor em Geografia-PPGGEO/UFSM (2022). Especialista em Coordenação Pedagógica - FCE - (2023). Participante de diversos projetos Ensino, Pesquisa e Extensão, com as temáticas de Educação no campo; Território; Sujeitos do Campo; Educação Ambiental; Gênero e sexualidade. É professor da Rede Estadual do RS na Área das Humanas - Componente Curricular: Geografia. Foi Tutor EAD no Curso Licenciatura em Educação do Campo UAB/UFSM 2018-2023. É professor Formador da Universidade de Caxias do Sul/PARFOR 2023. Especializando em Supervisão Escolar - FCE. Integrante do Grupo de Pesquisa Girassol - Grupo de Pesquisa em Agroecologia, Educação do Campo e Inovações Sociais - UFSM; Grupo de Pesquisa em Educação e TerritórioGPET - UFSM e Agricultura e Urbanização na América Latina - USP. É integrante da Academia Luso--Brasileira 140 de Letras do Rio Grande do Sul.

Fagner D'Ambroso Fernandes

Médico veterinário, mestre e doutor em Medicina Veterinária. Atualmente é professor substituto do Departamento de Medicina Veterinária Preventiva (UFSM), docente do Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter) e pós-doutorando do Programa de Pós-graduação em Medicina Veterinária da UFSM.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Carlos Enrique Musse Torres

Graduated in History and Languages: Portuguese, English, and Spanish.
Master's degree in Applied Linguistics (UNIR).

E-mail: prof.carlos.esp@gmail.com.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9797-1468>

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8210304849573383>

Diane Aparecida Oliveira de Menezes

Servidora pública da SES/MG, Especialista em Políticas e Gestão da Saúde, Autoridades Sanitária, Nutricionista, Mestre em saúde, Sociedade e Ambiente. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7256357659184299>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8147-9727>

E-mail: diane.oliveira@saude.mg.gov.br.

Giselle Joana Gregório de Oliveira

Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), mestra pelo Programa de Pós-graduação em Dinâmica dos Oceanos e da Terra da Universidade Federal Fluminense (UFF), pós-graduada em Gestão Ambiental pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - Campus Nilópolis/RJ e graduada em Pedagogia pelo consórcio CEDERJ/UERJ. Tem experiência nas áreas de educação ambiental, redação de textos técnicos e ensino formal e não-formal. Atualmente é professora nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6979871804989623>

Email: giselle.joliveira@rioeduca.net

Gilza Francisca Alves

Servidora pública da SES/MG, Especialista em Políticas e Gestão da Saúde, Enfermeira. E-mail: gilza.alves@saude.mg.gov.br.

Jose Gonzalo Ordoñez Speziani

Docente de graduação em nível universitário, Mestre em Administração Estratégica. Licenciado em Administração.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3189-2676>

E-mail: c29366@utp.edu.pe

Márnei Consul

Licenciatura em Letras – Português/Inglês (UNISINOS), especializações em Educação em Direitos Humanos (FURG), Educação para a Diversidade (UFRGS), Educação Ambiental (FURG), Gestão Escolar (São Luís), Língua, Literatura e Ensino (FURG) e Gestão Pública Municipal (FURG) e formação continuada como Agente Cultural (IFSul).

E-mail: marneiconsul@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3565123208713947>

Maicon Lopes Gonzalez

Graduado em Licenciatura nas áreas de Música e Artes Visuais – Especialista em Educação Musical, Arte-Educação e Produção Musical – Acadêmico no Mestrado Profissional em Educação, na Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, Campus Jaguarão. Pelotas, Rio Grande do Sul.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7978170890709244>

E-mail: changogonzalez035@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-3005-6555>

Merardo Americo Osorio Canturin

Docente de graduação e pós-graduação em nível universitário, Magíster em Administração Pública E Governo – Gestão Municipal E Regional. Economista.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4614-6286>

E-mail: merardooc@uncp.edu.pe

Rodrigo Rabelo de Menezes

Funcionário Público, Engenheiro Civil, Assessor.

E-mail: rodrigo.menezes@saude.mg.gov.br.

Roxana Maritza Orellana Salazar

Docente de graduação e pós-graduação em nível universitário, Doutora em Ciências da Saúde e Saúde Pública. Licenciada em Enfermagem.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2419-3455>

E-mail: d.rorellanas@ms.upla.edu.pe

Vilma Hermelinda Munive Orrego

Docente de graduação em nível universitário, Mestre em Administração Estratégica, Licenciada em Administração.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3552-1418>

E-mail: vmunive@upla.edu.pe

William Enrique Huanca Solis

Docente de graduação e pós-graduação em nível universitário, Doutor em Administração, Licenciado em Administração. <https://orcid.org/0000-0001-6276-3001> whuanca@uncp.edu.pe

DEBATES CONTEMPORÂNEOS:

TEMAS INTERDISCIPLINARES

VOLUME 20



www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952

ARCO
EDITORES