

“SITUAÇÃO-LIMITE”, “ATO-LIMITE” E “INÉDITO VIÁVEL”: CATEGORIAS ATUAIS PARA PROBLEMATIZAR A “PERCEPÇÃO” DA REALIDADE

SOUZA, Anderson Rodrigues de*
CARVALHO, Jaciara de Sá**

RESUMO

Diariamente, educadores brasileiros buscam exercer práticas político-pedagógicas sob condições inadequadas para o processo de ensino-aprendizagem. É o caso dos professores de informática que atuam na rede pública da cidade de Itacoatiara (AM), com apenas quatro laboratórios funcionando precariamente em um universo de 127 escolas em 2018. Este artigo foi produzido a partir de uma investigação que analisou o discurso desses educadores sobre suas práticas, por meio de uma *aproximação* das categorias “situação-limite”, “ato-limite” e “inédito viável” (FREIRE, [1968] 1987). A pesquisa aponta que esses profissionais desenvolvem alternativas para *contornar* a precariedade tecnológica “percebida” como “obstáculo” para o processo educativo. Mas, por não levarem à “superação” dessa “situação-limite”, as alternativas não se configuram como “atos-limites” e pouco alteram a realidade vivida. Considerando que são tarefas da pesquisa e da ação críticas testemunhar, identificar contradições, espaços de ação e agir em conjunto, a investigação provocou o início de uma rede de professores de informática que, impulsionada pelo pesquisador-professor, buscará criar um inédito viável. Este artigo objetiva, assim, apresentar uma discussão sobre a “percepção” de professores acerca de uma dada realidade à luz do referencial adotado e, desta maneira, expor a atualidade e polivalência de categorias trabalhadas por Freire há cinquenta anos.

PALAVRAS-CHAVE: Situação-limite. Ato-limite. Inédito viável. Paulo Freire. Professor de informática.

* Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Educação. Itacoatiara, Amazonas, Brasil. E-mail: arsdspg81@gmail.com

** Universidade Estácio, Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: jsacarvalho@gmail.com. OrCid: <https://orcid.org/0000-0003-1497-3930>

*"LIMIT-SITUATION", "LIMIT-ACT" AND "PRACTICABLE UNPRECEDENTED":
CURRENT CATEGORIES TO PROBLEM THE "PERCEPTION" OF REALITY*

SOUZA, Anderson Rodrigues de*
CARVALHO, Jaciara de Sá**

ABSTRACT

Daily, Brazilian teachers seek to develop political-pedagogical practices under conditions that are inappropriate for the teaching-learning process. This is the case with computer teachers working in the public network of the city of Itacoatiara (AM), with only four laboratories working precariously in a universe of 127 schools in 2018. This article draws upon from an investigation that analyzed the discourses of these educators about their practices, through of an approximation of the "limit situation", "limit act" and "unprecedented-viable" categories (FREIRE, [1968] 1987). The research suggests out that these professionals develop alternatives to overcome the "perceived" technological precariousness as an "obstacle" to the educational process. However, because they do not lead to the "overcoming" of this "limit situation," the alternatives do not constitute "boundary acts" and do little to change the lived reality. Considering that it is the task of critical research and action to witness, identify contradictions, spaces of action and act together, the investigation supported the beginning of a network of computer teachers that, driven by the researcher- will seek to create an unprecedented-viable. This article aims to present a discussion about the "perception" of teachers about a given reality according to adopted framework and, in this way, expose the current and flexible of categories worked by Freire fifty years ago.

KEYWORDS: *Limit-situation. Limit-act. Unprecedented-viable. Paulo Freire. Professor of informatics.*

* Federal University of Amazonas, Graduate Program in Education. Itacoatiara, Amazonas, Brazil. E-mail: arsdspg81@gmail.com

** University Estácio de Sá, Graduate Program in Education. Rio de Janeiro, Brazil. E-mail: jsacarvalho@gmail.com. OrCid: <https://orcid.org/0000-0003-1497-3930>

1. INTRODUÇÃO

O Plano Nacional de Educação (PNE) sistematiza desafios para a educação brasileira e os caminhos – ainda que passíveis de alguns “buracos” – para a superação deles. Entre os problemas a serem enfrentados, a desvalorização do trabalho docente foi um dos mais debatidos antes da aprovação da Lei 13.005/2014 (BRASIL, 2014) que estabeleceu as Metas do PNE (2014-2024), aparecendo nas Metas de 15 a 18 e sugerindo a gravidade e a urgência de medidas de valorização profissional. Valorização, nesse contexto, trata-se de um conceito forjado nas lutas que a imprimiram como direito na Constituição de 1988, e envolve três elementos essenciais: carreira e *condições de trabalho*, formação inicial e continuada, e garantia de remuneração (OLIVEIRA; ARAÚJO FILHO, 2018).

Boas condições de trabalho, de carreira, de formação e o aumento do rendimento médio – semelhante ao de outros profissionais – são apontadas no PNE como estratégias para valorização dos docentes. Embora questões relativas à ampliação e melhoria da infraestrutura das escolas sejam, mais explicitamente, mencionadas em outras metas, ambientes e recursos adequados para o exercício da profissão entram na “conta” da valorização. Políticas conservadoras vêm atribuindo à má formação e ao exercício precário da docência as causas principais dos problemas referentes à educação no país. Não veem que também “é preciso um investimento imenso para melhorar a infraestrutura e condições de trabalho nas redes públicas de ensino [...] com um padrão mínimo de qualidade” da estrutura escolar, desde salas de aula e laboratórios até materiais pedagógicos (HYPÓLITO, 2015, p. 530).

Uma delimitação para a concepção de “condições de trabalho docente na Educação Básica”, a partir de sistematização feita por Pereira Júnior (2017, p. 103), pode ser a de um conjunto de elementos objetivos e subjetivos vivenciados pelos professores diariamente, relacionados a “aspectos físicos e psicológicos, aos sentimentos, às percepções e às ações” dos docentes em decorrência desse cotidiano.

Exercer a docência em escolas sucateadas, sem ou com poucos recursos para o desenvolvimento do trabalho político-pedagógico, é uma realidade enfrentada diariamente por muitos professores, como os que participaram da pesquisa sintetizada, em parte, para este artigo (SOUZA, 2018). Analisamos o discurso dos professores de informática da rede municipal de Itacoatiara, no médio Amazonas (AM), sobre suas práticas pedagógicas em situação de precariedade, por meio de uma *aproximação* das categorias “situação-limite”,

“ato-limite” e “inédito viável” (FREIRE [1968], 1987). Trata-se, assim, da discussão da “percepção” dos educadores de uma certa realidade educacional brasileira, problematizada a partir de uma perspectiva teórico-filosófica freireana.

1.1 Recorte de uma rede municipal e de políticas federais: precarização do trabalho docente e da prática educativa

A maioria dos professores de informática no país enfrenta um quadro de insuficiência de computadores e de qualidade de acesso à Internet nas escolas públicas, sobretudo nas regiões Norte e Nordeste do Brasil. Apesar de 81% dessas escolas terem laboratório em suas dependências, apenas 59% dessas salas estavam em condições satisfatórias para o uso educacional em 2016 (NIC.BR, 2016a). Além disso, como aponta a Tabela 1, a seguir, a média na educação básica pública era de 34 alunos para cada computador em 2014.

Tabela 1. Número de alunos por computador nas escolas de Educação Básica da rede pública

| | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 |
|---------------------|------------|------------|------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Brasil | 96 | 75 | 55 | 42 | 37 | 34 | 34 |
| Norte | 163 | 127 | 87 | 60 | 51 | 48 | 50 |
| Nordeste | 162 | 115 | 72 | 53 | 45 | 42 | 41 |
| Sudeste | 83 | 65 | 52 | 42 | 37 | 35 | 35 |
| Sul | 55 | 45 | 35 | 26 | 23 | 21 | 22 |
| Centro-Oeste | 85 | 66 | 45 | 36 | 32 | 30 | 30 |
| Itacoatiara | 219 | 166 | 132 | 73 | 54 | 54 | 56 |

Fonte: Elaborado por Souza (2018) a partir de dados do Observatório do PNE (2017)

Pela tabela, é possível perceber também o contraste entre a região Norte e a cidade de Itacoatiara, com 50 e 56 alunos por computador, respectivamente, e a média de 22 alunos por computador na região Sul, semelhante a outras desigualdades nacionais. Itacoatiara é o terceiro município mais populoso entre as cidades do Estado do Amazonas (IBGE, 2017),

=====

com uma rede de ensino constituída por 127 escolas municipais (INEP, 2017; ITACOATIARA, 2015). Também são conhecidas – e antigas – as desigualdades educacionais entre as zonas urbana e rural dos municípios brasileiros. No caso de Itacoatiara, salta aos olhos o fato de que mesmo tendo sido instalados laboratórios em somente 13 das 18 escolas da zona urbana – portanto, um número pequeno diante do total da rede – apenas quatro delas estavam em funcionamento no final de 2017 (SOUZA, 2018).

Naquela cidade, os laboratórios foram implementados em 2011 pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), por meio do Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo Integrado (ROLIM, 2011). No ano seguinte, a prefeitura realizou um concurso público (AMAZONAS, 2012) que levou à contratação de 15 professores de informática para seu quadro de funcionários efetivos, incluindo o pesquisador deste trabalho. Quase todos os contratados são licenciados em informática, o que expressaria preparação tanto na área específica quanto pedagógica para o exercício da profissão, em um país onde disciplinas como matemática, física e química são muitas vezes desenvolvidas por profissionais com outras graduações.

Como docentes – e não técnicos em informática – suas atribuições são as mesmas exercidas pelos demais professores da rede, ainda que a docência em informática possa ser considerada “recente” em comparação com as demais disciplinas curriculares. Uma especificidade, no entanto, seria a maior dependência de recursos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas – no caso, computadores, de preferência conectados à Internet. Que fariam esses professores, então, em um contexto de precariedade tecnológica? Essa foi a pergunta de partida para a pesquisa (SOUZA, 2018) que, em uma dimensão, expõe o abismo tecnológico enfrentado por parte de educadores e estudantes do país, em tempos de discursos prometeicos de aprendizagem impulsionada por grandes dados – *big data* na educação (WILLIAMSON, 2017). Em outra, foco deste artigo, apresenta uma discussão de obstáculos, ações e possibilidades de mudança por meio dos discursos desses professores da rede municipal. Como um todo, a investigação recorreu a um levantamento de documentos da rede municipal de educação, bem como à aplicação de questionários e realização de entrevistas com todos os professores de informática lotados nas escolas municipais.

Em 2017, ou seja, cinco anos depois da contratação, apenas dez docentes atuavam nas escolas – tanto quem ficou como quem saiu, em geral, estava em início de carreira docente. Com exceção de um professor, licenciado para formação continuada, não foi possível

conhecer as causas dos pedidos de desligamento dos docentes. Inferimos, com base nos estudos de Nono e Mizukami (2006) e André (2012), que pode ter havido um descontentamento dos professores diante das dificuldades a serem enfrentadas no dia a dia da escola. Apesar dos esforços e da vontade de docentes em superar desafios do cotidiano, a evasão do magistério é grande nos anos iniciais da profissão, devido, sobretudo, ao “choque de realidade”, momento que alguns pesquisadores remetem ao desapontamento do profissional recém-formado com os primeiros anos da docência, pois o mesmo se depara com a contradição entre os conhecimentos e anseios trabalhados na formação inicial e a exigência da docência na escola, cujos ambientes, por vezes, encontram-se em estado de precariedade para o exercício da profissão (ANDRÉ, 2012; NONO, MIZUKAMI, 2006).

Dificuldades enfrentadas nos anos iniciais podem ser minimizadas por políticas públicas voltadas para a formação, o suporte e o acompanhamento dos professores. A promoção de parcerias entre a universidade e a escola apresentaria aos licenciandos oportunidades para a inserção na docência e contatos iniciais com o ambiente escolar. Mas, quais políticas?

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED, 2018a) vem alertando para retrocessos a partir da “nova Política de Formação de Professores”, lançada em 28 de fevereiro de 2018 pelo Ministério da Educação (MEC), mais especificamente nas chamadas para apresentação de propostas ao Programa de Residência Pedagógica – PRP (CAPES, 2018) e ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID (CAPES, 2018a). Para a ANPEd (2018a, p. 2), a novidade da Residência desconsidera “o amplo debate do campo da formação de professores, a Resolução CNE/CP nº 2/2015, a importância e riqueza das diversas experiências em andamento no Brasil em diferentes universidades e cursos, retomando a velha fórmula observação, participação e regência”, incrementada por bolsas para estudantes e professores. Uma questão central, tanto no edital para Residência Pedagógica quanto no do PIBID, é a “vinculação que obriga as instituições formadoras a readequar seus currículos para atender à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao caráter reducionista e retrógrado de sua concepção de currículo, conhecimento, docência e escola pública” (ANPED, 2018a, p. 4).

A BNCC vem recebendo duras críticas de diversos setores da educação de caráter progressista. No caso da base do Ensino Médio (BRASIL, 2018b), documento produzido pela ANPEd (2018b, p.1), em conjunto com a Associação Brasileira de Currículo (ABdC),

apresentado ao Conselho Nacional de Educação (CNE), denuncia que a proposta atenta contra “o direito constitucional dos estudantes e da sociedade à educação e à formação cidadã”, enumerando dez motivos para a não aprovação da BNCC do Ensino Médio pelo CNE.

Currículos emancipatórios, autonomia, valorização docente, escolas acolhedoras... Passados cinquenta anos do lançamento, seria possível encontrar em “Pedagogia do Oprimido” (FREIRE, 1987) fundamentos que orientam uma leitura aprofundada das propostas atuais para a educação e da realidade vivida, que levam a uma compreensão maior de problemas e a buscar formas de enfrentá-los.

2. “SITUAÇÃO-LIMITE”, “ATO-LIMITE” E “INÉDITO VIÁVEL”: CATEGORIAS PARA PROBLEMATIZAR A “PERCEPÇÃO” DE PROFESSORES

Das políticas atuais para a educação a antigos desafios para o exercício da prática docente, educadores podem se deparar com “dimensões concretas e históricas de uma dada realidade” *percebidas* por eles como *situações-limites* (FREIRE, 1987, p. 51). Professores podem avaliá-las como freios a eles mesmos e/ou a um coletivo, como a toda sociedade brasileira. Entretanto, as situações-limites não seriam elas, *em si*, geradoras de desesperança e paralisia, mas a “*percepção* que os homens tenham delas num dado momento histórico, como um freio a eles, como algo que eles não podem ultrapassar” (FREIRE, 1987, p. 51, grifo nosso).

Ao empregar a expressão “situações-limites” em Pedagogia do Oprimido, Freire não se referia aos educadores, especificamente, mas a qualquer sujeito que enxerga situações de forma acrítica e fatalista, seja pela falta de conhecimento de suas “razões de ser”, seja pelo fato de desconsiderar a possibilidade histórica de superação desses freios. O autor (1987, p. 51) não foi o criador dessa categoria, tomou-a emprestada de Vieira Pinto, “cujo conceito aproveita, esvaziando-o, porém, da dimensão pessimista que se encontra originariamente em Jaspers”. Freire (1987, p. 51), citando Vieira Pintoⁱ, explica que: “[...] as ‘situações-limites’ não são ‘o contorno infranqueável onde terminam as possibilidades, mas a margem real onde começam todas as possibilidades’; não são ‘a fronteira entre o ser e o nada, mas a fronteira entre o ser e o ser mais’”.

Situações-limites podem ser caracterizadas como barreiras para graus maiores de humanização, sendo preciso que os sujeitos as confrontem e as superem para que realizem sua

vocação ontológica de “ser mais” (FREIRE, 1987). Essas barreiras “não devem ser *contornadas*, mas analisadas, enfrentadas e estudadas em suas múltiplas contradições, sob pena de reaparecerem mais adiante com força redobrada” (GADOTTI, 1996, p. 730, grifo nosso).

À medida que buscam superar os obstáculos, em lugar de aceitá-los passivamente, os sujeitos realizam *atos-limites* – expressão também emprestada de Vieira Pinto – podendo criar *inéditos viáveis* (possibilidades), que se encontram na situação-limite, mas não são percebidos por eles quando não empregam a crítica. Nita Freire (2010, p. 224) resume a relação na seguinte passagem:

No decurso de nossa vida pessoal e social, encontramos obstáculos, barreiras que precisam ser vencidas, as “situações-limite”. Diante delas, nós temos várias atitudes: ou as percebemos como um obstáculo que não podemos transpor, ou como algo que não queremos transpor, ou ainda como algo que sabemos que existe e que precisa ser rompido. Nessa hipótese, a “situação-limite” foi percebida criticamente e por isso agimos para superá-la. Para isso precisamos nos separar epistemologicamente, tomar distância daquilo que nos “incomodava”, objetivando-o e somente quando o entendemos na sua profundidade, na sua essência, destacado do que aí está, o entendemos como um problema que necessita de solução. O vemos como algo “percebido e destacado” da vida cotidiana, o “percebido e destacado” que deve e precisa ser enfrentado, portanto, deve e precisa ser discutido e superado, socialmente. Esses se dirigem, então, à superação e à negação do dado, da aceitação dócil e passiva do que aí está, implicando dessa forma uma postura decidida frente ao mundo. As “situações-limite” implicam, pois, a existência daqueles e daquelas a quem direta ou indiretamente servem, os dominantes; e daqueles e daquelas a quem se “negam” e se freiam” as coisas, os oprimidos.

Destaque-se, assim, que os *inéditos viáveis* são sonhos possíveis e, sobretudo, coletivos; pessoal e coletivo se articulariam em direção à justiça social, fundamentados em ideais democráticos e na busca por “ser mais”.

Essa *aproximação* a categorias, cuja complexidade teórica não é objeto de atenção deste trabalho, foi realizada para problematizarmos uma dada situação, neste caso, a dos professores de informática da rede municipal de Itacoatiara. Quais seriam as situações-limites percebidas por eles para a prática pedagógica?

=====

2.1 “Situação-limite” para a prática pedagógica

A barreira percebida e explicitada pelos docentes, por meio das entrevistas, diz respeito à precária infraestrutura básica, lógica e tecnológica dos laboratórios de informática. Eles relatam deficiências ou indisponibilidade de uma rede intranet (rede de comunicação interna entre os computadores do laboratório), falta de acesso à Internet, insuficiência e ausência de equipamentos digitais para o processo de ensino-aprendizagem que se desenvolve dentro do laboratório de informática, quando este não fica desativadoⁱⁱ:

O maior e mais evidente obstáculo seria a quantidade insuficiente de computadores para trabalhar com os alunos (P6).

A desativação do laboratório de informática da escola, a direção transformou o espaço do laboratório em uma sala de aula. Inutilizando, assim, os computadores do laboratório de informática (P3).

[...] o processo [educativo] está totalmente comprometido devido [...] o número insuficiente de computadores (P4).

Nós temos, somente, cinco computadores em funcionamento no laboratório de informática da nossa escola, e são em média 33 alunos por turma, tornando impossível desenvolver aulas práticas com o uso dos computadores (P5).

Apenas três computadores funcionando para atender turmas de 34 alunos (P7).

Vale ressaltar que cada participante, além de apontar a precariedade dos laboratórios, também identifica esse obstáculo no cotidiano escolar dos demais colegas (professores de informática), ou seja, do coletivo da rede:

É um problema presente na realidade de todos os professores de informática da rede municipal de educação [o número insuficiente de computadores] (P5).

Eu percebo que o número insuficiente de computadores é uma situação que está presente no cotidiano escolar de todos os professores com quem eu conversei (P6).

Sim, é um problema comum para todas as escolas do município. Todos os professores de informática enfrentam esse problema (P10).

Pelos relatos, os professores não apenas “percebem” individualmente como também compartilham a percepção de que a precariedade da infraestrutura tecnológica dos laboratórios de informática atinge toda a rede municipal de educação de Itacoatiara e, assim, o trabalho docente de seus colegas e a aprendizagem dos estudantes. E por que este seria um

obstáculo à prática pedagógica? Porque, para eles, inviabiliza o desenvolvimento “prático” do que seria ensinado sob forma teórica:

[...] torna-se **impossível** aplicar a teoria computacional sem o uso do equipamento. Não consigo alcançar a prática, ficando estacionado na parte teórica. (P1, grifo NOSSO)

[...] sem o laboratório de informática se tornou **inviável** implementar qualquer prática utilizando o computador. (P3, grifo NOSSO)

[...] o aluno fica **impossibilitado** de ter um aprendizado de qualidade, pois o aluno terá que dividir o tempo de uso do computador entre cinco ou mais colegas. (P5, grifo NOSSO)

As respostas sugerem que os professores valorizam em sua docência a relação teoria-prática. Dos dez entrevistados, sete professores empregaram as palavras “impossível” e “inviável” em suas explicações para associar a precariedade do laboratório a um *obstáculo*, algo que percebem como impedimento para o desenvolvimento, por completo, do processo de ensino-aprendizagem. A maior parte afirma que ensina a “parte teórica”, mas paralisa na parte “prática”.

Assim, no cotidiano escolar, a precariedade tecnológica seria “percebida” pelos professores como uma “situação-limite” para o pleno desenvolvimento de sua prática pedagógica. Eles indicam estarem impedidos de *ser* como profissionais. Tanto eles quanto os estudantes seriam prejudicados no processo de ensino-aprendizagem.

2.2 A responsabilidade e as razões que provocam a “situação-limite”

Todos os entrevistados atribuem à Prefeitura de Itacoatiara e à SEMED, assim como ao Governo Federal (apenas um professor da amostra), a responsabilidade pela atual situação. Além de apontar, durante a entrevista, para os eventuais responsáveis, esses professores, em geral, apresentam o mesmo argumento do P2:

[o Governo Federal, por meio do ProInfo Integrado] não acompanha o processo formativo ofertado aos profissionais responsáveis pelos laboratórios [professores de informática] para o uso dos equipamentos e [...] não fiscaliza as condições da estrutura física e tecnológica em que foram implantados os computadores nas escolas públicas [...] (P2).

=====

No entanto, vale lembrar que o ProInfo Integrado (BRASIL, 2016a) funciona em regime de colaboração da União com os estados, o Distrito Federal e os municípios (aqueles que aderiram ao programa). Nessa relação colaborativa, o Governo Federal, por meio do MEC, fica com a responsabilidade de: “implantar os laboratórios equipados com computadores” e outros equipamentos tecnológicos digitais; “disponibilizar, em conjunto com os estados, municípios e Distrito Federal, formação adequada para os agentes educacionais envolvidos”; “distribuir o acesso à Internet nos laboratórios implantados”; “oferecer conteúdos educacionais, soluções e sistemas de informações”; “coordenar a implantação dos laboratórios”; e “acompanhar e avaliar as ações do ProInfo” (BRASIL, 2007).

Em contrapartida, estados, municípios e Distrito Federal (que aderiram ao programa) ficam com a responsabilidade de: “garantir a estrutura adequada para receber os equipamentos”; “viabilizar e incentivar a capacitação dos professores e dos demais agentes educacionais para o uso pedagógico dos artefatos tecnológicos digitais de informática e comunicação”; “assegurar recursos humanos e condições necessárias para a equipe de apoio durante o desenvolvimento e acompanhamento das ações de capacitação nas escolas”; *“assumir, assim que findar o prazo de garantia dos equipamentos pela empresa contratada, a responsabilidade pelo suporte técnico e pela manutenção dos equipamentos”*; e “incorporar o uso das TIC nos Projetos Político Pedagógicos das escolas beneficiadas pelo programa” (BRASIL, 2007, grifo nosso).

Somente o professor P7 assinala, em seu relato, pontos específicos do decreto que regula o acordo estabelecido entre o Governo Municipal e o Governo Federal, uma vez que o mesmo identifica as incumbências de ambas as partes, em especial da prefeitura, quanto à manutenção do laboratório de informática, e o tempo de garantia cedido pelo ProInfo Integrado para os equipamentos tecnológicos digitais implantados pelo programa nos laboratórios das escolas municipais.

O corpo docente de informática é unânime ao apontar que a Prefeitura de Itacoatiara e a sua Secretaria Municipal de Educação (citada nos relatos dos professores P2 e P6 como a coautora dos obstáculos existentes, pois é diretamente dependente dos recursos destinados pela Prefeitura de Itacoatiara) são responsáveis pela precariedade estrutural, lógica e tecnológica presente dos laboratórios. Entre as razões para atribuir à SEMED essa

responsabilidade, os professores sugerem a inexistência de uma *política permanente* de acompanhamento, manutenção e melhoria da infraestrutura dos laboratórios de informática:

[...] Já a Prefeitura, por meio da SEMED, são omissos devido à falta de controle, comprometimento e acompanhamento dos laboratórios e das atividades desenvolvidas dentro dos mesmos (P2).

Eles [SEMED] não acompanham o estado de funcionamento dos computadores dos laboratórios das escolas (P3).

Pois a prefeitura não destina recursos financeiros e humanos para que a Secretaria Municipal de Educação Municipal possa acompanhar e proporcionar a manutenção e a reposição de peças nos equipamentos defeituosos dos laboratórios das escolas públicas (P6).

De fato, a aplicação de questionários e a realização de entrevistas oferecem limites para a apreensão do nível de reflexão dos professores em relação à problemática. Entretanto, ao analisarmos a íntegra das respostas das entrevistas, sobretudo quanto aos motivos de responsabilizarem a SEMED, os professores sugerem uma visão superficial das “razões de ser” (FREIRE, 1987) daquela situação. As justificativas, em geral, restringem-se à falta de uma política permanente. Considerando que as entrevistas tiveram um caráter semiestruturado, haveria espaço para que os participantes tratassem de outras questões, indo além desta que, nos parece, permanece no “senso comum” para este caso: falta “devida atenção e o suporte” (P1), “falta de controle, comprometimento e acompanhamento” (P2), “não destina recursos” (P5), “teria que fiscalizar e acompanhar” (P8).

Outro indício, além das afirmações de “senso comum”, seriam as respostas a uma questão sobre como os professores de informática buscam “superar” o obstáculo existente. As respostas referem-se a ações como a manutenção técnica pelos próprios professores (exceto, P3), a busca de parcerias com “empresários locais e outras instituições de ensino” (iniciativa do P2), sobretudo, a criação de atividades pedagógicas alternativas por *todos* os professores para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Certamente são ações importantes e que revelam o comprometimento dos professores com a educação, mas elas não levam à *superação* da “situação-limite” (FREIRE, 1987) e, sim, a “contornam” (GADOTTI, 1996, p. 736).

Não se pretende afirmar que os professores não realizam a crítica necessária em outros momentos, mas nos limitando ao analisado a partir dos procedimentos metodológicos – que incluem observações informais de diálogos desenvolvidos pelo aplicativo *WhatsApp*ⁱⁱⁱ – os

=====

professores sugerem não terem transformado o obstáculo “percebido” em um “percebido destacado” (FREIRE, 1987), ou seja, realizado uma profunda reflexão das razões da problemática que levasse à superação do obstáculo. Segundo Ana Maria Araújo Freire^{iv} (FREIRE, 1992, p. 106), o “percebido destacado” é quando os sujeitos (os professores de informática) se afastam daquilo que os incomoda, paralisando-o, objetivando-o, para que depois que o entenderem – em sua essência, destacado do que está em seu entorno – possam, então, compreendê-lo como um problema que demanda uma ação voltada para a sua superação.

Quando o sujeito compreende criticamente as complexas dimensões das “situações-limites”, ele pode vislumbrar a possibilidade de ações libertadoras – denominadas, por Vieira Pinto, como “atos-limites” e, por Freire, como “respostas transformadoras” – “que se dirigem à *superação* e à negação do dado, em lugar de implicarem na sua aceitação dócil e passiva” (VIEIRA PINTO, 1960, p. 284 apud FREIRE, 1987, p. 51, grifo nosso).

Os professores não chegam à “aceitação dócil e passiva”, pois realizam ações para contornar a precariedade dos laboratórios de informática, como trataremos adiante. No entanto, não apresentaram em suas respostas “atos-limites” que pudessem levar à superação – e não ao contorno – do obstáculo para a prática pedagógica, e, assim, à criação de um “inédito viável” (FREIRE, 1987, p. 53). Somente o entrevistado P9 menciona solicitações dos professores e dos gestores escolares ao Governo Municipal em busca de apoio pedagógico ao corpo docente de informática e de assistência técnica para os laboratórios de informática.

2.3 Alternativas desenvolvidas pelos professores

Apesar das condições inadequadas para o trabalho docente e do quadro de insuficiência tecnológica (acentuado pela falta de suporte técnico para a manutenção dos laboratórios), os professores buscam, por meio de estratégias e atividades pedagógicas alternativas, *contornar* esse obstáculo. Ou seja, tentam desenvolver em suas aulas a teoria computacional sem o uso de recursos digitais, ainda que exponham a convicção de que a aplicação prática do conhecimento teórico seria essencial para o ensino da computação e da informática, sendo impossível desenvolver um ensino de qualidade sem o uso de computadores e de outras tecnologias digitais. Segundo o professor P6, “é impossível

trabalhar atividades práticas no computador, pois eu leciono para turmas de 37 alunos com apenas seis computadores”.

Pedagogicamente, quase todos os professores *contornam* a limitação por meio de atividades pedagógicas alternativas ao uso do computador, desenvolvendo suas aulas a partir: do ensino de conteúdos teóricos e discussões que contemplem assuntos acerca da computação, da informática e do uso intenso das Tecnologias da Informação e Comunicação na sociedade contemporânea; de práticas educativas com o uso de jogos de tabuleiro, por exemplo, com intuito de contribuir com as demais disciplinas curriculares e o aprimoramento da leitura e escrita dos alunos; de brincadeiras, textos, vídeos e cantatas com a intenção de desenvolver e estimular o raciocínio cognitivo e lógico das crianças, como, por exemplo, o ensino de algoritmos (conceitos básicos de linguagem de programação), a ampliação da interação e comunicação entre os alunos envolvendo músicas, leituras, pinturas, filmes e desenhos. Segundo Valente (2016, p. 873), estas “atividades sem o uso das tecnologias” na educação básica contribuem tanto com ensino de “conceitos da Ciência da Computação sem o uso do computador” quanto para “mostrar às crianças o tipo de pensamento que é esperado de um cientista da computação”.

Outra iniciativa desses professores, com exceção de dois deles, é consertar e manter, eles mesmos, os equipamentos tecnológicos danificados no laboratório de informática. Vale mencionar também que há a iniciativa do professor P2, que busca por parcerias com a iniciativa privada e pública da cidade, seja para usar salas de informática de outras instituições públicas, seja para adquirir doações de peças e equipamentos tecnológicos digitais (novos e usados) de empresários ou de outros setores públicos.

Os professores desenvolvem essas ações com o intuito de *amenizar* os prejuízos pedagógicos provocados pelas condições inadequadas de trabalho. No entanto, essas iniciativas não se configurariam como *ações-limites* para a *superação* do *obstáculo* que eles *percebem*. Primeiro, porque, apesar de elas revelarem compromisso com a prática pedagógica, os educadores afirmam que ainda se sentem prejudicados no desenvolvimento do seu trabalho, são impedidos de “ser mais” (FREIRE, 1987), mesmo com essas atividades alternativas. Segundo, porque tais atividades não solucionam a precariedade tecnológica. As falas dos professores também não apresentaram elementos que apontassem para a *superação* desse obstáculo. A precarização seria algo comum e dependente da iniciativa do Estado. Contudo, ainda que não realizem *atos-limites*, os docentes não aceitam a situação-limite

passivamente pois, se há poucos computadores funcionando, tal fato se deve à manutenção realizada por eles mesmos; se os estudantes ainda têm “aulas de informática”, isso se deve às atividades pedagógicas alternativas.

2.4 Inédito viável pelo coletivo: um caminho a seguir?

Entre as tarefas da pesquisa e da ação críticas em educação, o analista “deve” ocupar-se (APPLE; AU, 2015, p. 416) de “testemunhar a negatividade”, “apontar contradições e possíveis espaços de ação” e “agir em conjunto com os movimentos sociais progressistas”. No caso deste trabalho, o “agir em conjunto” seria frente aos professores de informática da rede de Itacoatiara, mesmo porque a pesquisa foi desenvolvida por um deles que, finalizado o trabalho, retorna à rede para, mais do que compartilhar os estudos desenvolvidos^v, buscar contribuir com o processo de “conscientização” (FREIRE, 1979) *pelos* colegas e com eles promover a construção de um “inédito viável”. Assim, os participantes da pesquisa, a despeito de todos os esforços e do compromisso com o trabalho pedagógico, apontam a percepção de um obstáculo a ser superado, mas realizam ações que apenas o contornam. Como construir um “inédito viável”?

Antes de tudo, esta construção não é solitária. O obstáculo também é percebido pelos professores como comum a todas as escolas da zona urbana – e, na maioria rural, sequer há laboratórios montados ou professores concursados (ambas somam 127 escolas). A superação só pode ser criada pelo coletivo, que sonha e luta. O movimento de constituição de um coletivo de professores teve início com a investigação, visto que o pesquisador provocou a criação de uma rede virtual com finalidade, naquele momento, de realizar uma primeira aproximação com os entrevistados. Para isso, após identificar os professores de informática e as escolas em que estes estavam lotados, por meio dos seus dados cadastrais adquiridos com a Secretaria de Educação, o pesquisador recorreu aos aplicativos *Facebook*^{vi} e *Whatsapp*^{vii}. Os professores, então, começaram a trocar experiências e dialogar sobre assuntos variados, mas referentes, sobretudo, à prática educativa, como dificuldades, opiniões, aflições, sonhos.

P2 – [...] Sei como é a cobrança e quando a gente tenta fazer algo vem algum superior e derruba nossa proposta por dizer que não há necessidade.

P9 – Mas, nós professores de informática sempre fomos esquecidos. ☹

P2 – Verdade

P9 – Se quisermos melhorar, se chama se vira nos “30” ... cada um tem de correr atrás de mais conhecimentos, como eu e outros aqui... Capacitação p nós??? Ou uma reciclagem???? Fica só em sonhos.

P2 – O que digo é que entre nós e o gestor municipal sempre há barreiras nas quais são derrubadas nossas propostas de melhorias. Cansei de bater de frente com a secretaria de educação e sempre era mesma resposta. “Não há necessidade para isso, temos outras prioridades”. Tinha formação para todos, mas quando era proposto alguma para os professores de informática. Recusavam

P7 – [...] O que não podemos aceitar da SEMED é que nos ponham em sala de aula, pra dar aula para os alunos da educação infantil e do 6º ao 9º ano que não seja a disciplina de informática dentro do laboratório de informática (equipado, refrigerado). Claro q todos são livres para ir pra sala se quiserem, mas peço que se forem, exijam condições adequadas.

P9 – Concordo, isso mesmo Professor P7

P4 – Lá na Escola E3 a gestora me falou ontem que temos q ir pelo menos um dia na semana pra sala com os alunos falar de informática mesmo sem computadores. Orientação da Adm [administração] e Semed senão seremos devolvidos pro setor de lotação ou perderemos nossa regência. Vou falar de arquitetura de softwares pros pequeninos.

P7 – Eu já disse que topo ir pra sala, mas a Semed tem que ajustar as coisas

P4 – Gente tem que organizar uma comissão e procurar dialogar com a Semed por que esses caras vão frescar com a gente! (grifo nosso)

Pelo trecho, é possível identificar que os professores se indignam com as atuais condições, mas o fazem de forma isolada e, como resultado, o poder público trata-os com indiferença. P4, no entanto, defende que somente por meio de um movimento organizado será possível transformar a realidade e aponta um caminho a seguir: o diálogo com a SEMED, em um tempo de embates e no qual o ódio vem se sobrepondo ao diálogo em diferentes dimensões da vida brasileira.

Tornar a SEMED parceira para a valorização dos laboratórios de informática como parte da escola; para a busca de recursos visando recuperar o que já existe e ampliar esses espaços para todas as unidades; para a construção de uma política municipal de acompanhamento da infraestrutura tecnológica, além de outras demandas que tornem melhores as condições de desenvolvimento da prática pedagógica, parece ser mais viável, considerando a perspectiva de superação, em vez de apenas responsabilizar o poder público e desenvolver ações que apenas contornam os problemas. Construir um diálogo com o governo,

=====

caso mostre-se aberto a isso, para também compreender o que a SEMED *percebe* como limitador e buscarem – docentes e poder municipal – ultrapassar esses limites.

Seria necessário reconhecer que muitas gestões municipais desconhecem programas de financiamento, como o Plano de Ações Articuladas – PAR (BRASIL, 2018a), e tecnologias gratuitas (como *software* livres para gestão escolar) a serem utilizados pela rede, por exemplo. Quem mais entenderia de laboratórios de informática do que os próprios professores-usuários e formados na área? A participação ativa dos sujeitos em questões coletivas é a principal forma de expressão de cidadania na atualidade (CARVALHO, 2017). Além dessas possibilidades, outras poderão ser construídas com a ação mais direta do pesquisador que, por meio da investigação, passou a ser um nó robusto (CARVALHO, 2011) na comunidade de professores iniciada por ele.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao recorrer às categorias *situação-limite*, *ato-limite* e *inédito viável* (FREIRE, 1987), a pesquisa buscou, também, a atualidade desses conceitos, em contextos distintos dos quais foram empregados, cinquenta anos depois. Coerentes com o que escreveu Freire (1987), tentamos não repeti-lo, mas recontextuar as categorias para compreender uma realidade vivida, ainda que os procedimentos metodológicos e as condições sob as quais a pesquisa foi realizada tenham imposto limites para uma análise mais aprofundada. Acreditamos que as categorias tenham proporcionado a possibilidade de problematizá-la de uma forma não usual, apontando um caminho para a ação, ainda que tenham sido produzidas em um momento histórico distinto e empregadas em um outro contexto de discussão de opressão. “De qualquer modo, estudar Freire de acordo com a sua própria definição de ‘ato de estudar’ significará ser capaz de o reinventar, de o recriar e de o reescrever” (LIMA, 2018, p. 36).

São tempos de pouca valorização da história das ideias pedagógicas com predomínio da naturalização de discursos solucionistas em torno das “melhores práticas” e da “performatividade competitiva” (LIMA, 2018), sobretudo quando se analisa a literatura da educação envolvendo tecnologia (ROSADO; FERREIRA; CARVALHO, 2017). Em tempos de despolitização da educação e de instabilidade em diferentes dimensões da vida, o retorno a clássicos como Freire representa uma opção relevante para a pesquisa e ação educativa crítica.

Como sinaliza Cortella (2018), suas ideias não são “novidade” porque não são passageiras. Se hoje estamos familiarizados com princípios como diálogo e autonomia, e categorias como “situação-limites” e “atos-limites” fazem sentido em discussões como esta, em parte, trata-se de decorrência da própria obra de Freire (1987), como publicada cinquenta anos atrás. Grande parte de suas ideias ainda são novas porque permanecem. Enchem professores-pesquisadores de esperança e iluminam caminhos para a ação diante da desvalorização da educação e do trabalho docente e do aprofundamento das políticas neoliberais.

]

=====

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael; AU, Wayne. Política, teoria e realidade na pedagogia crítica. In: COWEN, R.; KAZAMIAS, A. **Educação Comparada**. Brasília: UNESCO/CAPES, 2015, p. 415-434. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002254/225468por.pdf>>. Acesso em: 1 ago. 2017.

AMAZONAS. Edital CP 02 / Nº. 02/2012 altera o Edital CP 01/Nº 01/2012 – Concurso Público para Provimento de vagas no âmbito da Secretaria de Educação do Município de Itacoatiara, de 29 de maio de 2012a. **Diário Oficial dos Municípios do Estado do Amazonas**, Amazonas, 29 maio 2012a, edição 0604. Disponível em: <<https://goo.gl/DaiN89>>. Acesso em 12 out. 2016.

ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de apoio a professores iniciantes no Brasil. **Caderno de Pesquisa**. v. 42, n. 145, p. 112-129, 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/MjPkiY>>. Acesso em: 02 abr. 2017.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED. **A política de formação de professores no Brasil de 2018: uma análise dos editais CAPES de residência pedagógica e PIBID e a reafirmação da resolução CNE/CP 02/2015**. Rio de Janeiro: ANPED, 2018a.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED. **Exposição de Motivos: BNCC-EM**. Rio de Janeiro: ANPED, 2018b.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº. 6.300**, de 12 de dezembro de 2007. Brasília: Presidência da República, 2007. Disponível em: <<https://goo.gl/d6t4pT>>. Acesso em: 02 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **ProInfo Integrado** – Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional. Brasília-DF: MEC, 2016a. Disponível em: <<https://goo.gl/83q7TN>>. Acesso em: 05 out. 2017.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação** – PNE/Observatório do PNE. [2014?]. Disponível em: <<https://goo.gl/2fzH4E>>. Acesso em: 05 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Plano de Ações Articuladas** – PAR. 2018a. Disponível em: <<https://goo.gl/2C1cPK>>. Acesso em 24 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC (Ensino Médio). 2018b. Disponível em: <<https://goo.gl/oq3qLk>>. Acesso em 16 ago. 2018.

CARVALHO, Jaciara de Sá. **Redes e Comunidades: Ensino-aprendizagem pela Internet**. 1. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

_____. Uma concepção de cidadania (planetária) para formação cidadã. **Inter-Ação** (UFG. ONLINE), v. 42, p. 105-121, 2017.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Edital CAPES nº 06/2018. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica.** Disponível em: <<https://goo.gl/pBZbZD>>. Acesso em: 29 ago. 2018.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. **Edital Nº 7/2018. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Chamada pública para apresentação de propostas.** Disponível em: <<https://goo.gl/smEcc9>>. Acesso em: 29 ago. 2018.

COTELLA, Mário Sergio. Paulo Freire: utopias e esperanças. In: GADOTTI, Moacir; CARNOY, Martin. (Org.). **Reinventando Paulo Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, Lemann Center / Stanford Graduate School, 2018.

FREIRE, Nita. Inédito viável. In: STRECK, D. R.; REDIN, E. ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 223 - 226.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 11. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma biobibliografia.** São Paulo: Cortez, 1996. Glossário.

HYPOLITO, Álvaro Luiz M. Trabalho docente e o novo Plano Nacional de Educação: valorização, formação e condições de trabalho. **Caderno Cedes.** v. 35, n. 97, p. 517-534, 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/tJtNvf>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estimativa da População 2017.** Disponível em: <<https://goo.gl/ZJYDHf>>. Acesso em 10 fev. 2018.

INEP – [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira](#). **Censo Escolar 2017.** Disponível em: <<https://goo.gl/u34ccN>>. Acesso em 31 mar. 2018.

ITACOATIARA. Conselho Municipal de Educação – CME. Prefeitura de Itacoatiara. **Plano Municipal de Educação – PME.** 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/ik51SU>>. Acesso em 31 mar. 2018.

LIMA, Lucínio C. Três razões para estudar Freire hoje, para além da mais óbvia. In: GADOTTI, Moacir; CARNOY, Martin. (Org.). **Reinventando Paulo Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, Lemann Center / Stanford Graduate School, 2018.

NONO, Maevi Anabel; MIZUKAMI, Maria das Graça Nicoletti. Processos de formação de professores iniciantes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, v. 87, n. 217. 2006. Brasília. Disponível em: <<https://goo.gl/4dHrtA>>. Acesso em: 02 abr. 2017.

=====

OLIVEIRA, Dalila Andrade. ARAÚJO FILHO, Heleno. Meta 17: valorização do professor. In: OLIVEIRA, João Ferreira de; GOUVEIA Andrea Barbosa; ARAÚJO FILHO, Heleno. (Orgs.). **Caderno de Avaliação das Metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024**. Brasília: ANPAE, 2018.

PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antonio. **Condições de trabalho docente nas escolas de educação básica no Brasil**: uma análise quantitativa. 2017. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2017.

ROLIM, Jônisson. **Itacoatiara em Pauta**. Itacoatiara-AM: Itacoatiara em Pauta, 2011. Disponível em: <<https://goo.gl/Zy33R4>>. Acesso em: 29 nov. 2017.

ROSADO, Luiz A. da Silva; FERREIRA, Giselle; CARVALHO, Jaciara de Sá. Educação e Tecnologia na literatura on-line acadêmica em português. In: FERREIRA; ROSADO; CARVALHO (Org.). **Educação e Tecnologia**: abordagens críticas. 1ed. Rio de Janeiro: SESES, 2017, v. 1, p. 208-254.

SOUZA, Anderson Rodrigues de. **Professores de informática em contexto de precariedade tecnológica no Amazonas**: entre a “situação-limite” e a criação de alternativas para a prática pedagógica. 2018. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro, 2018.

VALENTE, José Armando. Integração do Pensamento Computacional no Currículo da Educação Básica: Diferentes Estratégias Usadas e Questões de Formação de Professores e Avaliação do Aluno. **Revista e-Curriculum**, v. 14, n. 3, p. 864-897, 2016. Disponível em:<<https://goo.gl/HsWd6c>>. Acesso em: 09 mar. 2018.

WILLIAMSON, Ben. **Big data in Education**: the digital future of learning, policy and practice. London: Sage Publications Ltd., 2017.

ⁱ VIEIRA PINTO, Álvaro. Consciência e Realidade Nacional. Rio de Janeiro, ISEB, 1960, vol. II, p. 284.

ⁱⁱ Questionários e entrevistas foram realizadas junto a todos os professores (dez) de informática da rede municipal de Itacoatiara, em exercício, individualmente. Durante a entrevista, foi perguntado ao participante: “Você enfrenta obstáculos para a sua prática pedagógica?” Todos responderam “sim”. Na sequência, indagou-se “Quais obstáculos?” Parte de cada resposta está expressas nessas citações.

ⁱⁱⁱ O grupo de *Whatsapp* foi criado *a priori* (pelo professor-pesquisador deste estudo) com o intuito de promover o diálogo entre o pesquisador e os sujeitos convidados para participar da pesquisa.

^{iv} Notas de Ana Maria Araújo Freire em Freire (1992).

^v O pesquisador estava sediado em um Estado da região Sudeste.

^{vi} Disponível em: www.goo.gl/ywf6to. Acesso em 20 agosto 2018.

^{vii} Disponível em: <https://www.whatsapp.com/>. Acesso em 20 agosto 2018.