

Américo Junior Nunes da Silva
(Organizador)



**EDUCAÇÃO:
AGREGANDO, INCLUINDO E
ALMEJANDO OPORTUNIDADES**

4

Américo Junior Nunes da Silva
(Organizador)



**EDUCAÇÃO:
AGREGANDO, INCLUINDO E
ALMEJANDO OPORTUNIDADES**

4

Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecário

Maurício Amormino Júnior

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremona

Karine de Lima Wisniewski

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da Capa

Shutterstock

Edição de Arte

Luiza Alves Batista

Revisão

Os Autores

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena

Editora pelos autores.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A Atena Editora não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves -Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande

Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Ma. Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
Profª Ma. Anelisa Mota Gregoleti – Universidade Estadual de Maringá
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília

Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Me. Givanildo de Oliveira Santos – Secretaria da Educação de Goiás
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis
Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior

Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará

Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco

Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal

Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba

Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco

Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão

Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo

Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana

Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí

Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo

Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecário Maurício Amormino Júnior
Diagramação: Camila Alves de Cremona
Correção: Vanessa Mottin de Oliveira Batista
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizador: Américo Junior Nunes da Silva

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

E24 Educação [recurso eletrônico] : agregando, incluindo e almejando oportunidades 4 / Organizador Américo Junior Nunes da Silva. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-65-5706-415-3

DOI 10.22533/at.ed.153202309

1. Educação – Pesquisa – Brasil. I. Silva, Américo Junior Nunes da.

CDD 370

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Importante contar ao leitor, antes de apresentar com mais detalhe as características desta obra, o contexto em que ela se insere, marcando bem o lugar histórico que a circunscreve.

Fomos surpreendidos, em 2020, por uma pandemia: a do novo coronavírus. O distanciamento social, reconhecida como a mais eficaz medida para barrar o avanço do contágio, fizeram as escolas e universidades suspenderem as suas atividades presenciais e pensarem em outras estratégias que aproximassem estudantes e professores. E é nesse lugar de distanciamento social, permeado por angustias e incertezas típicas do contexto pandêmico, que os professores pesquisadores e os demais autores reúnem os seus escritos para a organização deste volume.

Como evidenciou Daniel Cara em uma fala a mesa “*Educação: desafios do nosso tempo*” no Congresso Virtual UFBA, em maio de 2020, o contexto pandêmico tem sido uma “tempestade perfeita” para alimentar uma crise que já existia. A baixa aprendizagem dos estudantes, a desvalorização docente, as péssimas condições das escolas brasileiras, os inúmeros ataques a Educação, Ciências e Tecnologias, são alguns dos pontos que caracterizam essa crise. A pandemia, ainda segundo ele, só escancara o quanto a Educação no Brasil é uma reprodutora de desigualdades. Portanto, as discussões empreendidas neste volume de “***Educação: Agregando, Incluindo e Almejando Oportunidades***”, por terem a Educação como foco, como o próprio título sugere, torna-se um espaço oportuno de discussão e (re)pensar do campo educacional, assim como também da prática docente.

Este livro, ***Educação: Agregando, Incluindo e Almejando Oportunidades***, reúne um conjunto de textos, originados de autores de diferentes estados brasileiros e países, e que tem na Educação sua temática central, perpassando por questões de gestão escolar, inclusão, gênero, tecnologias, sexualidade, ensino e aprendizagem, formação de professores, profissionalismo e profissionalidade, ludicidade, educação para a cidadania, entre outros. Os autores que constroem essa obra são estudantes, professores pesquisadores, especialistas, mestres ou doutores e que, muitos, partindo de sua práxis, buscam novos olhares a problemáticas cotidianas que os mobilizam. Esse movimento de socializar uma pesquisa ou experiência cria um movimento pendular que, pela mobilização dos autores e discussões por eles empreendidas, mobilizam-se também os leitores e os incentiva a reinventarem os seus fazeres pedagógicos. Nessa direção, portanto, desejamos a todos e a todas uma produtiva e lúdica leitura!

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
ANÁLISES ESTATÍSTICAS PARA INVESTIGAR POSSÍVEIS FATORES QUE INFLUENCIAM NA EVASÃO DE DISCENTES NO ENSINO SUPERIOR	
Elizabeth Lima Bezerra	
Katia Pires Nascimento do Sacramento	
Vinicius Pereira do Sacramento	
DOI 10.22533/at.ed.1532023091	
CAPÍTULO 2	7
GESTÃO DEMOCRÁTICA: CONCEPÇÕES E PROPOSIÇÕES POLÍTICO-INSTITUCIONAIS DE SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO TOCANTINENSES	
Katia Cristina Custódio Ferreira Brito	
Meire Lucia Andrade da Silva	
Ana Gabriela Ferreira Brito	
Aldeniza Pereira da Silva	
Maria das Graças Pereira Silva	
DOI 10.22533/at.ed.1532023092	
CAPÍTULO 3	12
VISTA MINHA PELE: RELIGIOSIDADE AFRO-BRASILEIRA E REFLEXÕES SOBRE ARTES, IDENTIDADE E INTOLERÂNCIA	
Erika Rodrigues Coelho	
Natalino da Silva de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.1532023093	
CAPÍTULO 4	26
VIOLÊNCIA NA ESCOLA PRATICADA POR ADOLESCENTES: UMA ANÁLISE DE SUAS TIPOLOGIAS E CONSEQUÊNCIAS À LUZ DO DIREITO INFANTO-JUVENIL	
Maria Aparecida Alkimim	
Mario Augusto de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.1532023094	
CAPÍTULO 5	46
A EDUCAÇÃO LIBERTADORA E SUA RELAÇÃO COM OS MOVIMENTOS SOCIAIS URBANOS	
Rosilene Alves da Silva Vitorini	
Noemi Ferreira Felisberto Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.1532023095	
CAPÍTULO 6	55
EDUCAÇÃO JURÍDICA NO TIMOR-LESTE: UM ESTUDO DE CASO	
Carla Priscilla Barbosa Santos Cordeiro	
Lana Lisiêr de Lima Palmeira	
DOI 10.22533/at.ed.1532023096	

CAPÍTULO 7	66
CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE	
Juliana Telles Faria Suzuki	
Maria Cecilia Marin Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.1532023097	
CAPÍTULO 8	79
A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024	
Amanda Maria Gomes Cordeiro Alves	
Andreia Patrícia Alves Vasconcelos Vieira	
Jacy de Araújo Azevedo	
DOI 10.22533/at.ed.1532023098	
CAPÍTULO 9	92
DO PLANTIO AO CASAMENTO DA DONA BARATINHA	
Cleidiane Luzia Macedo	
Tatiana da Rocha Vieira	
DOI 10.22533/at.ed.1532023099	
CAPÍTULO 10	98
GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO: O QUE PODE A ESCOLA APRENDER COM OS GAMES?	
Renata da Graça Aranha Boiteux	
DOI 10.22533/at.ed.15320230910	
CAPÍTULO 11	112
RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) NA ESCOLA MUNICIPAL CÂNTIDIO ANTUNES DOS SANTOS	
Rosane Lima Fonseca	
Sebastiana Ribeiro de Sousa	
Willamy Fonseca Vogado	
DOI 10.22533/at.ed.15320230911	
CAPÍTULO 12	115
ACESSIBILIDADE EM EVENTOS	
Letícia Bianca Barros de Moraes Lima	
DOI 10.22533/at.ed.15320230912	
CAPÍTULO 13	128
A ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO E O ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS SOBRE O TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO PARA PESSOAS SURDAS	
Veronica Ribeiro da Silva Cordovil	
Marivalde Moacir Francelin	
DOI 10.22533/at.ed.15320230913	

CAPÍTULO 14.....	143
REFLEXÕES SOBRE A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE ILHÉUS – BAHIA	
Janille da Costa Pinto	
Cláudia Celeste Lima Costa Menezes	
Luciane Cunha da Costa	
DOI 10.22533/at.ed.15320230914	
CAPÍTULO 15.....	156
EDUCAÇÃO DIALÓGICA NAS AULAS DE LITERATURA DO CURSO PRÉ-UNIVERSITÁRIO DA UFPB	
Aline Ferreira Pereira	
Maria Elizabeth Silva de Brito	
Polliana da Penha Silva Galdino	
Sandro dos Santos Nascimento	
Maria da Glória Costa de Sousa	
Fabiana Alves Moreira de Barros	
Suelidia Maria Calaça	
DOI 10.22533/at.ed.15320230915	
CAPÍTULO 16.....	163
“PROJETO LER MAIS”: AÇÕES DE PRÁTICAS LEITORAS PARA OS APOSENTADOS DO PROGRAMA DE AÇÃO INTEGRADA PARA O APOSENTADO (PAI)	
Maria de Fátima Ribeiro dos Santos	
Marina Rocha Palácio	
Vanessa Teles Nunes	
DOI 10.22533/at.ed.15320230916	
CAPÍTULO 17.....	181
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS COM METODOLOGIA ATIVA E DESIGN THINKING	
Antonio Sergio Bernardo	
DOI 10.22533/at.ed.15320230917	
CAPÍTULO 18.....	197
ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: UM PASSO PARA A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA	
Bárbara Paiva	
DOI 10.22533/at.ed.15320230918	
CAPÍTULO 19.....	205
A TÃO FALADA “EDUCAÇÃO PARA DEMOCRACIA”: NOTAS REFLEXIVAS	
Fabrícia Carla de Albuquerque Silva	
Deyvid Braga Ferreira	
Claudiane Oliveira Pimentel Fabricio	
DOI 10.22533/at.ed.15320230919	

CAPÍTULO 20.....	213
CAPACITAÇÃO EM REVIT E EXCEL PARA ENGENHARIA CIVIL	
Anna Beatriz Rodrigues de Queiroz	
Cláudia Patrícia Torres Cruz	
Leonardo da Silva Dias	
Rodrigo Rodrigues dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.15320230920	
CAPÍTULO 21.....	223
TECNOLOGIA ASSISTIVA: AUTONOMIA, QUALIDADE DE VIDA E INCLUSÃO SOCIAL	
Regina Elaine Santos Cabette	
Eduardo Luiz Santos Cabette	
Bianca Cristine Pires dos Santos Cabette	
DOI 10.22533/at.ed.15320230921	
SOBRE O ORGANIZADOR.....	235
ÍNDICE REMISSIVO.....	236

CAPÍTULO 1

ANÁLISES ESTATÍSTICAS PARA INVESTIGAR POSSÍVEIS FATORES QUE INFLUENCIAM NA EVASÃO DE DISCENTES NO ENSINO SUPERIOR

Data de aceite: 01/09/2020

Data de submissão: 05/06/2020

Elizabeth Lima Bezerra

Universidade Regional do Cariri – URCA
Juazeiro do Norte – CE

Katia Pires Nascimento do Sacramento

Universidade Regional do Cariri
Juazeiro do Norte – CE
<http://lattes.cnpq.br/2523603939338505>

Vinicius Pereira do Sacramento

Universidade Federal do Cariri
Juazeiro do Norte – CE
<http://lattes.cnpq.br/8250052288388331>

RESUMO: Neste artigo foram investigados os fatores que influenciam na evasão acadêmica, visto que este é um dos principais problemas enfrentados pelas Instituições de Ensino Superior (IES). As variáveis analisadas foram: cursos, candidato/curso (concorrência), no primeiro e segundo semestre, e evasão. Para tal, foram utilizados métodos estatísticos como coeficiente de correlação e análise descritiva dos dados. Todas as análises foram realizadas pelo software estatístico R-studio. Os resultados mostraram que existe correlação forte negativa entre as variáveis concorrência e evasão acadêmica, evidenciando que cursos com menores procuras são os que têm maiores evasões. Outrossim, os cursos que são mais procurados têm menos desistências.

PALAVRAS-CHAVE: Coeficiente de Correlação, Estatística Descritiva, Concorrência, Evasão, IES, Alunos.

STATISTICAL ANALYSIS TO INVESTIGATE POSSIBLE FACTORS INFLUENCING DISCENTS DROPOUT IN HIGHER EDUCATION

ABSTRACT: This article investigated the influencing factors in academic dropout, once it is one of the main problems faced by Higher Education Institutions (IES). The variables courses, candidate / course (competition), in the first and second semesters, and dropout were analyzed. For this, statistical methods were used, such as correlation coefficient and descriptive data analysis. All analyzes were performed using the statistical software R-studio and the results showed that there is a strong negative correlation between the variables competition and academic dropout, showing that courses with less demand are those with higher dropouts. Furthermore, courses that are more in demand have fewer dropouts.

KEYWORDS: Correlation Coefficient, Descriptive Statistics, Competition, Dropout, IES, Students.

1 | INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, a cada semestre, várias pessoas prestam o vestibular da na esperança de obterem uma vaga nas instituições de ensino superior (IES). Sabe-se que, para alguns cursos, a concorrência é alta, mas qual

curso tem a maior? E qual o curso com a menor? A procura continua a mesma de um semestre para outro? E o índice de evasão para cada curso e semestre, será que existe alguma relação? Qual o curso com maior e menor índice de evasão? Este trabalho busca responder essas e outras questões considerando o ano de 2018, de uma IES localizada no sul do Ceará. O objetivo desse trabalho é estudar e mostrar a correlação, se existe, entre a quantidade de escritos por vaga no vestibular e evadidos por curso, de uma instituição de ensino superior.

2 | DEFINIÇÕES E MODELOS

Correlação é qualquer associação estatística, mais comumente referido como quão próximas duas variáveis estão de ter uma relação linear entre si. A mesma é um número entre -1 e 1 e se interpreta da forma que quanto mais próximo de 1 e de -1 estiver mais forte será. A correlação pode ser positiva, negativa ou nula, onde:

- Positiva (> 0) significa que as variáveis se movem na mesma direção, ou seja, as duas crescem ou as duas diminuem.
- Negativa (< 0) onde os dados se movem em direções opostas, ou seja, enquanto um aumenta o outro diminui.
- Nula ($= 0$) onde as variáveis não estão relacionadas.

2.1 Coeficiente de Correlação Entre Duas Variáveis Aleatórias

Seja a e b duas variáveis aleatórias com valores reais e médias zero. O Coeficiente de correlação de Pearson (PCC) é definido como (Dumm and Clark, 1974), (Pearson, 1896) e (Rodgers and Nicewander, 1988)

$$\rho(a, b) = \frac{E(a, b)}{\sigma_a \sigma_b} ,$$

onde $E(ab)$ é a correlação cruzada entre a e b e $\sigma_a^2 = E(a^2)$ e $\sigma_b^2 = E(b^2)$ e são as variâncias de a e b , respectivamente.

O coeficiente de correlação quadrática de Pearson (SPCC) é o mais utilizado, dado por

$$\rho^2(a, b) = \frac{E^2(a, b)}{\sigma_a^2 \sigma_b^2} .$$

Uma importante propriedade do SPCC é que

$$0 \leq \rho^2(a, b) \leq 1 .$$

3 I RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados da pesquisa foram obtidos no site da Proplan-URCA, e são relativos aos candidatos que concorrem em livre concorrência e alunos regulares, referente aos semestres 2018.1 e 2018.2, esta IES possui dois vestibulares anuais.

A Figura 1 ilustra os candidatos por vagas (concorrência) entre os inscritos no vestibular e a evasão nos cursos ofertados por uma instituição de ensino superior (IES), localizada ao Sul do Ceará, no ano de 2018. Analisando o mesmo, observa-se que os curso com maiores índices de candidatos por vagas são o curso de enfermagem e Direito, e o de menor é o curso de química. Vale a pena acrescentar que este último curso supracitado, é novo na instituição, e que a primeira turma ainda não formou.

Com relação as evasões, o curso de Matemática e o curso de Artes são os que possuem, maior e menor evasões, respectivamente. Outrossim, pode-se observar que, em média, cursos que apresentam menores procuras possuem maiores evasões. Isto levanta um questionamento a ser investigado, por trabalhos futuros. Esta análise dá um indicativo de uma possível correlação entre evasão e concorrência.

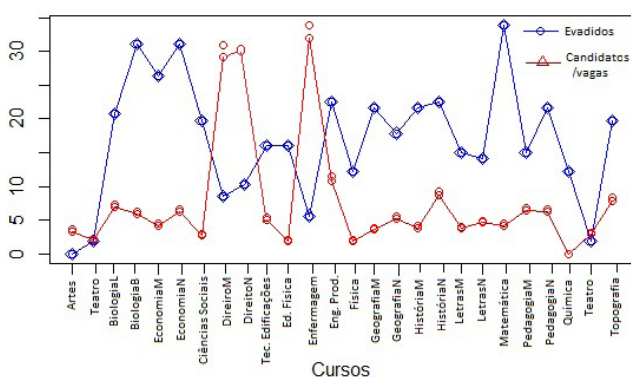


Figura1: Ilustração de candidatos por vagas (concorrência) e evasão por curso, no ano de 2018, numa IES localizada no Sul do Ceará.

Fonte: PROPLAN-URCA.

A Figura 2 ilustra um estudo investigativo de possíveis correlações entre as variáveis Cursos, concorrência por vaga no primeiro semestre (C/V1), concorrência por vaga no segundo semestre (C/V2), e alunos Evadidos1 (no primeiro) e Evadidos2, referentes ao segundo semestre. Ainda, na ilustração, são apresentadas círculos com escalas de cores entre azul e vermelho, as quais representam a variação de 1 a

-1 respectivamente, indicando que quanto mais forte for a correlação, mais intensas serão as cores dos círculos, e conseguinte as variáveis testadas se aproximam dos extremos 1 ou -1.

De acordo com a Figura2, percebe-se que existem algumas correlações entre as variáveis analisadas, a saber:

- Na relação Cursos x C/V1 é exposto a correlação dos cursos ofertados pela URCA pela quantidade de concorrentes por vagas, observa-se que o mesmo configura uma correlação negativa fraca, pois sua cor se aproxima do vermelho, assim os dados se movem em direção opostas, e está mais próxima de zero.
- Na relação Cursos x Evadidos1 é exibido a correlação dos cursos ofertados e a quantidade de evasões no primeiro semestre, nota-se que a mesma se aproxima da nulidade, ou seja, se aproxima de zero, logo a correlação das mesmas é mais fraca.
- A relação Cursos x C/V2 são os cursos ofertados e concorrência por vaga no segundo semestre, assim como visto no primeiro semestre esta demonstra uma correlação negativa, porém de acordo com o visto no gráfico, a cor está um pouco mais forte, o que nos possibilita afirmar que no segundo semestre a correlação se tornou forte.
- A relação Curso x Evadidos2 são os cursos ofertados e evadidos no segundo semestre, graficamente esta correlação é quase imperceptível, configurando a correlação nula, onde a correlação é igual a zero, exibindo que as variáveis não estão correlacionadas.
- A relação CV1 x Evadidos1 são os concorrentes por vagas e evadidos no primeiro semestre. Configura uma correlação negativa, ou seja, se movem em direções opostas, onde pode-se interpretar que cursos menos/mais concorridos tem maior/menor índice de evasão.
- A relação CV1 x CV2 são os concorrentes por vagas no primeiro e segundo semestre e é notório que possui correlação positiva, ou seja, ambas se movem na mesma direção, assim a quantidade de concorrência dos cursos se mantém no primeiro e no segundo semestre. São os cursos mais procurados nesta Universidade.
- A relação CV1 x Evadidos2 são a concorrência por vagas no primeiro semestre e evadidos do segundo semestre definido por correlação negativa, assemelha-se a análise com os evadidos do primeiro semestre, ou seja, cursos com maiores/menores concorrência tem menor/menor índice de evasão, respectivamente.
- As relações CV2 x Evadidos1 e CV2 x Evadidos2 são ambos denotados por correlação negativa, assemelham-se as análises anteriores de

concorrência por vaga e evadidos, pois é identificado como cursos com maiores/menores concorrência tem menor/maior índice de evasão, o que difere é que para os concorrentes por vagas no segundo semestre é perceptível graficamente que há uma correlação mais forte quando comparado com a correlação anterior adquirida para o primeiro semestre.

- A relação Evadidos1 x Evadidos2 é o índice de evadidos no primeiro e segundo semestre e é representado como correlação positiva, mostrando que os dados estão na mesma direção, ou seja, se os índices de evasão no primeiro semestre aumentaram / diminuíram o mesmo aconteceu no segundo semestre.

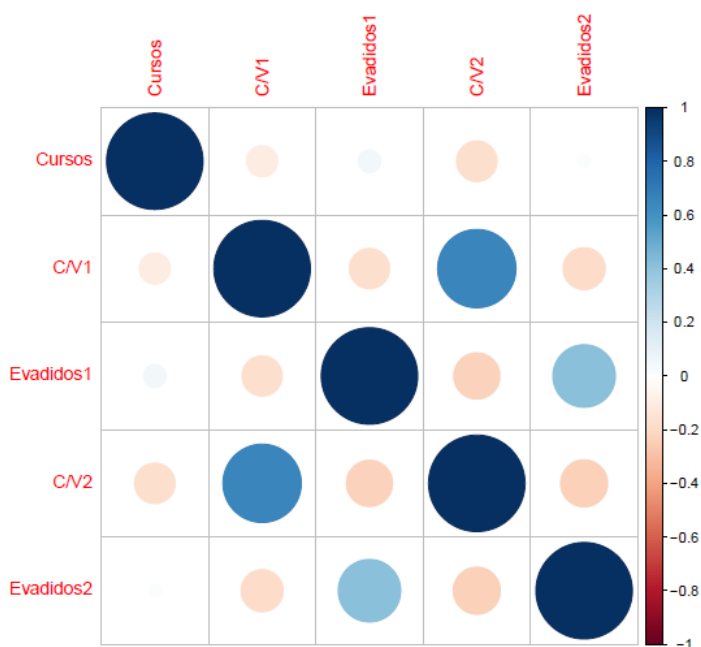


Figura 2: Gráfico da correlação entre as variáveis: cursos, concorrência no primeiro e segundo semestre (C/V1, C/V2), respectivamente, e evadidos da URCA no ano de 2018.

4 | CONCLUSÃO

Neste trabalho foi observado que, em média, cursos que apresentam menores procuras possuem maiores evasões. Ainda, com relação a esta IES, os cursos com maiores números de concorrência, do vestibular da URCA, no ano de 2018, foram os cursos de Enfermagem e o de Direito, já o de menor concorrência foi o de Química. Também, foi mostrado que o curso de maior evasão é o curso de

Matemática e o de menor é de Artes.

Nas ilustrações, acima, é percebido a existência de uma correlação negativa, em relação a concorrência e a evasão no ano analisado, ou seja, quando uma aumenta a outra diminui, por exemplo quando a concorrência do curso é maior a evasão é menor. Ou seja: cursos de maior procura, Direito e Enfermagem, por exemplo, possuem baixas desistências.

Já na correlação entre as variáveis Candidato/Vagas1 x Candidato/Vagas2, é observada uma correlação positiva, isto é: a quantidade de concorrência (procura) dos cursos, tendem a permanecer.

REFERÊNCIAS

J. L. Rodgers and W. A. Nicewander. “**Thirteen ways to look at the correlation coefficient,**” The Amer. Statistician, vol. 42, pp. 59–66, Feb. 1988.

K. Pearson. “**Mathematical contributions to the theory of evolution.–III. Regression, heredity and panmixia,**” Philos. Trans. Royal Soc. London, Ser. A, vol. 187, pp. 253–318, 1896.

O. J. Dunn and V. A. Clark. **Applied Statistics: Analysis of Variance and Regression.** New York: Wiley, 1974.

ROCHA, Davi. **Sobre correlações e visualizações de matrizes de correlação no R.** Disponível em: https://rstudio-pubs-static.s3.amazonaws.com/437792_df39a5ff0a55491fb71f0f4a0f5cd0bf.html. Acesso em: 05 jun. 2020.

URCA, Universidade Regional do Cariri. **URCA em números 2018.** Disponível em: <http://proplan.urca.br/portal/index.php/urca-em-numeros>. Acesso em: 05 jun. 2020.

CAPÍTULO 2

GESTÃO DEMOCRÁTICA: CONCEPÇÕES E PROPOSIÇÕES POLÍTICO- INSTITUCIONAIS DE SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO TOCANTINENSES

Data de aceite: 01/09/2020

Data de submissão: 05/06/2020

Katia Cristina Custódio Ferreira Brito

Universidade Federal do Tocantins (UFT)
Palmas - TO
<http://lattes.cnpq.br/2258920700681561>

Meire Lucia Andrade da Silva

Universidade Federal de Goiás (UFG)
Gurupi - TO
<http://lattes.cnpq.br/6735648604184569>

Ana Gabriela Ferreira Brito

Universidade Federal do Tocantins (UFT)
Palmas - TO
<http://lattes.cnpq.br/1232228878683918>

Aldeniza Pereira da Silva

Universidade Federal do Tocantins (UFT)
Palmas - TO
<http://lattes.cnpq.br/9565881608926825>

Maria das Graças Pereira Silva

Universidade Federal do Tocantins (UFT)
Palmas - TO
<http://lattes.cnpq.br/7602618632815933>

RESUMO: Objetiva-se apresentar as concepções e proposições político-institucionais de sistemas municipais de ensino da mesorregião de Rio Formoso no Estado do Tocantins identificando a proposição de gestão democrática nos municípios que a compõem. Em busca documental intentou-se apreender a presença dos princípios de participação e

autonomia visando compreender os meandros da gestão democrática. Os resultados indicam que, nos sistemas instituídos, não há previsão de gestão participativa em 60% das leis analisadas.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão democrática, Sistema municipal de ensino, Participação.

DEMOCRATIC MANAGEMENT: POLITICAL- INSTITUTIONAL CONCEPTIONS AND PROPOSITIONS OF MUNICIPAL SYSTEMS OF TOCANTINES EDUCATION

ABSTRACT: The objective is to present the political-institutional conceptions and propositions of municipal teaching systems in the mesoregion of Rio Formoso in the State of Tocantins, identifying the proposition of democratic management in the municipalities that comprise it. In search of documents, it was attempted to apprehend the presence of the principles of participation and autonomy in order to understand the intricacies of democratic management. The results indicate that, in the instituted systems, there is no forecast of participative management in 60% of the analyzed laws.

KEYWORDS: Democratic management, Municipal education system, Participation.

1 | INTRODUÇÃO

A gestão da democrática da escola pública, princípio estabelecido na legislação educacional e nos espaços de deliberação e planejamento da educação, é uma temática

com a qual grande parte dos gestores, teóricos e profissionais se identificam, defendem e afirmam empreender. Entretanto, sua prática, o conhecimento de seus princípios e os instrumentos possíveis para sua institucionalização têm sido objeto de pesquisas e constantes questionamentos, afinal, “a gestão educacional não é independente da dinâmica das relações que se desenvolvem em sociedade” (NARDI; REBELATTO e GAMBÁ, 2013, p.169).

Neste sentido é comum identificarmos dissonâncias entre os discursos proferidos e as práticas. Ressalte-se que, os municípios, enquanto entes federados que executam os processos educacionais, são incumbidos, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96, de imprimir gradativa autonomia aos sistemas visando atender ao princípio da gestão democrática em consonância com as características e necessidades de cada sistema.

Visando analisar este processo, a pesquisa em tela buscou identificar: em que medida as leis que estabelecem os sistemas municipais de ensino nos seis municípios que possuem sistemas da microrregião de Rio Formoso no estado do Tocantins indicam e favorecem o exercício da participação e da autonomia, expressando a gestão democrática instituída constitucionalmente.

O estudo, ainda em andamento, se iniciou com uma caracterização dos municípios que compõem a microrregião em tela. Em seguida, a partir do diálogo e articulação da REDE MAPA /Tocantins com a União dos Dirigentes Municipais de Ensino - Seccional Tocantins e a Secretaria de Educação do Estado do Tocantins (SEDUC) através de sua Gerência de Apoio aos Municípios (GAM) tem sido possível coletar e arquivar a legislação pertinente à educação de grande parte dos municípios do estado.

Na ausência de informações precisas quanto a instituição dos sistemas e de documentação comprobatória utiliza-se, ainda, de contatos telefônicos e buscas em sites oficiais (Portal da Transparência), visando complementar o arquivo que se encontra em fase de organização, bem como, identificar a existência de sistemas municipais de ensino instituídos. A partir de então, procede-se análise textual das leis que estabelecem os referidos sistemas visando atingir o objetivo apresentado

2 | DESENVOLVIMENTO

Os princípios de gestão democrática instituídos nos documentos legais e analisados em estudos acadêmicos realizados por Aguiar (2004), Paro (2003) e Ferreira (2004) indicam a necessidade de envolvimento da comunidade em diferentes aspectos com participação efetiva na elaboração do regimento acadêmico, projeto político pedagógico, calendário escolar, além de contribuições curriculares, metodológicas, didáticas e administrativas. Cury

(2004, p.55), ao tratar da diversidade de conselhos na gestão dos sistemas de ensino, afirma que:

A gestão democrática é mais do que a exigência de transparência, de impessoalidade, e moralidade. Ela expressa tanto a vontade de participação que tem se revelado lá onde a sociedade civil conseguiu se organizar autonomamente, quanto o empenho por reverter a tradição que confunde os espaços públicos com o privado.

No que se refere ao conceito de participação, caracteriza-se como uma construção histórica e social que exige aprendizado continuado. Numa visão mais abrangente, ela é entendida como intervenção constante nas definições e nas decisões das políticas públicas, tornando-se uma prática social efetiva que sedimenta uma nova cultura de cidadania.

Trilhar os caminhos de uma gestão democrática da educação pública, nos remete à reflexão sobre o processo de participação da comunidade escolar e da sociedade em que esta comunidade está inserida. Neste contexto, a análise do referido conceito, o resgate de seus diferentes significados e da constante importância de que o mesmo tem se revestido, torna-se essencial.

Diante dos preceitos legais que instituem a gestão democrática como princípio os municípios se encontram em um complexo emaranhado de imposições e necessidades no que se refere à organização da educação. Permeados pela necessidade de garantir educação de qualidade viabilizando, não só o acesso, mas a permanência e a aprendizagem efetiva e, por outro lado, pelas questões patrimonialistas e clientelistas, presentes em nossa sociedade a instituição dos sistemas municipais de ensino se transformam em um grande desafio. Contudo, é necessário ressaltar que:

Investigar, portanto, a atuação dos municípios no campo da educação significa buscar um entendimento mais profundo acerca dos rumos da educação brasileira. Significa discutir condições e desafios, fragilidades e potencialidades que permeiam a existência dos municípios e sua atuação na educação. Significa discutir as condições internas e externas específicas aos municípios, como tradição histórica e cultural, organização política, aspectos ideológicos, geográficos, demográficos, financeiros, socioprofissionais, de planejamento e de gestão, e que perpassam esse processo. (LAGARES, 2013, p. 15)

Em suma, a análise, neste trabalho, da organização político-institucional dos sistemas de ensino deve nos conduzir a uma reflexão mais ampla sobre os fatores e condicionamentos que interferem no processo de institucionalização dos sistemas. No que se refere ao estado do Tocantins, composto por 139 municípios se divide em 02 mesorregiões (Oriental e Ocidental) que são compostas por 08 microrregiões (Porto Nacional; Jalapão; Dianópolis; Gurupi; Rio Formoso;

Miracema do Tocantins; Araguaína e Bico do Papagaio).

Na porção Sudeste localiza-se a microrregião Rio Formoso da Mesorregião Ocidental do Tocantins é a maior em extensão territorial e possui em seu território 13 municípios, além de possuir um rio que denominou o nome da microrregião. A especificidade desta microrregião está em ter nos seus territórios a maior ilha fluvial do mundo (Ilha do Bananal) e abarcam os povos indígenas Karajá, Javaés e Avá-Canoeiros. (FRANÇA; COSTA, 2016, p. 206)

Dentre os 13 municípios que compõem a microrregião em estudo identificou-se que 7 municípios possuem sistemas municipais de educação instituídos por lei, portanto, 54%. No entanto, dentre este conjunto ainda não se coletou informações precisas de dois municípios. Desta forma, a pesquisa versa, até o presente momento, sobre 5 municípios da microrregião perfazendo um total de 39% dos municípios da microrregião ou, 71% dos municípios que possuem sistemas.

Analisou-se, nesta fase da pesquisa, as leis que instituem os sistemas municipais de ensino o que permitiu identificar que, a legislação de três municípios publicadas nos anos de 2007, 2008 e 2010 fazem referência, em um único artigo, a “progressivos graus de autonomia das unidades escolares” ao se referir aos princípios do sistema. Ademais, as legislações em voga associam a esta autonomia os critérios de produtividade, racionalidade sistêmica e descentralização. Ressalte-se que tais legislações instituem os sistemas mas não atendem aos preceitos legais que estabelecem o princípio da gestão da educação.

Outro ponto a ser ressaltado é que a legislação que institui os sistemas dos três municípios aqui abordados é idêntica em todos os seus artigos. Analisou-se, ainda, a lei do sistema de outros dois municípios uma, promulgada em 2004 e outra em 2016. Em ambos os casos observa-se a recorrência aos princípios de participação e autonomia de forma ampla nas referidas leis.

3 | CONCLUSÕES

Considerando-se a amplitude dos estudos desenvolvidos a respeito da gestão democrática nos municípios bem como, a importância deste processo para a efetivação de uma educação que possibilite a emancipação social conclui-se que em 60% da legislação analisada identifica-se a ausência de indicadores de gestão democrática, de elaboração participativa do instrumento legal ou mesmo adequação dos preceitos à realidade dos municípios. Em que pese a atuação diferenciada em parte dos municípios os dados chamam atenção ao se analisar que a prescrição legal que institui a gestão democrática da educação se aproxima de seus 30 anos de promulgação.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. A reforma da educação básica e as condições materiais das escolas. In: SILVA, Aída Maria Monteiro; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva (orgs.). **Retrato da escola no Brasil**. Brasília: CNTE—Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação, 2004. BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Seção 1, p. 27833-27841.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (orgs.) **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromisso**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão democrática da educação ressignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromisso**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FRANÇA, Anderson; COSTA, Kenia: **A construção do território Tocantinense por meio da cartografia das microrregiões**. Revista Tocantinense de Geografia, Araguaína (TO), Ano 05, n.0 08, jul./dez. de 2016.

LAGARES, Rosilene, Institucionalização de sistemas municipais de educação: concepções e complexidade. **XXVI Simpósio da ANPAE**, 2013. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/RosileneLagares-ComunicacaoOral int.pdf](http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/RosileneLagares-ComunicacaoOral%20int.pdf). > Acesso em 04/10/2017.

NARDI, E. L.; REBELATTO, D. M. B.; GAMBA, I. C. Opções político-institucionais de sistemas municipais de ensino: para onde caminha a gestão democrática do ensino público. **Revista Roteiro**, Joaçaba, v. 38, n. 1, p. 167-192, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/viewFile/2404/pdf/> Acesso em 05/10/2017.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2003.

CAPÍTULO 3

VISTA MINHA PELE: RELIGIOSIDADE AFRO-BRASILEIRA E REFLEXÕES SOBRE ARTES, IDENTIDADE E INTOLERÂNCIA

Data de aceite: 01/09/2020

Negro, Arte, Religião, Identidades

Erika Rodrigues Coelho

IF Sudeste MG
Muriaé - MG

<http://lattes.cnpq.br/8958870038386049>
<https://orcid.org/0000-0001-7426-7283>

Natalino da Silva de Oliveira

IF Sudeste MG
Muriaé - MG

<http://lattes.cnpq.br/8958870038386049>
<https://orcid.org/0000-0001-7426-7283>

RESUMO: Este artigo é resultado do projeto intitulado: **Vista minha pele: religiosidade afro-brasileira e reflexões sobre Artes, Identidades e Intolerância** que visa a conexão do discente e seu mundo, como aprendiz/construtor do conhecimento aliado ao seu papel como sujeito ativo na sociedade no combate às questões urgentes como a intolerância religiosa e o racismo conferindo sentido maior à formação do homem capacitando-o ao efetivo desenvolvimento como ser social e cultural. O projeto foi demandado do contexto da cidade de Muriaé, iniciou-se através de pesquisa do conhecimento prévio dos alunos do ensino Médio Integrado do terceiro ano do curso técnico de agroecologia com atuação também do curso de Tecnologia em Design de Moda e após a conclusão de todo o projeto percebeu-se mudanças de comportamento e alteração de visões estereotipadas sobre os negros, sua cultura e religiosidade.

PALAVRAS-CHAVE: Intolerância, Racismo,

ABSTRACT: This article is the result of a project entitled: **Dress my skin: Afro-Brazilian religiosity and reflections on Arts, Identities and Intolerance** that aims at connecting students and their world, as an apprentice / knowledge builder allied to their role as an active subject in society in combating urgent issues such as religious intolerance and racism, giving greater meaning to the formation of man, enabling him to develop effectively as a social and cultural being. The project was demanded from the context of the city of Muriaé, started by researching the prior knowledge of the students of the Integrated High School of the third year of the technical course in agroecology, also acting in the Technology in Fashion Design course and after the conclusion of the whole project saw changes in behavior and altered stereotyped views about black people, their culture and religiosity.

KEYWORDS: Intolerance, Racism, Black, Art, Religion, Identities.

INTRODUÇÃO

A melhor ferramenta contra o preconceito é a informação. A partir dessa afirmação firma-se que somente através do conhecimento de uma questão, as falsas ideias sobre ela são eliminadas ou amenizadas até seu efetivo fim. O grande problema reside no interesse de uma maioria em negar a questão em pauta, deixá-la velada por motivos políticos, como é o caso do racismo e da intolerância religiosa que ainda

hoje imperam no país. Baseado nesse conceito como metodologia, o projeto Vista Minha Pele foi pensado e desenvolvido com intuito de suscitar reflexões sobre estes problemas sociais vigentes e que se entrelaçam. Através de pesquisa bibliográfica e a práxis artística no ensino, durante um longo período de debates e imersão no assunto dentro da instituição, trabalhos foram produzidos e colocados em exposição como ferramenta direta de exortação ao problema para a comunidade acadêmica e público externo. O projeto Vista minha pele surgiu para além da necessidade regional de se debater questões como o racismo e a intolerância religiosa, estabelecer um elo entre o ensino e a realidade, entre discentes e sociedade sobre as questões sociais que nos afligem.

Com objetivo maior de **expor** no seu sentido lato “o que a sociedade não quer ver” no intuito de **levar** ao seu devido destino a informação não buscada espontaneamente, o projeto visou a desconstrução dos pré-conceitos e foi planejado baseando-se na realidade da região onde a intolerância religiosa contra os cultos afro-brasileiros são preponderantes e cada vez mais enfatizados.

A INTOLERÂNCIA E O RACISMO NA ATUALIDADE E O ENSINO

Embora o Brasil seja um país multirracial, ainda é vigente o preconceito da população sendo visível sua expressão nas mais variadas gradações. O brasileiro é um povo muito engajado ideologicamente e embora a batalha contra o racismo no Brasil esteja à frente de outros países devido sua gênese multiétnica, ainda falta muito para que se erradique o preconceito de forma efetiva.

Sendo o preconceito ideologia que atinge toda uma sociedade constituindo uma cultura, nada mais adequado que sua erradicação comece mediante a cultura e a arte como meio educativo e formativo do povo brasileiro, corrigindo o grande engodo que a educação até os dias atuais vem cometendo com o povo negro, sua história e cultura. Ana Mae Barbosa defende a arte e seu ensino como plataforma para a modificação do meio social e desenvolvimento da alteridade:

“A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um instrumento importante para a identificação cultural e o desenvolvimento. Através das artes é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada.” (BARBOSA, 1998, p.16)

O ensino da arte ocorrido no passado distoa fortemente do ministrado na atualidade. É possível perceber as falhas e dificuldades do antigo ensino e os avanços ocorridos no atual, assim afirma-se no atual ensino artístico, o propósito maior de preparar o ser humano para seu desenvolvimento como sujeito crítico e ativo na sociedade e cultura. A práxis tem um papel fundamental no ensino da

arte dos nossos dias, através da iniciativa de eventos culturais voltados ao social, a educação torna-se dinâmica relacionando-se diretamente com a comunidade/ sociedade ampliando seu campo de ação.

Hoje, a cultura e a arte no Brasil têm sido mais valorizadas, é certo que a cultura, história e arte negras estiveram sempre omitidas socialmente e ainda há um longo caminho a se percorrer para que atinjam seu reconhecimento justo e definitivo, entretanto o próprio contexto de mudanças que o país tem vivido e o surgimento de um forte movimento negro social tem possibilitado maior espaço e visibilidade à cultura negra. Ao mesmo tempo, o ensino de artes, apesar das tentativas da LDB, não evoluiu de modo proporcional à crescente valorização do campo artístico cultural. A história e cultura afro-brasileira está prevista pela lei **Lei 10.639 de 09 de Janeiro de 2003** como constituinte obrigatório do repertório do ensino da arte na educação, verificando na realidade sua quase inexistência e insuficiência, sempre baseada em livros didáticos cujo conteúdo continuamente transmite a mesma visão estereotipada do povo negro divulgada no passado. O ensino continua reproduzindo alienação social através de sonegação de informação e cultura, relutando em conhecimento de arte e história, bases para a efetiva criação de identidade do povo brasileiro.

O que temos, entretanto, é o apartheid cultural. Para o povo, o candomblé, o carnaval, o bumba-meu-boi e a sonegação de códigos eruditos de arte que presidem o gosto da classe dominante que, por ser dominante, tem possibilidade de ser mais abrangente e também domina os códigos da cultura popular. (BARBOSA, 1999, p.33)

O Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais campus Muriaé tem realizado dentre seus variados projetos, alguns que visam uma interferência positiva mais direta na sociedade. O projeto interdisciplinar "Vista Minha Pele: Religiosidade afro-brasileira e reflexões sobre artes, identidades e intolerância" envolveu alunos de vários cursos e do ensino médio em pesquisa, palestras, debates, mesas redondas, leituras de obras referenciais e trabalhos práticos, relatórios, trabalhos científicos, exposições dos trabalhos com apresentação de performance e poesia no Instituto Federal e local de importância cultural da cidade. Constituiu um trabalho bem direcionado, consciente de seu papel social atendendo à demanda contextual da cidade, gerando a reflexão coletiva e atingindo seu objetivo de mudança de estereótipos e atitudes sectárias. Através do projeto pôde-se confirmar a clara ausência da abordagem das questões inerentes à história e cultura negra no ensino de artes e a relação ao contexto vivido regional, obstáculo esse para uma educação realmente formadora e ética.

Multiculturalidade crítica aqui entendida como códigos estéticos, artísticos e éticos de todas as classes sociais e das minorias se

opondo à concepção de que existe uma cultura pura e superior. Assim, o professor de arte deve tentar compreender a intertextualidade dos códigos culturais dominantes e dominados numa perspectiva de relação dialética e propor, no espaço da educação escolar em arte, um currículo que favoreça a reescrita e a releitura estética e artística articulada com a ética, de maneira a auxiliar a formação de uma subjetividade no plano do indivíduo e no plano histórico-social do coletivo. Tal tarefa conceitual e política exige que a história de cada aluno e de sua coletividade ou de seus modos de organização resistente, sejam respeitadas e aprofundadas pelo professor comprometido. (BARBOSA, ROCO, AZEVEDO, PIMENTEL, PENNA, 1996, p 34)

O livro “Pele negra, máscaras brancas” de Fanon contribuiu muito para o trabalho artístico-pedagógico cujo projeto foi desenvolvido e ainda se desdobra no Instituto. Desvelando em sua obra como a negação do racismo pela sociedade branca tenta mitigar o preconceito ao mesmo tempo que o arraiga, aferindo mediante a linguagem e seu domínio o quanto o negro não é reconhecido, considerado assim ilegítimo. Apresenta também mecanismos de abordagem do problema concedendo aos pesquisadores do tema um trabalho rico para estudo que acrescenta à área da educação. Frantz Fanon cita várias obras e autores, mas avalia principalmente O. Mannoni e mostra que muitas afirmações nos estudos do psicanalista francês não obtiveram sucesso:

Dizíamos há pouco que a África do Sul tem uma estrutura racista. Agora vamos mais longe, dizendo que a Europa tem uma estrutura racista. Vê-se bem que Monsieur Mannoni não está interessado neste problema, uma vez que afirma: “A França é o país menos racista do mundo.” Belos pretos, mesmo que seja meio duro, alegrem-se por serem franceses, pois na América seus congêneres são mais infelizes... A França é um país racista, pois o mito do negro-ruim faz parte do inconsciente da coletividade. Nós o demonstraremos mais adiante (capítulo VI). (FANON, 2008,p.89).

Ora, já se configura racismo explícito a frase que exprime que os negros franceses devem ser gratos por serem franceses comparando com o sofrimento dos negros da América devido o preconceito americano.

Fanon observa que Mannoni se engana ao afirmar que o racismo é obra de pequenos colonos e comerciantes que trabalharam arduamente por muito tempo, mas que é uma estratégia para a garantia da persistência do poder branco sobre o território de forma política, econômica e social, como reproduz Padre Oswin na obra *L’homme de couleur*. Ele discorda também de Mannoni na afirmativa de que o racismo colonial difere de outros racismos, e reitera que todas formas de exploração se igualam, pois seu objeto sempre se trata de esconder seu real motivo aplicando sobre o homem a adequação que lhe convém: submissão, conformação.

Assim a obra “*Pele negra, máscaras brancas*” de Fanon tornou-se o trabalho referencial para o desenvolvimento desse projeto já que avalia de forma crítica e embasada como se dá a exploração do homem negro a partir de sua imagem estereotipada, propiciando ao professor orientador do projeto e discentes a correlação do estudo ao momento atual e nação em que vivemos.

O PROJETO VISTA MINHA PELE

O projeto nasceu da demanda da realidade muriaeense, demanda esta que se reflete em todo o país. De acordo com dados federais, no ano de 2015 houve 252 casos reportados de intolerância religiosa na Secretaria de Direitos Humanos do governo federal. Deste modo, poderia ser constatado um aumento de 69% no número de casos em relação a 2014, quando foram registradas 149 denúncias. O Disque 100 iniciou suas atividades em 2011 (15 queixas). No ano de 2012 o aumentou para 109, e em 2013 para 231. Porém, os números são frios e não refletem com exatidão a situação alarmante que se apresenta no Brasil. Há casos de intolerância religiosa que não são agregados às estatísticas. Além disso, números não vão conseguir mensurar a sensação de medo que assola os membros de cultos afro-brasileiros.

Vários são os relatos *informais* de adeptos de religiões de matriz africana como Umbanda e Candomblé que perseguidos, acabam por realizarem seus cultos em segredo por temerem represálias. Deste modo, fica visível que assim como afirma Benjamin, todo monumento de cultura é um monumento de barbárie. Quando observamos grandes igrejas cristãs em contraponto com os escondidos centros Candomblé e Umbanda, fica claro visualmente que há religiões que sofrem o processo de subalternização.

Todo aquele que, até hoje, obteve a vitória, marcha junto no cortejo de triunfo que conduz os dominantes de hoje [a marcharem] por cima dos que, hoje, jazem por terra. A presa, como sempre de costume, é conduzida no cortejo triunfante. Chamam-na bens culturais. Eles terão de contar, no materialismo histórico, com um observador distanciado, pois o que ele, com seu olhar, abarca como bens culturais atesta, sem exceção, uma proveniência que ele não pode considerar sem horror. Sua existência não se deve somente ao esforço dos grandes gênios, seus criadores, mas, também, à corveia sem nome de seus contemporâneos. Nunca há um documento da cultura que não seja, ao mesmo tempo, um documento da barbárie. E, assim como ele não está livre da barbárie, também não está do processo de sua transmissão, transmissão na qual ele passou de um vencedor a outro. Por isso, o materialismo histórico, na medida do possível, se afasta desta transmissão. Ele considera como sua tarefa escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN, 1989, p. 156-157)

Além desta questão mais pungente, é preciso levar em consideração que o estímulo para a divulgação da religiosidade de matriz africana vem por força de lei: a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB) já trazia em seu texto a defesa do ensino de cultura Afro-Brasileira e Indígena. Porém, foi necessária a criação da Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003 para alterar, regulamentar e estabelecer diretrizes para que se aplique na prática a obrigatoriedade do ensino de *História e Cultura Afro-Brasileira* nas instituições educativas.

Contudo, mesmo com a defesa do ensino de cultura Afro-brasileira e indígena pela Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB), a rara abordagem em todo o ensino médio brasileiro quanto à temática, persiste. Além disso, a Lei 11.635/07 também não consegue se concretizar na prática e inibir a intolerância religiosa. É preciso uma reflexão coletiva e sutil por meio de arte e educação para que as pessoas entendam e respeitem as diferenças.

Sendo assim, o presente projeto se destacou por sua emergência tendo em vista a situação alarmante e a *quase* ausência de projetos semelhantes nos meios acadêmicos e extensionistas também se fez necessário pela exigência de lei. A lei nº 10.639/2003 somou à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) dois artigos: 26-A e 79-B.

O primeiro artigo mencionado define a exigência de ensino de cultura e história afro-brasileiras e acrescenta a necessidade de que este ensino privilegie o estudo da cultura negra brasileira e a importância do negro na formação cultural brasileira. O segundo artigo por sua vez insere o Dia Nacional da Consciência Negra nos calendários escolares. O que é facilmente observável e que geralmente ocorre nas escolas são ações sem planejamento prévio, focadas apenas no dia ou na semana da consciência negra. Todavia, estes conteúdos precisam receber o devido respeito devido a complexidade do tema e de suas consequências na realidade extramuros da escola.

O Projeto Vista minha pele objetivou de modo prático apresentação de seus resultados dentro da comunidade acadêmica como também fora da instituição como foco de atentar para a causa do negro, mas almejando principalmente na rede de vínculos, questionamentos e relações estabelecidas nestas atividades propostas, o desenvolvimento dos pensamentos e transformações almejadas durante o processo.

O primeiro passo para o projeto elaborado para ocorrer em integração com outros eventos no instituto foi dado através de avaliação do conhecimento prévio dos discentes do ensino médio sendo usado como referência para esse processo o livro: Programa de apoio à leitura e escrita PRALEP caderno de teoria e prática 6 avaliação e projetos na sala de aula elaborado pelo MEC. O livro conseguiu nortear a prática de avaliação e direcionar esta primeira etapa para o objetivo de promoção do educando.

O objetivo primeiro foi então o de avaliar para promover, tal como aborda Jussara Hoffmann: "A avaliação é substancialmente reflexão, capacidade única e exclusiva do ser humano de pensar sobre seus atos, analisá-los, julgá-los, interagindo com o mundo e com os outros seres, influenciando e sofrendo influências pelo seu pensar e agir." (HOFFMANN, 2001, p. 10). A partir de então executou-se a parte relacionada a pesquisas, participação nos debates e palestras, mesas redondas até a fase de produção prática, esta mais voltada para o curso de Tecnologia em Design de Moda.

Um dos produtos finais do projeto foi a exposição de trabalhos e desfile Orun Aiyé, com participação e produção dos alunos do curso de tecnologia em Design de Moda. Esta articulação promoveu uma ponte entre a cidade e o ensino, ampliando o público para a temática urgente da questão da intolerância e o racismo.

Na exposição Orun Aiyé ocorrida no Grande Hotel Muriaé por exemplo, o desfile de moda apresentou a imagística da cultura africana com a produção de *looks* montados pelos próprios discentes do curso de Tecnologia em Design de Moda e as miniaturas de roupa criadas a partir da pesquisa e ilustrações de moda com seus respectivos croquis inspirados nas entidades dos cultos afro-brasileiros.



Figura Error! No text of specified style in document.-1-Exposição Vista minha pele no Instituto Federal de Ciências e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, Campus Muriaé.

Fonte: acervo próprio



Figura -2-Interpretação de vestuário dos cultos afro-brasileiros: Croqui que representa a orixá Obá -obra do Projeto Vista minha pele.

Fonte: acervo próprio



Figura 3 -Desfile Orun Aiyé no Grande Hotel Muriaé

Como desdobramento do projeto Vista minha pele, a exposição denominada “Máscaras Brancas” ocorrida posteriormente também fomentou foco à temática apresentando instalações artísticas com manequins negros no mesmo espaço expositivo dentro da cidade de Muriaé, conseguindo apresentar de forma dialética as questões do negro e sua cultura na sociedade. Este evento para além das obras expostas pôde contar com a performance “Gritaram-me: Negra” o que interpelou o público presente de forma pungente sobre as questões foco do projeto.



O objetivo maior do projeto consistiu em levar conhecimento à sociedade sobre a cultura negra, e os cultos afro-brasileiros, em especial o candomblé e umbanda, combatendo a intolerância religiosa e racismo através da utilização do ensino da arte e expressões artísticas como produto desse ensino, na pretensão de um ensino mais efetivo e coerente com a realidade social engajado com as minorias no combate à intolerância religiosa e racismo. Seu intuito era o de possibilitar o desenvolvimento de valores básicos de alteridade, para o respeito ao outro, a si mesmo e para que compreendam, respeitem e valorizem a diversidade sociocultural como também valorizar a importância da pluralidade cultural na sociedade, aprendendo e reeducando para além dos preconceitos. Atentou para a importância de se elevar a autoestima e a sensação de dignidade das pessoas participantes de culto religiosos de origem africana que são tão estigmatizados em nossa sociedade e desenvolver a construção da identidade brasileira embasado em indagações de “O que é ser brasileiro?” e “O que é ser um povo multicultural?”

A metodologia foi estruturada sobre a pesquisa bibliográfica principalmente com base nos livros de Fanon (2008), Bourriaud (2009), Benjamin (2004), Barbosa (1998), Ferraz e Fusari (2001), Dewey (2010) entre outros usados em turmas do ensino médio. Também foi utilizada a pesquisa aplicada (passando pela fase da pesquisa teórica e metodológica propriamente dita), houve o emprego prático dentro de sala de aula com objetivo de produção artística, fase constituída de: apresentação aos alunos do conteúdo encontrado, palestras de diferentes líderes religiosos sobre intolerância religiosa que envolveu toda a comunidade acadêmica, debates sobre todo o material trabalhado, desmistificação dos conceitos pré-concebidos através de apresentação legítima da cultura e história negra, sendo todo esse material, a base

para produção artística, que foi apresentada à comunidade acadêmica e externa, finalizando assim o trabalho.

O projeto Vista Minha Pele teve um grande papel na promoção na luta contra a intolerância religiosa e o racismo pois pôde promover uma divulgação bastante visual e dinâmica da temática, no entanto torna-se importante ressaltar ser uma iniciativa que se reforça nas demais ações promovidas no campus Muriaé, as quais integradas conseguiram de modo mais concreto ajudar a atingir os objetivos almejados no projeto. Tais eventos/ações constituíram-se de palestras e debates promovidos por outros projetos também vinculados com a ideia de estabelecer um elo entre a realidade, a sociedade e o espaço de aprendizado que é a educação.

Estas palestras e debates ficaram conhecidos como Chás Literários e contou com o evento macro I “EnegreSer”. Durante a prática dos debates foi possível convidar profissionais de diversas áreas do conhecimento: Geografia, Sociologia, História, Artes e Letras como também artistas da cidade como os rapazes do Hip hop para falar da arte de rua e periferia.

O debate ‘Caminhos para se combater a intolerância religiosa no Brasil’ complementou de modo eficaz as iniciativas do campus e contou a presença de personalidades e lideranças religiosas: líderes de movimentos negros, padre (Catolicismo), pastor (Protestantismo), babalorixá (Candomblé) e líder espírita (Espiritismo).



Figura5 -Caminhos para combater a intolerância religiosa nos Brasil: Debate com participação de personalidades e lideranças: líderes de movimentos negros, padre (Catolicismo), pastor (Protestantismo), babalorixá (Candomblé) e líder espírita (Espiritismo)



Figura 6-Ultima etapa do I Enegrescer : Apresentação de grupo de Hip Hop e desfile afro-brasileiro no I Enegrescer.

Fonte: acervo próprio

O conteúdo trabalhado nas turmas do ensino médio se embasou em obras referenciais e da literatura, textos sobre os cultos de matriz africana e de autores negros não conhecidos e pouco divulgados, decodificando seus ideais, conceitos, o contexto vivido e seus valores, reconstituindo toda uma identidade e expressão étnicas no Brasil. Dentre o material utilizado está o documentário “Atlântico negro” e animações do site “A cor da cultura” e livros como Mitologia dos Orixás de Reginaldo Prandi e a coleção História Geral da África criada por iniciativa da ONU/UNESCO. Contou com estudo de material bibliográfico que consta nas referências e foram trabalhados com especial atenção os trabalhos de BASTIDE (1985) e ASSEF (2013). Os textos eram lidos pelos discente e posteriormente discutidos em rodas de conversa e relacionados com a realidade local. Seu desenvolvimento se deu no período de fevereiro de 2017 (02/2017) a abril de 2018 (03/2018).

Assim os eventos conjugados com as atividades realizadas dentro do projeto Vista minha pele estabeleceram um diálogo compassado e integrado suscitando questões diretamente relacionadas ao negro, tais como intolerância religiosa, racismo e desigualdade social, impactos reais da ausência de uma educação verdadeiramente formadora e ética, e da falta de conhecimento quanto a cultura, suas crenças e seu contributo cultural para o país.

O projeto tal como seu título suscita permitiu à população realmente “vestir” a pele daquele que na sociedade atual é ainda infelizmente enxergado como “o outro” permitindo que se coloque neste lugar, não considerado, expurgado, nulo, que só se

poderá saber a partir do momento em que uma iniciativa, esta tão somente melhor oportunizada pela educação através da arte e do debate.

OS RESULTADOS ALCANÇADOS

A temática da religiosidade afrodescendente possui muitos caminhos de abordagem. Ao apresentar a intolerância religiosa como um problema que deve ser combatido, refletido na escola, o projeto passou por um grande número de áreas do conhecimento. Portanto, não havia outra forma de avaliação pertinente que não fosse a contínua, mediante um processo de avaliação contínuo, permanente e cumulativo partindo principalmente da observação mútua entre os envolvidos.

Avaliando a atividade foi possível perceber que o conhecimento foi construído pelos discentes e isso resultou em mudanças de comportamento e de alteração de visões estereotipadas. Em discentes negros percebeu-se uma alteração na visão de si próprio e alterações de autoestima. Já em discentes brancos ficou a reflexão e a capacidade de ver outras culturas de forma igualitária, percebendo que outras culturas são tão legítimas quando a própria.

Do ponto de vista social, observou-se que o contato entre discentes e entre diferentes religiões passou a ocorrer de forma mais amistosa e respeitosa. Além disso, as atividades desenvolveram a capacidade de argumentação e de posicionamento crítico perante a realidade social.

Houve pessoas afetadas diretamente (alunos e professores) e indiretamente (pais de alunos e sociedade em geral por meio de palestras e da exposição). Não há como mensurar de forma real o público atingido. Durante as palestras o público oscilava entre 50 e 90 pessoas (tendo em vista que o auditório conta com uma lotação de 100 pessoas sentadas e ele quase sempre estava lotado). Alunos de outros cursos da instituição participaram dos eventos (Curso de Técnico em Orientação Comunitária na modalidade PROEJA, curso de Bacharel em Administração, curso de Técnico em Meio Ambiente, curso de Técnico em Secretariado, curso Técnico Integrado em Informática e em eletrotécnica). Também recebemos alunos de outras instituições de ensino, como os do curso de Licenciatura em História da FASM.

Diretamente e participando do processo tivemos alunos do curso de Técnico em Agroecologia (24 alunos) e do curso de Tecnólogo em Design de Moda (20 alunos). Diante o planejado e executado dentro e fora a instituição constata-se que a expressão artística foi utilizada de forma apropriada ao contexto atual através do ensino de arte, sendo este o elo entre o homem e seu mundo na tentativa de uma formação integral. A arte foi fator transmutador da realidade, absorvendo o cotidiano e suas questões para lançamento via produção de: reflexões, anseios, soluções e comunicação. Assim a arte enfocou a cultura, história e religiosidade negras no

Brasil estimulando o questionamento, seu conhecimento de forma mais justa para o melhor desenvolvimento educacional, humanístico e social, doravante incentivando a continuidade do trabalho como ação efetiva.

REFERÊNCIAS

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm <http://www.culturabrasil.pro.br/direitosdacrianca.htm> <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2005/vab/tetxt2.htm>
BRANDÃO. – Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006, 152p.: il. Color. – (A cor da cultura)

ASSEF, C. R. O **Candomblé e seus orixás**. São Paulo: LeBooks, 2013.

AUGEL, Moema Parente. **Geografias imaginárias: África na poesia afro-brasileira contemporânea**. (no prelo). Cedido pela autora via e-mail em 04/05/2008. (Outras informações sobre o assunto em AUGEL, Moema. A imagem da África na poesia afro-brasileira contemporânea. *Afro-Ásia*. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO), Universidade Federal da Bahia (UFBA), 1997, n° 19/20, p. 183-199.)

BASTIDE, Roger - **As Religiões Africanas no Brasil**. São Paulo. Pioneira. 1985.

BENJAMIN, Roberto Emerson Câmara. **A África está em nós: história e cultura afrobrasileira** / Roberto Benjamin. - - João Pessoa PB, Editora Grafset, 2004. 168p. Projetos Escolares Especial África, Ano 03 N° 14

BLOOM, Harold. **Machado divertia-se a cada página**. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 27 jan. 2008. Caderno Mais, p. 6 e 7.

BOSI, Alfredo. **A escrita e os excluídos**. In: Fórum Social Mundial, 2002, Porto Alegre. Comunicação apresentada no Fórum, 2002.

BARBOSA, Ana Mae, **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.

_____. **Arte- Educação no Brasil**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.

_____. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: Editora C/ Arte, 1998.

_____. ROCCO, Edwin Parra, AZEVEDO, Fernando Antônio, PIMENTEL, Lúcia Gouvêa, PENNA, Maura. **Som, gesto, forma e cor – Dimensões da Arte e seu ensino**. Belo Horizonte, C/ Arte: 1996.

BOURRIAUD, Nicolas, **Pós-Produção – Como a arte reprograma o mundo contemporâneo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

CARISE, Iracy. **A Arte negra na cultura brasileira**. São Paulo: Moderna, 2010.

CAUQUELIN, Anne. **Arte Contemporânea – Uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Teorias da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CONDURU, Roberto. **Arte Afro-brasileira**. Belo Horizonte: C/Arte, 2012.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/ CONSELHO PLENO/DF. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. 2004

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FANON, F, **Pele Negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERRAZ, Maria Heloísa, FUSARI, Maria F., **Metodologia do Ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 1999

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Pensando os referenciais para a organização de práticas pedagógicas sobre as relações etnorraciais**. Conferência proferida no II Fórum do Ensino Superior sobre os desafios para o ensino de História e Cultura 167 | P á g i n a Africana e Indígena. São Paulo: Secretaria Municipal de Participação e Parceria, 2010. (Anotações pessoais).

CAPÍTULO 4

VIOÊNCIA NA ESCOLA PRATICADA POR ADOLESCENTES: UMA ANÁLISE DE SUAS TIPOLOGIAS E CONSEQUÊNCIAS À LUZ DO DIREITO INFANTO-JUVENIL

Data de aceite: 01/09/2020

Data de submissão: 05/06/2020

Maria Aparecida Alkimim

Centro Universitário Salesiano de São Paulo
(UNISAL)

Unidade de Ensino de Lorena/São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/1235894007924473>

Mario Augusto de Souza

Centro Estadual de Educação Tecnológica
Paula Souza – CEETEPS
Faculdade de Roseira/SP - FARO
Pindamonhangaba – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/7603757998828894>

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo refletir sobre a violência na escola praticada pelo adolescente, suas tipologias e consequências à luz do direito infanto-juvenil. Para tanto, aborda-se inicialmente, de forma panorâmica, o direito à educação e a problemática da violência escolar que acomete a escola enquanto espaço propício à construção da cidadania. Analisa-se a violência enquanto diagnóstico de doença social e suas maneiras de manifestação: estrutural, institucional e interpessoal. A seguir, abordam-se os tipos de violência mais comuns perpetrados por adolescentes no contexto escolar, bem como os fenômenos do *bullying* e *cyberbullying*. Por fim, analisa-se a sistemática de responsabilização dos adolescentes infratores à luz do direito infanto-juvenil e a necessidade de construção de uma educação pautada em direitos humanos como

estratégia para contenção desse mal social.

PALAVRAS-CHAVE: Violência, escola, adolescente, responsabilidade; educação.

VIOLENCE AT SCHOOL PRACTICED BY ADOLESCENTS: AN ANALYSIS OF ITS TYPOLOGIES AND CONSEQUENCES IN THE LIGHT OF CHILD-JUVENILE LAW

ABSTRACT: The present work has as purpose an analysis of teenagers' violence at school, its typologies and consequences according to child-juvenile rights. In order to do so, it's covered initially and in a broad way the rights to education and the problematics of the school violence existent in an ambient which has as aim the construction of citizenship. In this work violence is analysed as a diagnosis of social disease and also its structural, institutional and intrapersonal ways of manifestation. Next, it is analysed the most common types of violence done by teenagers in a school environment as well the bullying and cyberbullying phenomena. Lastly, it's analysed the systematic of holding teenagers accountable for crimes according to the child-juvenile rights and also the need of the development of an education based on human rights as strategy to decrease this social dilemma.

KEYWORDS: Violence, school, teenagers, responsibility, education.

1 | INTRODUÇÃO

A escola é um espaço privilegiado para a construção da cidadania e, por isso, deve assegurar a todos os sujeitos do processo

educacional um ambiente onde o convívio entre as pessoas seja harmonioso, capaz de garantir o respeito aos direitos humanos e evitar a manifestação de violências.

Crescendo desenfreadamente, o fenômeno social da violência tem refletido na sociedade diversas consequências, inclusive no âmbito escolar, as quais se manifestam no comportamento de alunos, professores, gestores, dentre outros sujeitos envolvidos nas tarefas da escola.

Fruto da violência estrutural e institucional instaladas na sociedade, a violência perpetrada por adolescentes na escola, verificada em suas relações interpessoais, revela significativo prejuízo ao desenvolvimento desses seres em processo peculiar de formação, na medida em que torna o ambiente acadêmico um local inseguro, não propício ao desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à formação da cidadania.

A violência exteriorizada dessa forma nos espaços escolares, assim como os abusos em geral que assolam a sociedade, viola completamente os direitos humanos, sobretudo porque compromete a efetivação da educação enquanto direito social.

A violência em geral e a reprodução sistemática dos seus efeitos nos espaços acadêmicos pelos adolescentes, que também são vítimas de todas as formas de violência existentes no contexto social onde estão inseridos, prejudica completamente as tarefas da escola que atua a serviço da sociedade, contribuindo, pois, para a propagação da violência simbólica, cujos efeitos sociais são notáveis atualmente.

Assim como as outras formas de abusos, a violência interpessoal praticada pelos adolescentes no espaço escolar precisa ser contida, mas, para que isso ocorra, é indispensável um comprometimento de todos os responsáveis para com a concreção dos direitos infanto-juvenis, e não apenas da escola, enquanto instituição social, ou seja, a família, a comunidade e as instituições em geral devem ter consciência de que a escola está a seu serviço, de modo que a construção de uma sociedade melhor depende dela.

A responsabilização dos adolescentes autores de abusos no âmbito escolar, conquanto não seja a única estratégia para a contenção desse mal social, afinal, conforme salientado, também são vítimas das outras formas de violência que assolam a sociedade, caracteriza-se como importante ferramenta pedagógica para a reeducação desses seres em desenvolvimento e, necessariamente, deve atuar em conjunto com ações desempenhadas por toda rede de proteção integral, a qual contempla não somente a escola e a família, mas outros órgãos, a fim de que possam compreender o seu papel na sociedade e a sua relevância para a construção de um mundo melhor, pautado no respeito aos direitos humanos.

21 O DIREITO À EDUCAÇÃO E A PROBLEMÁTICA DA VIOLÊNCIA ESCOLAR

Ao instituir o Estado Democrático de Direito, a Constituição Federal estabeleceu uma sistemática normativa destinada a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias e, nesse passo, assegurou à todos o direito à educação, obrigando sua prestação ao Estado e à família.

Nesse sentido, determinou em seu artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada, com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Enquanto direito social, a educação consiste na ação exercida pelas gerações maduras sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social, com a intenção de socializá-las. Deverá, pois, ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade em prol de todos, visando o pleno desenvolvimento, o preparo para o exercício da cidadania, que inclui a qualificação profissional, sendo certo que deve ser norteada pelos princípios da igualdade, liberdade, pluralismo de ideias, gratuidade e gestão democrática das políticas educacionais.

Além de desenvolver-se no seio da família, a educação é ainda mais evidente no âmbito da escola, instituição social gerida pelo Estado, que deve contar com a participação ativa da sociedade, na qual os estudantes permanecem grande parte da vida, mormente enquanto cursam a educação básica.

A escola, desse modo, representa um espaço de construção de saberes, de convivência e de socialização, um local onde os estudantes buscam desenvolver suas habilidades, expandir suas relações sociais, enfim, construir competências para tornarem-se cidadãos.

Justamente por isso há um vínculo muito real entre o Direito e a escola, pois é por esta que aquele se concretiza, não havendo dúvida de que o desenvolvimento adequado da personalidade prescinde da passagem pela escola (ELIAS, 2005).

Contudo, em que pese sua função social, a escola há tempos tem sofrido a infiltração de diversos problemas sociais, dentre eles a violência, fenômeno cada vez mais presente na sociedade, que alastra suas consequências, violando constantemente os direitos humanos.

Segundo Sergio Adorno (2012, p. 72):

A palavra violência tem origem no verbo latino *violare*, que significa tratar com violência, profanar, transgredir. Faz referência ao verbo *vis*: força, vigor, potência, violência, emprego de força física em intensidade, qualidade, essência. Na tradição clássica greco-romana, violência significava o desvio, pelo emprego de força externa, do curso “natural” das coisas. Hoje, o termo é empregado de modo polissêmico. Designa fatos e ações humanas que se opõem, questionam ou perturbam a paz ou a ordem social reconhecida como legítima. Seu uso corrente compreende o emprego de força brutal, desmedida, que não respeita limites ou regras convencionadas.

Enquanto fenômeno social, a violência na escola atinge todos os sujeitos envolvidos no contexto educacional, prejudicando demasiadamente o desenvolvimento de suas tarefas e a conquista dos seus ideais, sendo certo que suas consequências também são refletidas na comunidade.

Indubitavelmente, a sociedade e a escola estão ligadas por uma via de mão dupla, de modo que uma influencia a outra constantemente. Logo, todo e qualquer problema social, como o desemprego, a discriminação e a pobreza, refletirá para dentro dos muros da escola suas consequências que, infelizmente, provoca a repetição de violências diversas em prejuízo da dos sujeitos envolvidos no processo educacional e, conseqüentemente, na própria educação.

Aliás, a família, em razão desses problemas sociais e, sobretudo, da falta de amparo estatal, tem se revelado extremamente falha no tange ao dever de prestar a educação aos seus membros, representando infelizmente um espaço onde a violência se manifesta e se reproduz com frequência. Isso, naturalmente, contribui para que abusos e agressões também cheguem até a escola, principalmente pelos indivíduos mais vulneráveis que suportam essa desestrutura familiar.

Com isso, é possível depreender que a escola está sobrecarregada de fatores que prejudicam a prestação da educação, e a família, por sua vez, apesar de corresponsável pela concreção desse direito social, não participa de suas tarefas, circunstância que agrava ainda mais os obstáculos enfrentados pela escola para a superação desses problemas.

Segundo Ana Maria Viola de Souza (2004):

A violência na esfera familiar constitui um fenômeno generalizado que, por vezes, não chega ao conhecimento público e tem como causas principais os altos índices de desemprego, a influência da mídia na difusão de atos violentos, a ausência de punição adequada, a ausência de limites quanto à educação dos filhos, a influência das bebidas alcoólicas e drogas em geral, a falta de oportunidade de terapias individuais ou familiares apropriadas à situação. Todas essas situações merece atenção das autoridades competentes, entre as quais, a cooperação e o intercâmbio de informações entre serviços judiciais e sociais e profissionais diversos, os quais são sempre insuficientes e devem ser tomadas medidas urgentes para remediar essa situação no interesse da manutenção da base familiar.

Não obstante represente a estratégia central para a superação de todos os problemas enfrentados pela sociedade, a educação, de modo geral, tem sofrido severo prejuízo no que tange à sua efetivação, o qual decorre de inúmeros fatores sociais, dentre eles a violência, que pode manifestar-se de diversas maneiras no espaço escolar.

Sem dúvida, os abusos que os integrantes da escola sofrem coincidem com a violência social suportada pelos homens, que acomete suas relações e se infiltra na própria cultura.

Conforme aduz Pedro Rui da Fontoura Porto (2012, p. 11):

A violência é uma constante na natureza humana. Desde a aurora do homem e, possivelmente, até o crepúsculo da civilização, este triste atributo parece acompanhar passo a passo a humanidade, como a lembrar, a cada ato em que reemerge no cotidiano, nossa paradoxal condição, tão selvagem quanto humana.

Considerada um fenômeno antigo, a violência é diagnóstico de doença social, que se agrava gradativamente, representando nítida forma de desrespeito aos direitos humanos.

Por se tratar de um fenômeno complexo, dinâmico e mutável, a violência não comporta uma conceituação uníssona. Representa, pois, ações ou omissões deliberadas que podem causar danos físicos ou psíquicos a outrem.

No contexto escolar, a violência contempla toda ação ou omissão prejudicial que é exercida entre os membros de uma comunidade educativa, ou seja, entre alunos, pais, professores ou pessoal não docente, que pode ocorrer nas instalações escolares ou em outros espaços relacionados à escola ou às suas atividades.

Desse modo, é possível depreender que a violência escolar caracteriza-se por meio de ações ou omissões cometidas uma ou mais vezes, pelas pessoas envolvidas no processo educacional e/ou contra elas, prejudicando sua integridade física e emocional e prejudicando o desenvolvimento de sua formação. Trata-se, pois, de violação à dignidade da pessoa humana, decorrente de comportamentos positivos ou negativos depreciativos, frutos do desrespeito, da crueldade e do preconceito.

A falta de diálogo entre os agentes do processo de educação, a tomada de decisões de forma unilateral, o afastamento dos pais ou responsáveis da vida escolar dos educandos, a não participação da comunidade nos trabalhos da escola, o descompasso entre a cultura escolar e a cultura juvenil, a falta de compromisso dos agentes educacionais, o despreparado de alguns docentes, enfim, vários fatores contribuem para a ocorrência de violência nas escolas.

No entanto, como a educação é o meio mais eficaz para erradicar os problemas sociais e permitir o desenvolvimento humano, com a consequente

construção de uma sociedade melhor, é imperioso atualmente refletir sobre ações de prevenção e combate à violência escolar, mormente a praticada por estudantes adolescentes, que são vítimas da desestrutura familiar e da falta de amparo do próprio Estado, afinal, é fundamental que as escolas representem espaços onde o processo de ensino e aprendizagem e as relações interpessoais se pautem no respeito e no querer bem, porquanto somente assim será possível construir uma sociedade condizente com os direitos humanos, justa, solidária e internamente pacificada.

3 I MANEIRAS DE MANIFESTAÇÃO DA VIOLÊNCIA: ESTRUTURAL, INSTITUCIONAL E INTERPESSOAL

Conforme asseverado, a escola tem sido palco frequente de prática de diversos tipos de violência, motivados por uma série de fatores decorrentes de circunstâncias familiares, sociais, econômicas e culturais, que, naturalmente, afetam as atividades acadêmicas, prejudicando o processo de desenvolvimento da cidadania.

A violência escolar pode assumir várias formas, visíveis ou não, e ocorrer em diferentes contextos, de modo que é possível falar-se tanto em violência na escola como em violência da escola, já que existem diversas problemáticas advindas do próprio Poder Público, também responsável pela gerência dessa instituição social, que acometem os sujeitos envolvidos nas atividades escolares, tais como a falta de estrutura e a inexistência de pessoal qualificado.

Tendo em vista o objeto do presente trabalho, que traduz a análise da violência na escola perpetrada por adolescentes e suas consequências à luz do direito infanto-juvenil, é possível depreender que a violência na escola pode manifestar-se de maneira explícita ou oculta, sendo esta a mais recorrente em situações caracterizadores de intimidação sistemática, conforme se verá a seguir.

Destarte, a fim de facilitar a compreensão desse fenômeno que tanto prejudica o ambiente educacional, para fins didáticos é possível classificar a violência a partir de três formas distintas de manifestação, a saber: estrutural, institucional e interpessoal.

A violência estrutural é aquela que se expressa nas desigualdades sociais. Atinge principalmente os sujeitos em situação de vulnerabilidade potencializada, destituindo-os dos seus direitos, relevando, com isso, situações de pobreza, desigualdade, racismo, intolerância, enfim, injustiças que comprometem todos os indivíduos.

A violência institucional, por sua vez, é aquela que se reproduz na aplicação ou omissão na gestão de políticas públicas sociais, dos serviços de assistência pública e privada. É a violência originada do próprio Poder Público que, imotivadamente,

deixa de atender aos objetivos constitucionais, prejudicando a população, em especial as pessoas mais vulneráveis, promovendo, com isso, a exclusão social.

Essa forma de manifestação da violência também está presente na escola, já que decorre do despreparo das instituições em gerir com responsabilidade, compromisso e de forma democrática as políticas públicas e ações que devem ser concretizadas no sentido de efetivar a educação enquanto direito social, a exemplo da própria formação docente, alvo de inúmeras críticas do país, sobretudo em razão da desprofissionalização que sofrem os educadores. Ainda, verifica-se nas situações em que a própria escola, por questões variadas, tais como a superlotação das salas de aulas, despreparo dos educadores etc., anula ou reduz a capacidade do aluno de refletir, ou seja, de tornar-se um ser crítico e não apenas reprodutor.

Por fim, a violência também se manifesta de maneira interpessoal, hipótese em que pode ser verificada nas relações sociais mantidas pelas pessoas no âmbito da família, do trabalho, da comunidade e, inclusive, da escola. É exatamente sobre esse tipo de manifestação de violência que o presente trabalho tem por objeto analisar, afinal, comumente nas instituições escolares adolescentes praticam atos de violência entre si ou entre os demais agentes envolvidos no processo educacional, fato que releva a desestrutura não somente da escola, mas, sobretudo da família, instituição social também responsável pela promoção da educação e pela dignidade dos seus membros.

De modo geral, adolescentes que sofrem violência em seus lares comumente fazem refletir esse mal em suas atitudes nas relações interpessoais mantidas na escola, causando, com isso, abusos diversos no ambiente escolar.

Segundo Luiza Ricotta (2002, p. 30):

Muitos comportamentos típicos da violência relacional têm sua origem na estrutura familiar, que muitas vezes planta a semente desagregadora, por meio da negligência, dos maus-tratos, da disputa pelo poder numa fase importante de formação do indivíduo. Não é de se espantar que este estabeleça uma relação explosiva com alguém, mesmo um desconhecido. Basta que o outro mobilize a pessoa que traz dentro de si a semente da violência relacional... A conexão é rápida e imediata, ocorrendo a polarização necessária para a violência se concretizar na relação: a existência de um agressor e uma vítima.

São vários os motivos que levam os adolescentes a perpetrarem a violência interpessoal no contexto escolar, tais como a necessidade de se sentir valorizado entre os colegas, a intolerância, a imposição forçada de seus desejos, a vingança, as experiências de frustrações, diferenças de personalidade, competição e a necessidade de ocupação de uma posição superior entre os amigos.

Todas essas razões, indubitavelmente, decorrem da cultura de violência instalada na sociedade, que também atinge os adolescentes. A falta de assistência

da família, a inexistência de oportunidades, enfim, a ausência de cuidados para com as pessoas em condição peculiar de desenvolvimento é a causa maior desses motivos que conduzem à violência praticada na escola pelos adolescentes.

Logo, considerando que a escola e a sociedade estão intimamente ligadas, influenciando uma a outra constantemente, a violência interpessoal perpetrada pelos adolescentes no contexto escolar reflete a violência estrutural suportada por esses indivíduos e suas respectivas famílias no contexto social onde estão inseridos, bem como a violência institucional, pois revela que as instituições responsáveis pela promoção do seu bem estar não estão atuando ou, se atuam, o fazem de forma insuficiente, já que não há comprometimento integral de todos os responsáveis pela concreção dos seus direitos fundamentais e do cuidado especial de que necessitam.

3.1 Tipologias de violências perpetradas por adolescentes na escola

A violência interpessoal praticada por adolescentes no contexto escolar pode ocorrer de formas variadas, por meio de ação ou omissão que culmine na prática de lesões físicas e emocionais, podendo, inclusive, acarretar resultados mais severos, como a própria morte.

Nas relações interpessoais escolares, adolescentes, vítima da violência estrutural e institucional, podem cometer diferentes tipos de abusos, dentre os quais se destacam como mais comuns a violência física, sexual, patrimonial e psicológica.

A violência física representa a forma de maus tratos mais visível e ocorre por meio de empurrões, beliscões, tapas, socos, enfim, por meio de agressões que resultem dano ou risco à integridade física de outrem, podendo envolver o uso de objetos como armas brancas, armas de fogo, pedaços de madeira etc.

Comumente praticada, essa espécie de violência resulta em lesões e traumas que podem implicar na vítima sérios danos além dos físicos, os quais, muitas vezes, nem sequer deixam marcas. Esse tipo de violência se manifesta pela brutalidade na interação com as pessoas, como a falta de educação, as grosserias, o modo ríspido de falar e tocar.

A violência sexual também ocorre nas relações escolares e se manifesta por meio de diversos comportamentos, tais como obrigar a vítima a manter contato sexual indesejado, seja físico ou verbal, com o próprio agressor ou com terceiro, bem como constrangê-la a participar de relações sexuais mediante força, intimidação, coerção, chantagem, suborno, manipulação, ameaça ou outro mecanismo que anule ou limite sua vontade.

Igualmente recorrente nas escolas, há, ainda, a violência patrimonial, que consiste na prática de abusos que impliquem dano, perda, subtração, destruição ou retenção de objetos, documentos pessoais, bens e valores da vítima.

Por fim, também ocorre nos espaços escolares com intensidade significativa

a violência psicológica, que corresponde a todas as formas de minimização do ser humano que prejudica seu desenvolvimento pessoal.

Esse tipo de violência implica na vítima a tristeza, o isolamento, a solidão, o sofrimento mental e, inclusive, a depressão, podendo fazer com que deixe de lado suas atividades escolares, com que reduza seu rendimento na escola, enfim, acarreta inúmeros danos não aparentes, difíceis de serem percebidos.

Esse tipo de violência também se apresenta como consequência da prática de outros abusos praticados no âmbito escolar. É, pois, a forma mais subjetiva de agressão, que se expressa por meio de diversos comportamentos, tais como ameaça, constrangimento, humilhação, xingamento, manipulação, isolamento, vigilância, perseguição, insulto, chantagem, ridicularização, exploração, limitação de direitos ou qualquer outra atitude que cause prejuízo ao bem estar psicológico da vítima.

No contexto escolar a violência interpessoal perpetrada por adolescentes pode se manifestar de maneira cumulativa, ou seja, por meio de duas ou mais espécies de abuso, afinal, as consequências da violência física, patrimonial e sexual sempre implicarão o surgimento da violência psicológica, intrínseca a todos os tipos de maus tratos. Outrossim, a violência pode exteriorizar-se nas relações escolares interpessoais por meio repetitivo, ou seja, com frequência, o que qualifica o abuso como *bullying* ou intimidação sistemática.

Todas essas espécies de maus tratos que maculam a escola necessitam ser refletidas a fim de possibilitar a criação de medidas eficazes de prevenção, afinal, a sociedade precisa conter a deterioração do ambiente escolar causada pela violência para ter garantida a possibilidade de caminhar em direção à conquista dos seus ideais.

3.1.1 Os fenômenos *bullying* e *cyberbullying*

O conflito é uma realidade presente nas relações humanas, inclusive nas escolas, ambientes onde várias pessoas convivem diariamente, com pontos de vistas, necessidades e expectativas diferentes.

A prática reiterada de atos de violência no contexto escolar sem motivação faz surgir a figura do *bullying*, fenômeno que tem despertado interesse de várias áreas, em razão da frequência com que tem ocorrido, mormente nas instituições escolares.

De origem inglesa, a expressão *bullying* é utilizada para qualificar comportamentos agressivos, praticados pelos sujeitos do processo educacional, em especial por alunos. Representa comportamentos intencionais e repetitivos, adotados por uma ou mais pessoas contra outra ou outras, sem motivo evidente,

com o propósito de maltratar, intimidar, humilhar e amedrontar, executados dentro de uma relação desigual de poder, que viabiliza a intimidação.

Segundo Gustavo Teixeira (2013, p. 27/28):

Bullying é um termo do inglês sem tradução para o português que define o comportamento agressivo entre estudantes. São atos de agressão física, verbal ou moral que ocorrem de forma repetitiva, sem motivação evidente e executados por um ou vários estudantes contra outro, em uma relação desigual de poder, normalmente dentro da escola, ocorrendo principalmente na sala de aula e no recreio.

O bullying é um fenômeno que tem sido descrito em escolas de todo o mundo e é uma experiência comum para crianças e adolescentes. Para se ter ideia da dimensão do problema, uma pesquisa realizada no Brasil em 2008 pela Plan International Brasil, uma organização não governamental de proteção à infância, pesquisou cerca de 12 mil estudantes de escolas brasileiras e constatou que 70% dos alunos pesquisados afirmaram ter sido vítimas dessa violência escolar. Outros 84% desse total apontaram suas escolas como violentas.

O *bullying* está relacionado com comportamentos agressivos e hostis de alunos que se julgam superiores a outros membros da comunidade acadêmica e acreditam na impunidade dos seus atos dentro da escola. Comumente é perpetrado por pessoas que pertencem às famílias desestruturadas, que convivem com indivíduos agressores e violentos, em detrimento de pessoas geralmente tímidas, quietas, inseguras, que pouco interage socialmente, geralmente mais fracas que o agressor.

De acordo com o artigo 1º, § 1º, da Lei n.º 13.185/2015, que instituiu o programa de combate à intimidação sistemática, o *bullying* representa:

(...) todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas.

Portanto, o *bullying* diferencia-se dos demais tipos de violência pois não pressupõe um motivo específico para que seja praticado, ao contrário do que ocorre com as demais agressões geralmente motivadas. Ainda, é praticado de forma pensada e repetitiva contra a mesma vítima e por um longo período de tempo, diferente das demais agressões que geralmente são um ato isolado. Também, no *bullying* é possível constatar um desequilíbrio de poder entre vítima e agressor, o que nem sempre ocorre nos demais tipos de violência pontual.

Assim como qualquer ato de violência, as consequências desses abusos no âmbito escolar são diversas e refletem negativamente no desenvolvimento dos

educandos, prejudicando a aprendizagem e, conseqüentemente, sua formação.

A Lei n.º 13.185/2015, ao tratar do combate desse fenômeno social, aduz que a intimidação sistemática pode ocorrer por meio de diversos tipos de violência, a exemplo de ataques físicos, insultos pessoais, comentários sistemáticos e apelidos pejorativos, ameaças por quaisquer meios, grafites depreciativos, expressões preconceituosas, isolamento consciente e premeditado e pilhérias.

Ainda, assevera que o *bullying* pode ocorrer por meio de várias ações, que contemplam todos os tipos de violência perpetrados na escola, tais como o insulto por palavras, por xingamento, a criação de apelidos pejorativos, a difamação, a calúnia, o disseminado de rumores, o assédio, a indução e/ou abuso sexual, o ato de ignorar, isolar, excluir, perseguir, amedrontar, aterrorizar, intimidar, dominar, manipular, chantagear, infernizar, ferir ou causar risco à integridade física, a subtração e a destruição de pertences de outrem, bem como o ato de depreciar, por meio do envio de mensagens intrusivas da intimidade, ou adulteração de fotos e dados pessoais que resultem em sofrimento da vítima.

A norma supramencionada, desse modo, ao disciplinar o fenômeno da intimidação sistemática, contemplou todos os tipos de violência possíveis de serem praticados na escola como *bullying*, desde que verificados de forma repetitiva e intencional, sem motivação, envolvendo as mesmas pessoas, com o propósito de ferir o outro, em uma relação de desequilíbrio de poder.

Também, previu a espécie do *cyberbullying*, que compreende a prática de constranger, amedrontar, ridicularizar e humilhar qualquer pessoa, conhecida ou não, por canal virtual, tal como posts em redes sociais, sites, blogs, mensagens de e-mail e SMS.

O envio de mensagens cruéis ou de ameaças para alguém, por e-mail ou telefone celular; a disseminação de rumores cruéis on-line sobre alguém, por meio de posts em mídias sociais, sites, correspondências eletrônicas etc.; a propagação on-line de fotos, informações íntimas ou sexuais e dados privados de alguém, por meio de posts em mídias sócias, sites, mensagens de e-mail etc.; a invasão de conta on-line (mídias sociais, e-mail etc.) de alguém e utilização dessa ferramenta para postar mensagens prejudiciais, como se fosse o ofendido e a simulação da identidade de outra pessoa on-line para ferir ou prejudicar alguém são exemplos clássicos de *cyberbullying*.

Conquanto não envolva agressões físicas, o *cyberbullying* é bastante frequente nas escolas atualmente, sobretudo em razão do aumento dos recursos tecnológicos e do acesso a eles pelos alunos.

Aliás, sua prática pode ser mais prejudicial que o *bullying* em si, afinal, a violência pelos canais virtuais se propaga rapidamente, em curto espaço de tempo, ficando disponível por muito tempo na rede, fato que pode disseminar, ainda mais,

os abusos, tornando a violência atemporal e intensificando os danos sofridos pela vítima, que são incalculáveis e, às vezes, até atingem seus familiares e amigos mais próximos.

Manifestando-se de forma isolada ou sistemática (hipótese que poderá ensejar a caracterização do *bullying* ou *cyberbullying*), a violência na escola contamina todos os envolvidos no processo educacional, pois prejudica o desenvolvimento acadêmico, social e psíquico dos indivíduos, conforme salientado.

Além disso, a constante prática de abusos no âmbito escolar potencializa ainda mais os efeitos da violência simbólica, que é aquela que retira das pessoas as oportunidades de desenvolvimento do senso crítico, de aprendizado, enfim, de formação e exercício da cidadania.

Para prevenir e reprimir esses abusos perpetrados por adolescentes nos espaços escolares é necessário um engajamento sólido de todos os responsáveis pela promoção dos seus direitos fundamentais, ou seja, Estado, família e sociedade, afinal, adolescentes que praticam esses abusos nos ambientes escolares são tão vítimas quanto os ofendidos pelas suas ações, pois vivem num contexto social no qual a violência se reproduz em grande escala, sem que lhes sejam garantidos seus direitos fundamentais, a exemplo da sadia convivência familiar, oportunidades de esporte, lazer etc.

A contenção da prática de violência no ambiente escolar pelos adolescentes, para ocorrer, necessita da promoção de uma educação que conscientize não somente esses seres em condição especial de desenvolvimento, mas a família e a comunidade em geral acerca dos deveres que têm enquanto instituições responsáveis pela concreção da dignidade humana, afinal, somente dessa forma é que será possível garantir a esses indivíduos o cuidado necessário que lhes é devido, inclusive nos espaços acadêmicos, erradicando, com isso, os efeitos da violência estrutural e institucional.

Existem várias políticas públicas desenvolvidas com o propósito de combater a violência na escola praticada por adolescentes, tal como a Lei n.º 13.185/2015, que instituiu o programa de combate à intimidação sistemática, e a Lei n.º 8.069/1990, que implantou o Estatuto da Criança e do Adolescente, regulamentando a proteção integral desses seres em condição peculiar de formação, bem como ressaltando o dever da família, da comunidade e do Poder Público de garantir-lhes, dentre todos os direitos que lhe são próprios nessa fase de desenvolvimento físico e mental, o direito à educação, cuja efetivação é indispensável para o exercício e a prática da cidadania, que são fundamentais para a construção de uma sociedade melhor.

Contudo, ainda existem desafios a superar no que tange a esse fenômeno que tanto prejudica o desenvolvimento dos trabalhos da escola e, conseqüentemente, a sociedade.

A redução da violência na escola e a conseqüente melhoria das relações interpessoais mantidas em seu contexto requer atuação de vários setores da sociedade. Além disso, exige das instituições responsáveis pela promoção dos direitos fundamentais dos adolescentes um compromisso maior com o melhor interesse daqueles alunos que praticam abusos na escola, que precisam ser incluídos na instituição, e não apenas advertidos, suspensos ou transferidos, como comumente ocorre.

Por fim, a escola não pode ignorar as situações sociais dos seus membros, devendo, pois, estar sempre aberta para a comunidade, de modo a favorecer a proximidade com a família, em especial daqueles adolescentes cuja vulnerabilidade é mais potencializada no contexto de violência, afinal, essa instituição também é corresponsável pela promoção da educação e tem fundamental papel na responsabilização desses seres diante da prática de atos ilícitos.

4 | CONSIDERAÇÕES SOBRE A RESPONSABILIDADE DO ADOLESCENTE INFRATOR

Conforme salientado, regulamentando a política de atendimento à infância e à juventude, a Lei n.º 8.069/1990 instituiu no país o Estatuto da Criança e do Adolescente, estabelecendo um sistema de garantia de direitos a esses seres, pautado num constante cuidado especial, evidenciando, com isso, novos conceitos de participação, responsabilidade e protagonismo juvenil, considerando a criança e do adolescente sujeitos de direitos.

Essa norma estatutária, assim como a Constituição Federal e as normativas internacionais de proteção à criança e ao adolescente, tem como base a teoria da universalidade dos direitos humanos e os direitos peculiares à pessoa em desenvolvimento e disciplina os comportamentos dos adolescentes que praticam atos ilícitos.

Norteados pelo princípio de que todas as crianças e todos os adolescentes, sem distinção, desfrutam dos mesmos direitos dos adultos, o Estatuto da Criança e do Adolescente prevê responsabilidade a eles em casos de abusos que se assemelhem a delitos, prevenindo e reprimindo comportamentos que desrespeitem as regras estabelecidas pela instituição escolar e pela sociedade onde estão inseridos.

Na ordem jurídica pátria, a tutela das crianças e dos adolescentes foi atribuída à família, à sociedade e ao Estado, conforme o artigo 227, da Constituição Federal, de modo que compete a essas instituições zelar pelo respeito aos direitos dos adolescentes, sobretudo daqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade potencializada e, por isso, sujeitos à prática de violência no âmbito escolar.

Ainda, determina o Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 5º, que nenhuma criança ou adolescente será sujeito de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, sendo punido, na forma da lei, qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Compete às instituições responsáveis pela promoção dos direitos infanto-juvenis a efetiva responsabilização dos adolescentes quando da prática de atos ilícitos, seja por meio de práticas de justiça restaurativa no âmbito da própria escola e da comunidade ou, em último caso, por meio da jurisdicionalização estatal.

Com efeito, respeitando os princípios que orientam o direito infanto-juvenil, a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente previram a imputabilidade penal aos dezoito anos completos, todavia, não excluíram a possibilidade de se aplicar às crianças e aos adolescentes, respectivamente, medidas de proteção e medidas socioeducativas.

Nesse sentido, explica João Batista Costa Saraiva (2009, p. 30):

Abordando as possíveis ilicitudes praticadas pela pessoa em desenvolvimento, o artigo 228 da CF estabelece a garantia da inimputabilidade aos menores de dezoito anos, assegurando, aos adolescentes, o direito de serem submetidos a um tribunal especial, regido por uma legislação especial e presidido por um juiz especial, o Juiz da Infância e da Juventude.

As medidas protetivas destinam-se às crianças (até doze anos incompletos) que apresentem uma situação de risco ou violação de direito, podendo ser aplicada independentemente de intervenção judicial, com envolvimento da família, submetendo-se os pais ou responsáveis às penas e restrições impostas pela justiça.

Já os adolescentes (que possuem entre doze e dezoito anos incompletos) estão sujeitos ao sistema de justiça especial e à aplicação de medidas socioeducativas quando da prática de ato infracional, isto é, conduta semelhante à definida em lei como crime ou contravenção penal.

A sistemática de responsabilização de adolescentes autores de atos infracionais contempla direitos e garantias especiais em razão da condição peculiar de desenvolvimento desses indivíduos, afinal, se encontram em processo de formação, de modo que devem ter atendido o seu melhor e superior interesse sempre.

Com base constitucional, esses direitos e garantias especiais correspondem ao mínimo de direitos necessários para assegurar uma vida com dignidade e liberdade aos adolescentes, sobretudo aqueles que reproduzem no contexto onde estão inseridos, mais precisamente nas relações interpessoais, os efeitos da violência estrutural e institucional que acometem a sociedade de forma geral.

Não são poucas as brigas, humilhações, discussões, agressões, enfim,

abusos perpetrados por adolescentes na escola, que, naturalmente, reclamam a atuação das instituições responsáveis pela concreção dos seus direitos no sentido responsabilizá-los por tais comportamentos.

As diversas tipologias de violência que ocorrem na escola, quando equiparadas a crime, tais como injúria, difamação, calúnia, lesão corporal, homicídio, dano, furto, roubo etc., sujeitam o adolescente infrator às medidas socioeducativas, que são consequências do processo do seu processo responsabilização.

Tais medidas estão previstas no art. 112, do Estatuto da Criança e do Adolescente, e classificam-se em advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; inserção em regime de semiliberdade; internação em estabelecimento educacional; e qualquer uma das medidas previstas no art. 101, I a VI, do mesmo Diploma Legal.

Segundo Paulo Afonso Garrido de Paula (2002, p. 34):

O traço de instrumentalidade da tutela diferenciada consiste na concepção de que a medida socioeducativa serve como instrumento de defesa social, ao mesmo tempo em que se consubstancia como meio de intervenção no desenvolvimento do jovem. Do cotejo dos elementos dessa instrumentalidade é que se extrai a adequação da medida socioeducativa a ser definida no caso concreto, não guardando relação direta com o ato infracional praticado. Por isso o legislador não vinculou diretamente certo ato infracional com determinada medida socioeducativa, ficando sempre ao encargo da autoridade judiciária compor os elementos da instrumentalidade, à luz das particularidades do caso concreto.

Consoante João Batista Costa Saraiva (2009, p. 31):

O modelo de responsabilização adotado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, na esteira da normativa internacional que fundamenta a doutrina da proteção integral, estabelece no país um sistema de Direito Penal Juvenil, afirmado no próprio sistema de garantias do que o texto legal deflui, considerando a condição de pessoa em desenvolvimento do adolescente infrator, que deve ter resguardados seus direitos, em apreço ao princípio do melhor interesse.

As medidas socioeducativas tem tríplice finalidade, pois possuem caráter retributivo, preventivo e, sobretudo, reeducativo, residindo nesse último propósito a característica mais relevante que diferencia essas medidas da pena imposta aos adultos, justificando um tratamento diferenciado, pautado no princípio do melhor interesse, ao adolescente infrator. Aliás, o processo de reeducação e ressocialização do adolescente autor de violência é que permite reestruturá-lo e corrigir eventual distorção no seu desenvolvimento.

Conforme determina a Convenção Sobre os Direitos da Criança, em seu artigo 3º, “Todas as ações relativas às crianças, levadas a efeito por instituições

públicas ou privadas de bem estar social, tribunais, autoridades administrativas ou órgãos legislativos, devem considerar, primordialmente, o melhor interesse da criança” e, nos termos do item 4, c, das Diretrizes de Riad, as políticas e medidas progressistas de prevenção da delinquência que evitem criminalizar e penalizar a criança por uma conduta que não causa grandes prejuízos ao seu desenvolvimento deverão conter “uma intervenção oficial cuja a principal finalidade seja a de velar pelo interesse geral do jovem e que se inspire na justiça e na equidade”.

A responsabilização de adolescentes por meio da imposição de medidas socioeducativas se dá por via jurisdicional e está condicionada a um devido processo legal que contemple o respeito a todos os direitos e garantias processuais do adolescente, no qual deve restar comprovada a sua culpabilidade em relação ao ato infracional analisado.

Em se tratado de violência cometida na escola por adolescente que caracterize ato infracional, a própria norma estatutária impõe ao gestor da instituição educacional o dever de comunicar os órgãos responsáveis, tais como o Conselho Tutelar e a família, a fim de que sejam tomadas as providências cabíveis em seu favor.

Todavia, dependendo das circunstâncias do caso concreto, é possível que no ambiente escolar o conflito seja solucionado sem a necessidade de intervenção judicial, mas com a efetiva participação da comunidade, da família e do próprio adolescente, em situações em que o diálogo represente a estratégia eficaz para reparar os danos causados pelo abuso, reestabelecer a relação harmoniosa entre os envolvidos e, sobretudo, para fazer com o que o próprio adolescente, com o apoio de familiares e demais agentes, repense sua conduta e perceba sua incorreção diante das regras básicas de convivência social.

Além do mais, o Poder Judiciário não é o único canal de realização da justiça, pois diversas instituições estatais e sociais também atuam no sentido de assegurar direitos (SADEK, 2012), tal como a escola, que existe a serviço da sociedade.

Essa forma alternativa de solucionar conflitos, conhecida por justiça restaurativa, está prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente e se revela extremamente eficaz para os problemas que assolam a escola no que tange a determinados atos de violência perpetrados por adolescentes. Aliás, tem preferência em relação ao procedimento judicial de apuração de ato infracional, que deverá existir em *ultima ratio*, quando outros meios de solução do conflito não forem suficientes para reeducar o adolescente infrator.

Representando um paradigma não punitivo, baseado em valores, que tem como principal objetivo a reparação dos danos oriundos do ato ilícito causados às partes envolvidas, ou seja, à vítima, ao ofensor e à comunidade e, quando possível, a reconstrução das relações rompidas, a justiça restaurativa compreende

um processo colaborativo, no qual vários seguimentos participam com a finalidade única de pacificar a situação conflituosa.

Sobre esse modelo de justiça exercido no campo do Direito Penal Juvenil, Luciano Alves Rossato (2016, p. 346) explica que:

[...] insere-se como medida extremamente vantajosa a implantação da Justiça Restaurativa, cujo objetivo, em apartada síntese, é promover a aproximação entre sociedade e adolescente infrator, em contraposição ao modelo em que a sociedade tem a função acusadora e o adolescente o direito de oposição a essa pretensão. Ao promover essa aproximação, busca-se a pacificação social, mediante a qual o adolescente passará a entender a sua importância no contexto social.

Desse modo, seja qual for o sistema de responsabilização adotado para o adolescente autor de violência na escola e, em geral, de atos infracionais, deve-se sempre zelar pelo desenvolvimento integral desses seres, fazendo com que a própria responsabilização conquiste seu propósito fundamental de reeducação e que o infrator absorva isso, por meio de uma efetiva educação, a fim de que possa compreender a distorção da conduta praticada, seus efeitos e, sobretudo, a necessidade de assumir uma postura ética e cidadã diante da comunidade, afinal, os adolescentes têm um papel fundamental na construção de uma sociedade melhor, que se pautar no respeito aos direitos humanos e no cuidado com o outro, pois são hoje as pessoas que educarão as crianças e os adolescentes de amanhã.

Ainda, não se pode olvidar que a escola e a família têm que caminhar juntas no processo de responsabilização dos adolescentes em razão da prática de violência, afinal, são espaços privilegiados para a mediação de conflitos, bem como para o fortalecimento de diálogos e das relações interpessoais.

A violência na escola praticada pelos adolescentes não decorre de uma única fonte, mas de diversos problemas que precisam ser repensados por todos, por meio de um trabalho intersetorial e multidisciplinar, a fim de que suas causas sejam minimizadas e cedam espaço para o desenvolvimento de relações respeitadas entre as pessoas, inclusive no âmbito escolar, afinal, para que a responsabilização do adolescente infrator surta efeito, é indispensável a efetivação dos seus direitos fundamentais, dentre eles a educação, que deve ser promovida em consonância com os direitos humanos.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Constituição Federal estabeleceu uma sistemática normativa destinada a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, assegurando a todos o direito à educação e obrigando sua prestação ao Estado e à família.

Enquanto direito social, a educação deverá ser promovida e incentivada com

a colaboração da sociedade em prol de todos, visando o pleno desenvolvimento, o preparo para o exercício da cidadania, que inclui a qualificação profissional.

A escola compreende espaço privilegiado para a construção da cidadania e, por isso, existe a serviço da sociedade, entretanto, há tempos tem sofrido as consequências de diversos problemas sociais, dentre eles a violência, fenômeno cada vez mais presente na sociedade, que faz alastrar seus efeitos em detrimento dos direitos humanos.

A ausência do cuidado necessário tanto do Estado quanto da sociedade e da família para com os adolescentes, somada à desigualdade social naturalizada nas situações de pobreza, miséria, discriminação e à falta de assistência à família tem refletido no comportamento desses seres em desenvolvimento diversas consequências, tal como a própria violência, muitas vezes reproduzida por eles no ambiente escolar.

A violência contempla toda ação ou omissão prejudicial que é exercida entre os membros de uma comunidade educativa e atinge todos os sujeitos envolvidos no contexto educacional, porquanto se manifesta de diversas maneiras, prejudicando demasiadamente as tarefas desempenhadas pela escola e a conquista dos seus propósitos. Representa, pois, violação à dignidade da pessoa humana, decorrente de comportamentos positivos ou negativos depreciativos, frutos do desrespeito, da crueldade e do preconceito.

Conquanto seja aprendida e exercitada nas relações interpessoais, há maneiras de se conter a violência na escola praticada por adolescentes, ou seja, é possível ensinar um comportamento não violento, a tolerância, enfim, habilidades para controle de conflitos envolvendo adolescentes e o tratamento respeitoso a todas as pessoas.

Para isso é necessário um engajamento sólido de todos os responsáveis pela promoção dos seus direitos fundamentais, ou seja, Estado, família e sociedade, afinal, adolescentes que praticam violências nos ambientes escolares são tão vítimas quanto os ofendidos pelas suas ações, pois vivem num contexto social no qual a violência se reproduz em grande escala, sem que lhes sejam garantidos seus direitos fundamentais.

A família, antes de tudo, precisa ser cuidada pelo Estado, para que possa ter condições de também cuidar dos seus membros, sobretudo daqueles que exigem mais atenção, como as crianças e os adolescentes, em razão de suas peculiaridades. Não há como promover a dignidade humana, sem, contudo, cuidar da família.

E, para que todas essas ações de combate a violência na escola perpetrada por adolescentes aconteça, é fundamental investir num intenso e indispensável processo de educação em direitos humanos, que vai além de uma aprendizagem de conteúdo, abrangendo o desenvolvimento social e emocional de todos os envolvidos,

com o propósito de desenvolver uma cultura em que os direitos humanos sejam conhecidos, praticados e vivenciados na comunidade escolar em interação com a comunidade.

Para tanto, é essencial que a educação seja exercitada em espaços condizentes aos direitos humanos e que todas as pessoas e instituições envolvidas no processo educacional tenham consciência do seu papel enquanto agentes capazes de fazer refletir nas suas atitudes os valores pertinentes ao respeito aos direitos do outro e, simultaneamente, de articular ações intersetoriais e trabalhos multidisciplinares que possibilitem a construção de um ambiente acadêmico sadio.

Essa tarefa, indubitavelmente, é árdua, todavia, fundamental para erradicar os atos de violência e possibilitar a construção de uma sociedade melhor, pacífica e harmônica, pautada na dignidade humana e na cidadania.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Sergio. **Violência e crime: sob o domínio do medo na sociedade brasileira.** In: BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia Mortz (Orgs.). Cidadania, um projeto de construção: minorias, justiça e direitos. 1ª edição. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

ALKIMIN, Maria Aparecida (org.). **Bullying: visão interdisciplinar.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

ALKIMIN, Maria Aparecida. **Violência sexual contra a criança e o adolescente: abordagem da violência sexual intrafamiliar de acordo com o sistema de proteção jurídico-legal brasileiro e português.** Curitiba: CRV, 2016.

BRASIL. **Lei n.º 13.185, de 06 de novembro de 2015.** Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília/DF, 6 de novembro de 2015.

ELIAS, R. J. **Direitos Fundamentais da Criança e do Adolescente.** São Paulo: Saraiva, 2005.

PAULA, Paulo Afonso Garrido de. **Direito da Criança e do Adolescente e tutela jurisdicional diferenciada.** São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002.

PORTO, Pedro Rui da Fontoura. **Violência doméstica e familiar contra a mulher: Lei 11.340/06: análise crítica e sistêmica.** 2ª edição ver. e atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2012.

RICOTTA, Luiza. **Quem grita perde a razão: a educação começa em casa e a violência também.** 2ª edição – São Paulo: Ágora, 2002.

ROSSATO, Luciano Alves. **Estatuto da criança e do adolescente: Lei n. 8.069/90 comentado artigo por artigo.** São Paulo: Saraiva, 2016.

SADEK, Maria Tereza Ania. **Justiça e Direitos: a construção da igualdade**. In: BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia Mortz (Orgs.). Cidadania, um projeto de construção: minorias, justiça e direitos. 1ª edição. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SARAIVA, João Batista Costa. **Adolescente em conflito com a lei: da indiferença à proteção integral. Uma abordagem sobre a responsabilidade penal juvenil**. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2009.

SOUZA, Ana Maria Viola de. **Tutela Jurídica do Idoso: a assistência e a convivência familiar**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004.

TEIXEIRA, Gustavo. **Manual dos transtornos escolares: entendendo os problemas de crianças e adolescentes na escola**. 3ª edição. Rio de Janeiro: BestSeller, 2013.

CAPÍTULO 5

A EDUCAÇÃO LIBERTADORA E SUA RELAÇÃO COM OS MOVIMENTOS SOCIAIS URBANOS

Data de aceite: 01/09/2020

Rosilene Alves da Silva Vitorini

UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Foz do Iguaçu, Paraná
<http://lattes.cnpq.br/4786850307024497>

Noemi Ferreira Felisberto Pereira

UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Foz do Iguaçu, Paraná
<http://lattes.cnpq.br/9998622377119407>

Artigo apresentado no **VIII CONINTER** - Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades, Maceió/AL – 28 a 31 de outubro de 2019, no GT 14 – Movimentos Sociais e o Contexto Econômico, Social e Político na América Latina.

RESUMO: O presente artigo pretende promover, de forma breve, uma análise sobre a relação entre os movimentos sociais urbanos e uma proposta de educação dentro de uma perspectiva libertadora. O objetivo do estudo é favorecer a reflexão sobre a trajetória e as definições dos movimentos sociais urbanos, numa conexão com o processo educativo que tenha um vínculo com a emancipação dos sujeitos por meio da consciência crítica. Para tanto, foram realizados estudos com referências

nas obras de autores como Freire, Castells, Lojkine, Viana, entre outros. Após a análise dessas obras, foi possível identificar fatores de atuação dos movimentos sociais urbanos na América Latina; as contribuições do pensamento freireano; a compreensão dessas práticas educacionais emancipatórias em relação aos movimentos sociais urbano. Constatou-se que as transformações na sociedade têm como alicerce a ação coletiva e a reflexão sobre a realidade social que, em muitos casos, são efetivadas por meio da educação interligada aos movimentos sociais urbanos.

PALAVRAS-CHAVE: Ação coletiva, Processo dialógico, Emancipação.

LIBERATING EDUCATION AND ITS RELATIONSHIP WITH URBAN SOCIAL MOVEMENTS

ABSTRACT: This article intends to promote an analysis of the relationship between urban social movements and a proposal for education within a liberating perspective. The aim of the study is to favor reflection on the trajectory and definitions of urban social movements, in a connection with the educational process that has a link with the emancipation of subjects through critical awareness. For this, studies were conducted with references in the works of authors such as Freire, Castells, Lojkine, Viana, among others. After analyzing these works, it was possible to identify factors of action of urban social movements in Latin America; the contributions of Freire's thought; the understanding of these emancipatory educational practices in relation to

urban social movements. It was found that the transformations in society are based on collective action and reflection on social reality, which are effected through education interconnected with urban social movements.

KEYWORDS: Collective action, Dialogical process, Emancipation.

INTRODUÇÃO

Ao longo da história, a atuação voltada ao acesso aos direitos sociais passou por diversas fases, com influências dos aspectos políticos, culturais e econômicos. Com as lutas da classe operária, as mobilizações em períodos ditatoriais e a redemocratização do Brasil, alguns passos importantes foram dados em direção aos direitos fundamentados na equidade de condições de vida na sociedade, como exemplos o direito à moradia digna, a igualdade de gêneros, à superação ao preconceito, ao respeito à diversidade cultural, ao acesso à educação, entre outros. São direitos conquistados, mas nem sempre acessíveis.

Atualmente, a mudança de paradigma volta-se ao empoderamento social das camadas populares e isso implica investimentos e políticas públicas específicas.

Um dos fatores que está diretamente conectado à essa nova perspectiva é favorecer o acesso a uma educação emancipadora, ou seja, é preciso entender quais são os aspectos que influenciam diretamente nas condições sociais no espaço urbano e como transformar uma realidade cultural na qual prevaleça a equidade de direito, atendendo às diversas necessidades e promovendo a ampliação de perspectivas, tendo como consequência, tanto a melhoria na qualidade de vida, como o desenvolvimento social como um todo.

Nesse contexto, propõe-se uma análise voltada aos fatores que podem influenciar na relação entre educação libertadora, considerando que o processo educativo não se caracteriza como imposição de verdades, ou de dependência, mas de construção mútua e coletiva, de libertação da realidade opressora, e os movimentos sociais em contexto urbano, como suporte para o favorecimento de mobilização, reivindicação, de acolhimento e identificação das necessidades sociais.

O estudo é de cunho qualitativo e está consubstanciado nas reflexões de Maria da Gloria Gohn (2011), que trata dos movimentos sociais na contemporaneidade e da relação entre educação e os movimentos sociais; Viana (2016, 2017) que disserta sobre relação entre classes e movimentos sociais; Pedro Roberto Jacobi (1989) que analisa as peculiaridades dos movimentos sociais urbanos; Castells (1985, 2013) que valoriza os movimentos sociais urbanos como essenciais para a gestão democrática de reivindicações urbanas; Paulo Freire (1987, 2016) que indica os processos para uma educação popular emancipatória, além das contribuições de outros autores.

Diante desse estudo inicial, o que se pretende é favorecer a reflexão sobre a atuação dos movimentos sociais urbanos, partindo de uma trajetória histórica das lutas de classes operárias no início da industrialização mundial, das práticas na América Latina e da formação do espaço urbano brasileiro.

Por fim, por meio do estudo realizado, são apresentadas hipóteses de relação entre educação e movimentos sociais urbanos, considerando questões como apontamentos de mecanismos ou instrumentos sociais estratégicos para a efetivação de mudanças; as experiências vivenciadas como base para a prática de reflexão e mobilização; as limitações frente aos desafios de transformação social; e a questão do processo dialógico como prática de liberdade de expressão humana.

AS CONCEPÇÕES SOBRE MOVIMENTOS SOCIAIS URBANOS: UMA REFLEXÃO A PARTIR DE DIVERSOS OLHARES

Historicamente, o processo de busca pelos direitos sociais perpassa momentos de questionamentos, conflitos, contradições e lutas. Nesse sentido, os movimentos sociais surgem como espaços de efetivação dessas reivindicações.

Considerando uma amplitude de concepções referentes aos movimentos sociais e organizações coletivas, os movimentos sociais urbanos têm em suas práticas uma atuação voltada ao contexto urbano, no qual as demandas sociais são específicas e diferenciadas daquelas voltadas a outros contextos. Os grandes centros urbanos, por exemplo, caracterizam-se pela diversidade de realidades socioculturais e econômicas, principalmente entre periferias e centros. Esses contrastes geram sentimento de injustiça, de busca por melhorias no âmbito coletivo, que podem ser associados à articulação de movimentos sociais urbanos.

Partindo dessas reflexões, constatou-se que a constituição histórica de lutas coletivas data do início da industrialização com as lutas operárias do século XIX. Eram trabalhadores, explorados ao máximo, que lutavam por melhores condições de trabalho naquele contexto de Estado liberal. Conforme Viana, apesar de várias definições, “os movimentos sociais são movimentos de grupos sociais que surgem a partir de determinada situação social que gera insatisfação e, por conseguinte, gera senso de pertencimento, objetivos e mobilização” (VIANA, 2017, p.20).

O autor ainda explica que a cada forma de Estado – liberal, integracionista, neoliberal – as demandas dos movimentos sociais se alteram.

Essas alterações ocorrem, pois as decisões políticas alinhadas ao tipo de concepção de Estado, provocam mudanças estruturais na sociedade, tendo como fundamentos legislações e políticas públicas, as quais podem atingir direitos já conquistados ou ainda em processo de discussão.

Na América Latina, especificamente, os movimentos sociais surgem como

uma tradução das lutas pela distribuição dos meios de consumo coletivo. Pautados em uma base social, majoritariamente proletária, objetivam a melhoria de suas condições de vida deterioradas e precarizadas pelo modo de produção.

Considerando que o contexto latino-americano ainda possui como herança reflexos do processo de colonização e exploração econômica, as desigualdades no acesso aos direitos pela classe trabalhadora ainda são observadas, ou seja, a organização de formas de articulação coletiva para transformar essa realidade se faz pertinente.

Ressalta-se que a própria formação do espaço urbano brasileiro ainda demonstra resquícios dessa herança colonial como observa Barbosa (2004):

A Coroa Portuguesa tão logo assumia o encargo da organização efetiva das povoações, transformando-as em Vilas, providenciava normas reguladoras de sua existência, contemplando a arquitetura e o urbanismo. Através de Cartas Régias definia-se localização adequada para praças, com o pelourinho, reservando área para a igreja com dimensões amplas para significativo número de fiéis, assim como as demais áreas para casas de audiência, cadeias, oficinas públicas, fazendo-se delinear as habitações dos moradores. (BARBOSA, 2004, p.20).

A organização do espaço urbano e a localização das moradias foram definidas, entre outros fatores, por meio de decisões políticas. A formação histórica dos territórios urbanos demonstra, em grande parte, que o local de acesso aos serviços, (instituições públicas, bancárias, comércios, religiosas, entre outros) concentra-se nos centros, ou seja, distantes ou de difícil acesso à população que reside na periferia. Neste caso, há uma correspondência entre a constituição do espaço urbano e o acesso aos direitos.

Partindo de uma perspectiva marxista contemporânea, Gohn (2009, p.174) disserta: “o que gera os movimentos sociais são organizações de cidadãos, de consumidores, de usuários de bens e serviços que atuam junto a bases sociais mobilizadas por problemas decorrentes de seus interesses cotidianos”.

Nesta perspectiva, os interesses do dia a dia referem-se às condições de sobrevivência, às circunstâncias de lutas diárias, de busca pela identidade, de cidadania, de moradia digna, de possibilidades de trabalho, de acesso à educação. Com isso, os movimentos sociais urbanos, dentro dessa afirmação, resultam de organizações coletivas, motivadas por fatores que lhes atingem de forma direta.

No Brasil, os movimentos sociais das décadas de 1970 e 1980 contribuíram decisivamente, via demandas e pressões organizadas, para a conquista de vários direitos sociais, que foram inscritos na Constituição Federal de 1988.

Face ao contexto político ditatorial e, posteriormente, ao processo de redemocratização do país, é possível reconhecer que as lutas e as próprias formas

de organização dos movimentos sociais, passaram por períodos não-lineares no que diz respeito à adesão e mesmo as pressões exercidas.

Porém, mesmo com inúmeros obstáculos encontrados no que tange a articulação desses movimentos, os resultados no âmbito de mobilizações na sociedade contribuíram para a construção de uma Constituição Federal, a partir do reconhecimento da igualdade de direitos entre mulheres e homens, os direitos dos povos originários, da igualdade racial, da superação de preconceitos, dos direitos fundamentais, do direito ao acesso à educação, entre outros.

Entretanto para pensadores, como Castells (1985), a responsabilidade de transformação da sociedade, neste caso, do contexto urbano, não pode ficar exclusivamente sob a atuação dos movimentos sociais. O autor afirma que mesmo com limitações, “os movimentos são fundamentais para uma gestão democrática da cidade, porque são os verdadeiros diagnosticadores das necessidades coletivas” (CASTELLS, 1985, p.193).

Esses fatores limitativos indicam questões estruturais dos movimentos, além da superação dos interesses sociais dominantes institucionalizados.

Partindo-se de uma análise comparativa, a educação também apresenta desafios frente a superação da hegemonia dominante e as possibilidades de mudanças na sociedade, como enfatiza Freire (2016):

[...] mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam. (FREIRE, 2016, p.53).

Assim, os movimentos sociais urbanos, dentro de uma atuação educativa emancipadora, são compreendidos como articuladores iniciais, como aqueles que vivenciam e visualizam aquilo que precisa ser mudado, transformado. São agentes de reivindicação e de transformação, contanto que vinculados com propostas políticas, econômicas e culturais para a sua efetivação.

Os enfoques frente à atuação dos movimentos sociais urbanos aparecem nos estudos de autores como Lojkine. Para o pensador, os movimentos urbanos são definidos como “questionamento da nova divisão social e espacial das atividades monopolistas nos grandes centros urbanos, por meio do fenômeno da segregação habitat/trabalho” (LOJKINE, 1980, p.313).

Nessa perspectiva, os movimentos sociais urbanos representam a possibilidade de contestar diretamente, não só o poder econômico da classe dominante, mas também o modo de reprodução do conjunto da formação social, tanto econômica quanto cultural.

Nesse sentido, coloca-se em evidência a importância de se promover essa

articulação, por meio de uma construção de consciência crítica e reflexiva sobre a realidade no contexto urbano, por meio do debate ou ambiente educacional formal.

A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS URBANOS

O conhecimento oportuniza processos de autonomia e conscientização, e instrumentaliza o acesso a direitos. Partindo desse viés, é preciso colocar em debate algumas hipóteses referentes à relação entre movimentos sociais urbanos e educação.

Assim, as hipóteses apresentadas no texto têm a intenção de colocar as possibilidades de educação libertadora e movimentos sociais urbanos, como mecanismos estratégicos de empoderamento. Outra relação considerada, é que a prática de ambos tem como alicerce a materialidade ou a experiência vivenciada.

Ressalta-se, ainda, como fator de conexão entre movimentos sociais urbanos e educação numa perspectiva freireana, as limitações no contexto social frente às transformações da realidade, já mencionadas, e a questão das práticas terem como essência o processo dialógico.

As definições sobre educação são variadas, considerando um processo amplo de formação humana. Conforme sugestão de Libâneo (2010):

A educação (...) é uma prática social cunhada como influência do meio social sobre o desenvolvimento dos indivíduos na sua relação ativa com o meio natural e social, tendo em vista, precisamente, potencializar essa atividade humana para torná-la mais rica, mais produtiva, mais eficaz diante das tarefas da práxis social postas num dados sistema de relações sociais. (LIBÂNEO, 2010, p. 82).

A educação corresponde a um mecanismo estratégico social, visto que tanto pode ser direcionada a manutenção de interesses da classe dominante, como pode servir de percurso para uma profunda transformação social, relacionando-se assim com os objetivos dos movimentos sociais urbanos.

Os ensinamentos de Paulo Freire (1987, 2016) postulam a emancipação da mulher e do homem como humanização do oprimido e a superação dos seus condicionamentos históricos. Assim, é visível a relação da educação com os movimentos sociais, sobretudo, os urbanos, já que na análise de Gohn (2011), os movimentos sociais podem auxiliar na formação política das camadas populares, construindo uma contra-hegemonia popular ao gerar embriões de um poder, que mesmo não derrubando o capitalismo, pode alterar as decisões impostas pelo bloco hegemônico.

Isso preconiza uma educação com foco emancipador, na qual se verifica a inter-relação com a materialidade vivida diariamente, ou seja, com as necessidades

individuais e coletivas que estão no cerne das contestações dos movimentos sociais urbanos.

Considerando a amplitude do termo educação, a relação indicada neste estudo, refere-se a uma versão de educação libertadora, ou como Libâneo (2002) apresenta uma educação direcionada ao:

[...] anti-autoritarismo, a valorização da experiência vivida como base da relação educativa e a ideia de autogestão pedagógica. [...] a prática educativa somente faz sentido numa prática social junto ao povo, razão pela qual preferem as modalidades de educação popular não-formal. (LIBÂNEO, 2002, p. 32).

A educação neste caso tem um papel fundamental de promoção de liberdade, numa concepção crítica, voltada aos interesses das classes populares, dos movimentos sociais.

Para Freire (1987) essa transformação é possível quando os sujeitos superam um processo de alienação, de passividade sobre a realidade marcada pela opressão exercida em diversos contextos.

Diante desse pensamento, a libertação somente se efetiva com a ação e a reflexão da realidade social, que podem ser realizadas por meio da educação (reflexão crítica) e dos movimentos sociais urbanos (ação de reivindicação de direitos e de transformação da realidade).

Não se pode afirmar que cada um aconteça em momentos distintos, mas que há inter-relação entre ambos. Educação libertadora implica movimento, ação em sociedade. Movimentos sociais urbanos se fundamentam em reflexões sobre o contexto onde os sujeitos estão inseridos e a promoção de análises por esses sujeitos.

Ainda com base no pensamento freireano, a educação para a ação libertadora permite o diálogo em seu sentido mais amplo, a expressão do pensamento humano. O diálogo somente é possível em um processo de interação entre os sujeitos, o que ocorre nos movimentos sociais.

Esta interação de opiniões diversas ou alinhadas de experiências vivenciadas e expressas durante o diálogo contribui para a tomada de decisões diante de práticas para a busca de direitos e condições de vida. É um processo de construção mútua, de desenvolvimento da consciência crítica, de educar-se num movimento de compartilhamento.

Freire (1987, 2016) ainda faz uma observação com relação ao papel das lideranças neste processo de emancipação das massas sociais, ao qual se pode fazer inferência aos educadores e aos líderes de movimentos sociais urbanos. Para o pensador, a liderança compromissada com a transformação social deve evitar as estratégias de conquistas, no sentido de dominação, de manipulação, de invasão

cultural, por meio da prática e do processo dialógico, pois esses são instrumentos de coerção social para manter os interesses da elite, como a passividade e a alienação popular.

Como verificado em vários argumentos, a educação e os movimentos sociais urbanos se constituem em uma relação estreita pelo diálogo, pela liberdade, pela reflexão e pela ação.

CONSIDERAÇÕES

O presente estudo possibilitou indicar os fatores que contemplam a relação entre educação numa concepção libertadora e os movimentos sociais em contexto urbano. O propósito foi retomar as discussões sobre as diversas abordagens que definem os movimentos sociais urbanos, seus objetivos, suas práticas e suas limitações, partindo da contribuição do pensamento de autores como Gohn, Viana, Castells, entre outros, construindo uma conexão com a educação libertadora de Freire, tendo as análises de Libâneo como complementações importantes.

A primeira parte teve como foco, conduzir as reflexões às diversas definições de movimento social urbano, partindo de uma trajetória histórica das lutas de classes operárias no século XIX.

Em seguida foram apontados alguns fatores determinantes para o surgimento dos movimentos sociais urbanos no contexto latino-americano. As influências do processo colonizador e seus reflexos ainda na atualidade foram exemplificadas e analisadas por intermédio da realidade brasileira.

Na segunda parte indicaram-se hipóteses de conexão entre educação e movimentos sociais urbanos, a concepção de educação libertadora, os fatores que promovem a emancipação coletiva, que ocorrem por intermédio do pensamento crítico e da ação de reivindicação de direitos para a efetiva transformação das condições da sociedade de forma justa e igualitária.

De modo geral, a proposta coloca como o processo educativo, e o diálogo dentro de uma coletividade são estratégicos para a conscientização das camadas populares, considerando a realidade das periferias urbanas, na qual historicamente são renegados os acessos a serviços básicos da sociedade.

Em suma, fica evidente que algumas questões podem ser aprofundadas em estudos posteriores, como a utilização deturpada do processo dialógico para a manutenção dos interesses da classe dominante. Outra questão seria a utilização das mídias sociais como instrumento de articulação e mobilização dos movimentos sociais urbanos, trazendo uma nova configuração de lideranças e amplitude de envolvimento nos debates.

Portanto, os movimentos sociais urbanos conectados a uma proposta de

educação libertadora, constituem um espaço de compartilhamento de saberes, vivências, anseios, necessidades, de lutas diárias, os quais intensificam, mesmo com os mais diversos obstáculos, a vontade de mudança da realidade social.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Aparecida. **Cidade e habitação em Minas nos séculos XVIII – XIX**. Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo. São Carlos: USP, 2004. Disponível em: <http://www.nomads.usp.br> Acesso em 16 de maio de 2019.

BORJA, Jordi. **Movimientos sociales urbanos**. Buenos Aires, Ediciones SIAP, 1975.

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CASTELLS, Manuel. **Gestão urbana, planejamentos e democracia política**. São Paulo: Secretária Municipal de Planejamento, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 53.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais na Contemporaneidade**. Universidade Estadual de Campinas: 2011.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos Movimentos sociais: Paradigmas Clássicos e Contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 1997.

JACOBI, Pedro Roberto. **Atores sociais e Estado. Movimentos reivindicatórios urbanos e Estado - dimensões da ação coletiva e efeitos político-institucionais no Brasil**. Espaço e Debates: Revista de Estudos Regionais e Urbanos, São Paulo, v. 9 , n. 26, p. 10-21, 1989.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 18.ed. São Paulo: Loyola, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos para quê?** 12.ed. São Paulo: Cortêz, 2010.

LOJKINE, Jean J. **Le marxisme. Vetat et la question urbaine**. Paris, Presses Universitaires de France, 1977.

VIANA, Nildo. **Estado e movimentos sociais: efeitos colaterais e dinâmica relacional**. Revista Café com Sociologia. v.6, n.3, p. 19-39, 2017.

VIANA, Nildo. **Movimentos Sociais e Movimentos de Classes: Semelhanças e Diferenças**. Revista Espaço Livre, v. 11, n. 22, 2016.

EDUCAÇÃO JURÍDICA NO TIMOR-LESTE: UM ESTUDO DE CASO

Data de aceite: 01/09/2020

Carla Priscilla Barbosa Santos Cordeiro

CESMAC

<https://orcid.org/0000-0002-2806-6023>

<http://lattes.cnpq.br/8044884748837865>

Lana Lisiêr de Lima Palmeira

UFAL

<https://orcid.org/0000-0003-0443-7245>

<http://lattes.cnpq.br/9538287578494559>

RESUMO: Este artigo analisa a educação jurídica no Timor-Leste, antiga colônia portuguesa que a pouco tempo conseguiu sua independência e tem lutado por autonomia e para estabelecer sua cultura sobre normas jurídicas impostas pelo outrora colonizador. Diante de inúmeros desafios que a jovem nação enfrenta, o estabelecimento de instituições de ensino superior voltadas a comunidade daquele país se revela uma questão emblemática. Ainda mais quando se trata da educação jurídica, uma vez que o país editou sua Constituição apenas em 2002, incluindo daí as carreiras jurídicas. Desta forma, este artigo buscou analisar as características da educação jurídica na jovem democracia timorense, compreendendo os dilemas e dificuldades que são encontrados para o ensino do Direito.

PALAVRAS-CHAVE: Timor-Leste, Educação, Direito.

ABSTRACT: This article examines legal education in Timor-Leste, former portuguese colony that recently gained its independence and

has been fighting for autonomy and to establish its culture under legal rules imposed by the former colonizer. Faced with countless challenges that the young nation faces, the establishment of higher education institutions aimed at the community of that country is an emblematic issue. Even more when it comes to legal education, since the country only published its Constitution in 2002, including legal careers. Thus, this article sought to analyze the characteristics of legal education in the young timorese democracy, understanding the dilemmas and difficulties that are encountered in the teaching of Law.

KEYWORDS: Timor-Leste, Education, Right.

1 | INTRODUÇÃO

O Timor-Leste é uma jovem nação que nasceu há quase duas décadas, depois de um longo processo de dominação colonial portuguesa e indonésia. Diante desse contexto de lutas por liberdade e autonomia, muitos desafios se descortinam dentro para o Estado recém-criado, inclusive no campo da ordem jurídica e social.

O embate entre cultura local e a ordem jurídica imposta, que reproduz o sistema jurídico português, se faz evidente, o que pode ser percebido pela análise das normas jurídicas do país. Por isto, a o problema deste artigo pode ser expresso na seguinte pergunta: como se organiza a ordem jurídica do Timor-Leste e o ensino do Direito?

A partir de uma pesquisa bibliográfica, foram estudados autores que debatem a temática. Realizou-se também uma pesquisa documental, no que diz respeito a análise da constituição do país e da lei que rege o exercício da advocacia timorense. Deve-se destacar que o maior desafio da presente pesquisa foi a exiguidade de fontes para sua realização, dado o fato de que são disponibilizados poucos materiais *on line* sobre a organização jurídica do país. Mesmo assim, buscou-se compreender e elucidar como o direito está organizado e como ocorre seu ensino, a fim de entender um pouco mais sobre este país que tem a língua portuguesa como um de seus idiomas oficiais.

2 | HISTÓRIA E POLÍTICA NO TIMOR LESTE

A República Democrática do Timor-Leste é um país que fica localizado na parte oriental da ilha do Timor, no Sudoeste da Ásia. A outra parte da ilha, a ocidental, tem capital em Kupang, pertencendo à Indonésia. A capital do Timor-Leste é Dili e a moeda do local é o dólar americano. Trata-se de um país jovem que só pôde experimentar recentemente a sua independência política – primeiro de Portugal e, em seguida, da Indonésia – após uma árdua batalha da população por direitos civis e políticos.

Para compreender um pouco do que é o Timor-Leste, torna-se importante fazer uma retrospectiva histórica pelos acontecimentos que marcaram e constituíram a identidade do país nos últimos séculos.

O país foi colonizado por portugueses, que chegaram na ilha em 1515, basicamente no mesmo período histórico em que os portugueses aportaram no Brasil (a data oficial da chegada das primeiras caravelas comandadas por Pedro Álvares Cabral ao Brasil remonta a 22 de abril de 1500). Desembarcaram no Timor-Leste mercadores e missionários portugueses, deparando-se com uma formação social em que haviam pequenos estados aglomerados em duas confederações: Servião e Belos, sociedades do local que praticavam o animismo.¹ Hoje a religião que predomina na Indonésia é o islamismo, seguindo-se do budismo (GOVERNO DO TIMOR LESTE, 2018).

Ainda de acordo com os dados publicados pelo governo timorense, ao longo da segunda metade do século XVI que foram chegando no Timor-Leste frades dominicanos portugueses, que passam a disseminar a religião católica na região e o domínio português. Do outro lado da ilha ocorreu a dominação holandesa em 1651, tendo um tratado sido firmado entre Portugal e Holanda em 1859 para fixar as

1 De acordo com Rocha (2017), o animismo seria uma interpretação da natureza e do homem em que este acredita que tudo que existe na natureza tem alma. Essa forma de vislumbrar o mundo estaria dentre os níveis mais primitivos das primeiras sociedades, considerada pelo autor como um dos estágios infantis do intelecto do homem.

fronteiras da ilha do Timor: O atual Timor-Leste, parte oriental da ilha, permaneceu com Portugal, tendo a parte ocidental permanecido com a Holanda. Como a Indonésia fazia parte do Império Holandês, com a decretação de sua independência em 1945 a parte ocidental da ilha do Timor passa a pertencer a ela.

Assim, entre o início da colonização portuguesa no Timor-Leste e a Revolução de 25 de Abril de 1974, em Portugal, o Timor-Leste permaneceu sob os domínios portugueses. Aparentemente não havia interesse da Indonésia em anexar a metade oriental da ilha do Timor ao seu território, conforme afirmado perante a própria ONU. O Timor-Leste era considerado pela organização como um território não autônomo administrado por Portugal, mas, aos poucos, o direito à autodeterminação desse povo passou a ser defendido na Assembleia Geral da ONU. Mesmo assim, em Portugal, devido ao regime Salazar e seguintes, não se reconheceu a autonomia do Timor-Leste.

Foi a revolução de 25 de abril de 1974 que alterou esse panorama, com a restauração da democracia em Portugal com a Revolução dos Cravos.² De acordo com Escaraméia (2018, p. 2), que estuda a temática:

Em 1974, aquando do 25 de Abril em Portugal, Timor-Leste era um território de cerca de 600.000 habitantes, dos quais 95% eram analfabetos e menos de dez possuíam educação de nível superior, sendo a taxa de mortalidade no primeiro ano de vida superior a 50%.

Apesar das grandes riquezas dos cerca de 19.000 km² deste território montanhoso, nas quais se podem incluir vários minérios (sobretudo cobre, ouro e magnésio), petróleo, madeiras preciosas e plantações de café (constituindo este a principal exportação), o estado de desenvolvimento era muito diminuto, sendo a balança de pagamentos sistematicamente deficitária, e o produto nacional bruto per capita cerca de metade do Laos, o estado mais pobre da região. A situação não é de estranhar, já que, para referir um exemplo, só em 1960 é que a eletricidade foi, pela primeira vez, instalada na capital, Dili.

Desde 28 de março de 1926 Portugal vivia sob a égide de um regime militar, passando pelos governos de Salazar e Marcello Caetano. Um dos motes desse movimento era o direito a autodeterminação de todas as colônias portuguesas. Foi em 1975 que houve o domínio português foi dissolvido no Timor-Leste, e em 28 de novembro do mesmo ano ocorre a proclamação da independência no país, de forma unilateral, pela Frente Revolucionária de Timor-Leste Independente (FRETILIN) e por Xavier do Amaral, que se torna o primeiro presidente da República do país. Instala-se a guerra civil, em face da independência, o que leva a Indonésia a invadir a outra parte da ilha e tomar seu território com o pretexto de pacificar a população, o que ocorreu com a ajuda dos EUA. A partir daí, tem início o segundo período

² Trata-se de um movimento que restabeleceu a democracia portuguesa ao derrubar o regime salazarista (MARTINHO, 2017).

de ditadura no país, tendo ele vivido poucos dias de democracia (GOVERNO DO TIMOR LESTE, 2018).

Conforme os dados oficiais, ao longo desse período em que o Timor-Leste passou por uma nova ditadura houve movimentos de resistência a dominação indonésia, e estima-se pelo atual governo que nesse embate cerca de 1/3 da população morreu na guerra contra a dominação da Indonésia, cerca de 250 mil pessoas. Além disso, proibiu-se o uso da língua portuguesa e de um tradicional dialeto, o tétum, ao longo da dominação indonésia.

Em 1996, a partir de manifestações populares e com a queda do governo de Suharto na Indonésia, foi realizado um referendo sobre a independência do Timor-Leste da Indonésia, em que o povo daquele país escolheu se queria ou não que o país permanecesse sob o domínio indonésio. Como um resultado que 78,5% do povo preferia a independência formal. Mesmo assim, houve resistência por parte de movimentos anti-independência no Timor-Leste, tendo esse processo se arrastado até 1999, quando em 18 de setembro ocorreu a intervenção da ONU no país e realizar a transição para a democracia (GOVERNO DO TIMOR LESTE, 2018).

A atual Constituição do Timor-Leste foi construída a partir do retorno de inúmeros timorenses ao país, depois de exílio por causa da ditadura indonésia. Foi formada a Assembleia Nacional Constituinte e em 20 de maio de 2002, o chamado dia da restauração da independência, a Constituição do país entrou em vigência.

Em relação a educação superior no país, ao longo de toda a ocupação portuguesa não havia uma única universidade no país. Os indivíduos que tinham condições partiam para Portugal ou Macau para fazer algum curso superior. Só em 1986, e, deste modo, quando o país estava ocupado pelo governo indonésio, fundou-se a *Universitas Timor Timur* (UNTIM), instituição privada de ensino superior, que contava apenas com quatro faculdades: Agricultura, Política Social, Educação e Economia e Gestão. Buscava-se, por meio desses cursos, a formação básica para operacionalização da estrutura básica do Estado, não contando país, naquele período, com cursos em outras áreas (UNTL, 2018).

Em 1989 foi fundado no país um instituto politécnico (*Politeknik Dili*) para oferecer cursos profissionalizantes nas áreas de mecânica, engenharia civil e administração empresarial. Com o referendo de 1999, as duas únicas instituições de ensino superior existentes acabaram sendo destruídas por milícias indonésias, além do que 95% de todos os professores do país, que eram indonésios, terem abandonado o país. No ano 2000 foi fundada a Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), a partir da fusão da estrutura das duas faculdades que tinham sido destruídas, passando o ensino técnico e superior a ser ministrado na universidade (UNTL, 2018). No ano de 2005 foi criado o primeiro curso de Direito do país.

3 I A CONSTITUIÇÃO DO TIMOR-LESTE DE 2002

A Constituição Portuguesa de 1976 se tornou a base para a construção da Constituição do Timor-Leste publicada em 2002, que entrou em vigor no dia 20 de do mencionado ano, o que denota grande influência no modelo português de organização de Estado. Divide-se em VII partes, da seguinte maneira:

Parte I – Princípios fundamentais

Parte II – Direitos, deveres, liberdades e garantias fundamentais

Título I – Princípios gerais

Título II – Direitos, liberdades e garantias pessoais

Título III – Direitos e deveres econômicos, sociais e culturais

Parte III – Organização do poder político

Título I – Princípios gerais

Título II – Presidente da república

Título III – Parlamento nacional

Título IV – Governo

Título V – Tribunais (no qual se incluem os tribunais e magistratura judicial, ministério público e advocacia)

Título XI – Administração pública

Parte IV – Organização econômica e financeira

Título I – Princípios gerais

Título II - Sistema financeiro e fiscal

Parte V – Defesa e segurança nacionais

Parte VI – Garantia e revisão da Constituição

Título I – Garantia da Constituição

Título II – Revisão da Constituição

Parte VII – Disposições finais e transitórias

A divisão denota também o papel das carreiras judiciais dentro do quadro geral de organização do Estado, já que existe um título exclusivo para os tribunais dentro da parte do poder público. Em relação a educação, percebe-se que o fato da Constituição não ter um título ou capítulo exclusivo para ela, embora haja previsão ao longo de seu texto, revela que a priori não se deu importância destacada à educação no âmbito da educação nacional. Para dar tônica a inferência realizada da análise da Constituição timorense, pode-se mencionar o texto do artigo 19: “O Estado promove, **na medida das suas possibilidades**, a educação, a saúde e a formação profissional dos jovens” (grifos nossos).

O artigo 59, por sua vez, revela como funciona o sistema de ensino do país e as obrigações do Estado nesse âmbito. Veja-se:

Artigo 59.º

(Educação e cultura)

1. O Estado reconhece e garante ao cidadão o direito a educação e a cultura, competindo-lhe criar um sistema público de ensino básico universal, obrigatório e, na medida das suas possibilidades, gratuito, nos termos da lei.
2. Todos têm direito a igualdade de oportunidades de ensino e formação profissional.
3. O Estado reconhece e fiscaliza o ensino privado e cooperativo.
4. O Estado deve garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística.
5. Todos têm direito a fruição e a criação culturais, bem como o dever de preservar, defender e valorizar o património cultural.

Deste modo, existe a obrigatoriedade por parte do Estado em oferecer um sistema de educação básica público, gratuito e obrigatório. No ensino superior, há o dever de acesso aos níveis mais elevados de ensino, de acordo com as capacidades dos cidadãos.

A seção seguinte analisa um pouco do que é o ensino jurídico na Universidade Nacional de Timor Lorosa'e, única instituição pública que oferece o curso de Direito no Timor-Leste.

4 I FACULDADE NACIONAL DE TIMOR LOROSA'E: O ENSINO DE DIREITO

Como se mencionou ao longo das seções seguintes, o Timor-Leste é uma nação jovem cuja primeira universidade pública remonta a 2000, a partir da junção da *Universitas Timor Timur* com o instituto politécnico (*Politeknik Dili*): a Faculdade Nacional de Timor Lorosa'e (UNTL).

As carreiras jurídicas foram inseridas na própria Constituição do Timor-Leste, o que se traduz em uma destacada importância das mesmas para o Estado. Como consequência, pouco tempo após a edição da Constituição foi criado um curso de Direito na UNTL, em 2005. De acordo com os dados apresentados pela própria universidade, o curso foi fundado em parceria com universidades portuguesas, destacando-se as parcerias com Coimbra, Évora, Porto, Lisboa e Minho (UNTL, 2018a).

Com as influências portuguesas, o direito trabalhado na UNTL acaba tendo influência marcante do direito português, o que se percebe já na forma de organização do Estado e na própria Constituição, que recebeu influência direta da Constituição Portuguesa de 1976, tendo, inclusive, trechos idênticos em ambas.

Por decorrência lógica desse processo de compilação do sistema jurídico português, o sistema jurídico do Timor-Leste acaba seguindo basicamente a mesma forma de organização em termos de ramos jurídicos e disciplinas no curso. No entanto, destaca-se o papel das instâncias de justiça tradicional no país, ainda que no campo informal, diferentemente de Portugal. Como explica Jerônimo (2011, p. 98), as regras de direito costumeiro possuem um grande peso dentre as comunidades tradicionais, mas o país vive o dilema de reconhecer a legitimidade dos líderes tradicionais em resolver pequenas disputas locais e o total controle do Estado sobre tais conflitos. Em suas palavras:

Timor-Leste vive, na verdade, um dilema comum à generalidade dos Estados saídos da descolonização, que, forçados a reconhecer o pluralismo jurídico das respectivas sociedades, buscam uma síntese entre o Direito oficial, de tipo europeu, que adoptaram como sinónimo e condição de modernidade, e os seus Direitos autóctones, cuja importância junto das populações persiste, apesar de todas as forças de sentido contrário desencadeadas pela globalização.

Neste sentido, Boaventura de Souza Santos (2006, p. 63) elucida esse aspecto do colonialismo português:

(...) o Direito e as autoridades tradicionais foram usados pelo Império como parte integrante do processo de dominação colonial, uma vez que lhes cabia reger o comportamento dos indígenas nas suas vidas quotidianas, resolver disputas, garantir o contínuo encaminhamento de trabalho escravo e o pagamento de impostos.

Isto significa, em outras palavras, que o direito português foi trasladado para o Timor-Leste com mínimas adaptações, num formato de “importações acríticas” ou “plágios infelizes” (JERÔNIMO, 2011, p. 99). Um exemplo disto é a forma de organização do ensino do direito no país. Tomando-se como exemplo o curso oferecido pela UNTL, percebe-se de maneira visível que houve importação de basicamente toda forma de organização do direito português.

O curso de direito da UNTL é uma licenciatura de 5 anos, habilitando os concluintes à docência, exercício da advocacia, carreiras jurídicas públicas, como é o caso da defensoria, procuradoria, magistratura, etc. Assim (UNTL, 2018a):

O Curso de Direito procura oferecer aos alunos uma formação sólida em termos de conhecimentos técnico-jurídicos (dogmáticos), bem como contribuir para a formação ética, humana e cultural dos recursos humanos em Timor-Leste. Do mesmo modo, visa desenvolver a capacidade crítico-reflexiva do aluno na compreensão do fenómeno jurídico, na sua função de regulação do social e de mecanismo da boa governação.

Embora a matriz do curso e a forma como ocorre o ensino jurídico reproduzam o modelo português, um aspecto interessante da organização do ensino na UNTL é o fato do curso se voltar para a cultura do povo timorense, considerando-se os inúmeros dialetos falados na região. Destaque-se que o reconhecimento da heterogeneidade do povo timorense não implicou, para o país, na aceitação dos sistemas de justiça tradicionais, uma vez que o sistema jurídico e o próprio ensino do Direito são muito semelhantes ao direito português, tendo o direito consuetudinário pouco valor diante das regras legisladas (JERÔNIMO, 2011).

5 | ADVOCACIA NO TIMOR-LESTE

A recente democratização do país pode ser percebida a partir dos instrumentos jurídicos que organização do Estado, como é o caso da Constituição, de 2000, da primeira universidade pública no país, que foi fundada em 2005, e na forma de organização das carreiras de Estado e advocacia. Em relação a esta, cumpre realizar alguns apontamentos.

Em relação a esta, a lei que rege o regime jurídico da advocacia privada data de 2008 – Lei nº 11 de 30 de julho de 2008. O estatuto da advocacia timorense estabelece os mecanismos para sua formação profissional e os princípios que

regem a profissão. De acordo com o artigo 2º do respectivo diploma:

2. Pode inscrever-se no CFJ para o exercício da profissão de advogado quem, cumulativamente:

- a) Possua licenciatura em Direito;
- b) Tenha o domínio escrito e falado de, pelo menos, uma das línguas oficiais de Timor-Leste;
- c) Tenha frequentado, com aproveitamento, o curso de formação previsto na presente lei;
- d) Seja maior de idade, nos termos da legislação civil em vigor;
- e) Apresente certidão do registo criminal, a fim de garantir a idoneidade moral do advogado para o exercício da profissão.

Além desses requisitos, o regulamento geral também abre espaço para quem, cumulativamente:

3. *Omissis.*

- a) Possuir licenciatura em Direito;
- b) Estar plenamente habilitado a exercer advocacia em Timor-Leste ou noutro país de sistema jurídico civilista;
- c) Possuir conhecimento do ordenamento jurídico vigente em Timor-Leste;
- d) Possuir domínio escrito e falado de, pelo menos, uma das línguas nacionais.

Evidencia-se, da leitura do diploma, a enorme carência em termos de profissionais formados na área, uma vez que a quantidade de titulados, ainda hoje, é muito pequena (UNTL, 2018a). Por isso, há uma tendência a flexibilizar o exercício da advocacia no país, aceitando-se não apenas advogados de outros países, mas juizes, defensores, promotores, etc.

O Centro de Formação Jurídica (CJF) oferece uma formação para os advogados exercerem a profissão no país, com o desenvolvimento de conhecimentos e competências teórico-práticas para o exercício da advocacia. O curso é ofertado a partir de um concurso, em que são disponibilizadas via edital uma quantidade limitada de vagas, período de apresentação de candidatura, realização de provas

sobre as disciplinas jurídicas, constituição de júri do concurso. Quando o indivíduo é selecionado, ele passa por uma formação em duas fases: escolar e estágio. Na primeira, de acordo com o regulamento da advocacia:

Art. 11º *Omissis*.

2. A fase escolar tem a duração de quinze meses, destina-se a aprofundar os conhecimentos adquiridos na licenciatura e a obter o domínio das matérias directamente ligadas à prática da advocacia e é ministrada por docentes e formadores do CFJ ou nomeados pelo Conselho de Gestão para o efeito.

3. A fase escolar termina com a atribuição de uma classificação final, determinada a partir da avaliação dos formandos pelos respectivos docentes e formadores, tendo em conta, designadamente, os testes e trabalhos escritos, o desempenho oral, o interesse demonstrado, a facilidade de expressão oral e escrita nas línguas oficiais e outros elementos relevantes para o desempenho com qualidade das funções de advogado.

Quando o candidato consegue um aproveitamento superior a 50% nesta fase, ele passa a fase de estágio, que ocorre da seguinte maneira:

Art. 11º *Omissis*.

6. A fase de estágio tem a duração de nove meses e destina-se ao contacto com a realidade do exercício da advocacia, do sistema judiciário e dos serviços relacionados com a administração da justiça e a aplicação prática dos conhecimentos teóricos adquiridos.

7. A fase de estágio termina com a avaliação dos formandos através de provas de agregação, na qual será atribuída uma nota final, com reconhecimento da aptidão ou não para o exercício da profissão de advogado.

Após o término dessa fase, torna-se apto para exercer a advocacia quem obtiver um aproveitamento superior a 50% nesta fase. A regulamentação geral do exercício da advocacia é muito semelhante ao contexto português, que também passa por um curso de formação e duas fases de estágio antes do licenciado ser agregado como advogado.

6 I CONCLUSÃO

O longo período de colonialismo português no Timor-Leste deixou marcar que vão além do uso da língua portuguesa, perpassando-se a forma de organização do Estado, as carreiras jurídicas e o próprio ensino do Direito. Isto significa, em outras palavras, que há um desafio pungente a ser vencido por esta nação recém-independente: a consolidação da própria autonomia, respeitando-se sua cultura e os

direitos tradicionais das comunidades que coexistem naquela nação.

A análise do texto constitucional timorense permitiu que se visualizasse com clareza que a educação ainda tem muito a avançar no país, em especial a de nível superior. Esforços têm sido congregados nesse sentido, com a fundação a Universidade Nacional Timor Lorosa'e e de outras instituições privadas. Mas o fato é que o acesso a esse nível de educação ainda é bastante limitado no país, mesmo em face da enorme demanda por mão de obra qualificada para atuar em diversas esferas profissionais.

No campo do ensino do Direito, muito ainda há que se avançar. A forma como o ensino jurídico se estrutura no país revela grande influência do modelo português, o que se reflete no próprio exercício da democracia. Por isso, o aprimoramento da ordem jurídica passa, necessariamente, pela percepção das peculiaridades inerentes ao país e por um ensino jurídico que esteja voltado para a percepção da realidade social no qual se inserem os juristas daquele país.

Deve-se reconhecer a pluralidade cultural, a partir do ensino do Direito, permitindo que novos olhares sejam lançados à produção normativa do país, para que o Timor-Leste de fato avance na construção de sua identidade, enquanto nação, e na construção de um direito que esteja em consonância com a cultura local.

REFERÊNCIAS

ESCARAMEIA, Paula. **Timor-Leste – Aspectos jurídicos do problema**. Disponível em: <<https://www.odireitoonline.com/timor-leste-aspectos-juridicos-do-problema.html>>. Acesso em 14.04.2019.

JERÔNIMO, Patrícia. Estado de Direito e justiça tradicional: ensaios para um equilíbrio em Timor-Leste. *In Estudos em homenagem ao professor doutor Carlos Ferreira de Almeida*. Coimbra: Almedina, 2011.

MATINHO, Francisco Carlos Palomanes. A Revolução dos Cravos e a Historiografia Portuguesa. **Revista Ensaio Bibliográfico**, RJ, v. 30, n. 61, p. 465-478, maio-ago.2017.

ROCHA, Everardo. **O que é o mito**. São Paulo: Brasiliense, 2017.

SANTOS, Boaventura Souza. The heterogeneous State and Legal Pluralism in Mozambique. **Law & Society Review**, Nova Jersey, EUA, v. 40, n.1, 2006.

TIMOR-LESTE. **Governo do Timor-Leste**. Disponível em: <<http://timor-leste.gov.tl/?p=29>>. Acesso em: 12.12.2018.

UNTL. **História da Universidade Nacional Timor Lorosa'e**. Disponível em: <<http://www.untl.edu.tl/pt/universidade/historia>>. Acesso em 15.04.2019.

UNTL. **Faculdade de Direito**. Disponível em: <<http://www.untl.edu.tl/pt/ensino/faculdades/direito>>. Acesso em 15.04.2019.

CAPÍTULO 7

CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE

Data de aceite: 01/09/2020

Data de submissão: 05/06/2020

Juliana Telles Faria Suzuki

Universidade Estadual do Norte do Paraná
Cornélio Procópio – Paraná
<http://lattes.cnpq.br/6122164960859832>

Maria Cecilia Marin Oliveira

Universidade Estadual do Norte do Paraná
Cornélio Procópio – Paraná
<http://lattes.cnpq.br/0532884139713697>

RESUMO: O presente estudo teve como objetivo compreender as concepções pedagógicas na educação brasileira voltadas para a formação e prática docente. Para isso, desenvolveu-se uma revisão teórica por meio das produções de Libâneo (1994), Queiroz e Moita (2007), Franco (2016) e outros. Discutiu-se e organizou-se o texto apresentando as tendências pedagógicas na educação brasileira que fundamentam as concepções pedagógicas. Concluiu-se que os modelos ou as tendências pedagógicas estudadas estavam em consonância com os modelos sociais e econômicos postos em cada momento histórico. Para que o professor tenha uma prática consciente é fundamental conhecer e refletir sobre esses modelos.

PALAVRAS-CHAVE: Concepções Pedagógicas, Tendências Pedagógicas, História da Educação Brasileira.

PEDAGOGICAL CONCEPTIONS AND IMPLICATIONS IN TEACHING PRACTICE

ABSTRACT: This study aimed to understand the pedagogical conceptions in Brazilian education focused on teacher education and practice. For this, a theoretical review was developed through the productions of Libâneo (1994), Queiroz and Moita (2007), Franco (2016) and others. The text was discussed and organized, presenting the pedagogical trends in Brazilian education that underlie pedagogical conceptions. It was concluded that the models or pedagogical trends studied were in line with the social and economic models put in each historical moment. For the teacher to have a conscious practice, it is essential to know and reflect on these models.

KEYWORDS: Pedagogical Conceptions, Pedagogical Trends, History of Brazilian Education.

1 | INTRODUÇÃO

O homem primitivo, mediante a percepção da sua ação sobre a natureza, desenvolveu gradativamente estratégias que visavam auxiliá-lo no cotidiano para garantir a sua sobrevivência. Os conhecimentos adquiridos nesse processo foram perpetuados por meio da educação que, primeiramente, era informal e, posteriormente, foi sistematizada por meio da educação formal nas escolas.

Com as mudanças da vida em sociedade e o surgimento da propriedade privada, a relação entre os homens e os ideais educacionais foram

modificados. Ao longo desse processo, se tornou evidente a necessidade de uma educação que possua uma função social no processo de formação dos homens como sujeitos históricos.

Hoje, a educação está presente em praticamente todas as instâncias da atividade humana e traz consigo significados e interpretações diferentes de acordo com o contexto histórico em que está inserida e com a função social sob a qual está submetida. Ou seja, são identificadas diferentes concepções de educação, organizadas e aceitas por pesquisadores, ao longo do tempo.

Partindo dos estudos de autores que abordam esse assunto, levantou-se o seguinte problema: de que forma os autores classificam as concepções de aprendizagem? Quais as implicações pedagógicas de tais concepções na formação e na prática docente?

Para atender essa demanda, o presente artigo apresenta uma revisão teórica sobre os escritos de Libâneo (1994), Queiroz e Moita (2007), Franco (2016) e outros, sistematizando um quadro comparativo entre as teorias e práticas pedagógicas, a partir de concepções filosóficas, dado um contexto sócio - histórico, para compreender a ação educativa, suas variações. A partir desse quadro, este artigo tem como objetivo maior compreender as concepções pedagógicas na educação brasileira voltadas para a formação e prática docente, visando contribuir com o trabalho pedagógico, especialmente em sua dimensão didática nas diferentes áreas do conhecimento.

2 I CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E DOCÊNCIA

A prática educativa está relacionada à concretização das condições que asseguram a realização do trabalho docente. Essas condições não se referem apenas aquilo que é pedagógico, mas também à aspectos sociopolíticos (que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade) e aos diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas, entre outros.

Nas salas de aula observam-se professores com diversos tipos de práticas educativas. Existem aqueles que baseiam suas práticas em prescrições incorporadas em sua passagem pela escola e transmitidas pelos colegas mais velhos. Existem aqueles que se apegam à última tendência da moda, sem a preocupação dos resultados. Mas também existem professores que percebem o sentido mais amplo de sua prática e buscam compreendê-la.

A prática de um professor, ou seja, a forma como ele ensina e conduz o processo de ensino e de aprendizagem é resultado da construção de uma concepção pedagógica e tais concepções trazem implicações para a própria prática

do professor e também para a formação de novos docentes.

As práticas pedagógicas se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social. Nesse sentido, elas enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo. Ou seja, as práticas pedagógicas se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação, ou ainda, por imposição. Como já foi realçado, essas formas de concretização das práticas produziram faces diferentes para a perspectiva científica da Pedagogia (FRANCO, 2016, p. 541).

Sabemos que as concepções que norteiam o trabalho docente estão sustentadas por tendências pedagógicas, que revelam como se dá os processos de ensino e aprendizagem em sala de aula. Malheiros (2013, p. 24) fala da dificuldade em “[...] situar uma corrente educacional na linha do tempo. Na verdade, as concepções pedagógicas se misturam, formando uma realidade única em cada sala de aula”. Para organizar de forma didática o estudo de tais concepções, os autores classificaram em tendências educacionais.

Os autores, em geral, concordam em organizar as tendências educacionais em dois grupos, são elas: as tendências de vertente liberal e as tendências de vertente progressistas.

3 I TENDÊNCIAS DE CUNHO LIBERAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

De acordo com Queiroz e Moita (2007, p.03), as tendências de cunho liberal surgem “[...] no século XIX, sob forte influência das ideias da Revolução Francesa (1789), de “igualdade, liberdade, fraternidade”. Receberam também, contribuições do liberalismo no mundo ocidental e do sistema capitalista.

Nesse contexto, a escola traz para dentro do seu trabalho pedagógico os valores e normas de uma sociedade que se organiza em torno do capitalismo e do liberalismo.

O primeiro apregoa a ideia de que todos os indivíduos são iguais, desconsiderando o antagonismo entre as classes sociais. O segundo acredita que o saber produzido pela humanidade tinha tamanha importância ao ponto dele, o saber, se sobrepor às experiências vividas pelos alunos em seu contexto social e educacional. Ou seja, a escola tinha como finalidade transmitir esses conteúdos, mesmo que desvinculados do contexto social.

Tais ideais corroboravam para a manutenção do conhecimento como instrumento de dominação, e não de transformação da sociedade (LIBÂNIO, 1994).

As correntes não críticas são definidas como aquelas que utilizam o processo educativo visando à perpetuação do modelo social vigente. Nesta compreensão, a diferenciação entre os modelos pedagógicos é dada pelo método escolhido, não pelo fim do ato educativo (MALHEIROS, 2013, p. 23).

As tendências de cunho liberal foram organizadas pelos autores em quatro. São elas: tendência tradicional, tendência renovada progressista, tendência renovada não-diretiva e tendência tecnicista.

3.1 Tendência Liberal Tradicional

A tendência liberal tradicional teve início em 1549 com a chegada dos jesuítas no Brasil. Ao organizarem um ensino baseado nos métodos e conteúdo da *Ratio Studiorum* (plano de estudos), aprovada em 1599, institucionalizou-se um modelo de educação tradicional, voltado para a formação do homem enciclopédico, humanista, cristão e universal.

Com o passar do tempo, a ordem dos jesuítas deixa de ser apenas uma instituição religiosa e começa a educar a elite baseada na cultura intelectual da Europa (TERUYA, 2010). Tal modelo de educação perdurou por todo o período Colonial, Imperial e Republicano brasileiro.

Malheiros (2013, p. 24) diz que tal concepção “[...] é caracterizada pelo privilégio que se dá ao conhecimento em detrimento do sujeito”. O mundo nessa perspectiva está pronto e as instituições de educação precisam apresentá-lo aos alunos. Nela, é comum ouvir a analogia de que o estudante é uma folha em branco e que a escola ou o professor é o responsável preencher essa folha com os conhecimentos.

Outra questão associada a essa maneira de pensar o mundo é a concepção de igualdade, que leva a crença de que todos aprendem por meio de um mesmo método. “De forma resumida, podemos dizer que, na corrente tradicional, ensinar é transmitir conhecimentos e aprender é ser capaz de reproduzi-los” (MALHEIROS, 2013, p.25).

Segue abaixo as principais características dessa concepção.

ELEMENTO	DESCRIÇÃO
FUNÇÃO DA ESCOLA	Preparar o aluno para a sociedade e para os valores liberais burgueses.
CONTEÚDO	Desprovidos de significados sociais, inúteis para a compreensão crítica da realidade, baseados nos estudos científicos e do conhecimento universal.
RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO	É verticalizada. O professor é o ator principal, centro do processo educativo, que utiliza a permissão do sistema escolar para atuar de forma autoritária. O aluno é coadjuvante e mediante o sistema torna-se um sujeito passivo e submisso.
MÉTODOS E INSTRUMENTOS DE ENSINO	Utilização de método expositivo e verbal. Ensino mecânico por meio de exercícios de fixação, memorização, repetição e cópias. Estímulo ao individualismo e à competição.
AValiação	Valoriza a reprodução na íntegra daquilo que foi ensinado pelo professor. Utiliza como instrumentos provas escritas e orais, faz uso de lista de exercícios de repetição e interrogatórios. Geralmente com finalidade classificatória e não com vistas à aprendizagem.

Quadro 1 – Elementos didáticos propostos na tendência liberal tradicional

Fonte: Organizado pelas autoras.

3.2 Tendência liberal renovada progressista

Contraopondo-se à tendência liberal tradicional e visando a renovação do pensamento educacional, surge a tendência liberal renovada progressista, ou tendência escolanovista. Para isso, tal tendência assume uma postura mais flexível em relação a organização dos processos didáticos e a estrutura da escola. Passa a defender uma aprendizagem por meio da descoberta, e não pelos exercícios e memorizações anteriores. Uma aprendizagem focada no aluno que possibilita a construção do conhecimento.

De acordo com Queiroz & Moita (2007, p. 6), essa tendência “[...] retira o professor e os conteúdos disciplinares do centro do processo pedagógico e coloca o aluno como fundamental, que deve ter sua curiosidade, criatividade, inventividade, estimulados pelo professor, que deve ter o papel de facilitador do ensino”. O protagonismo não está mais na figura do professor, mas sim no aluno, que passa a ser visto como um ser livre capaz de manifestar interesses pelo que vai estudar.

Essa tendência se respalda nas ideias do norte americano John Dewey, representante da corrente filosófica conhecida como pragmatismo. Para ele, a escola e seu conteúdo só se tornam importantes a partir do momento em que servem de instrumento para a resolução de problemas reais. Seus ideais foram trazidos para o Brasil a partir de 1930 por Anísio Teixeira. Também caminharam na mesma perspectiva Jean Piaget, com a chamada Escola Ativa, Maria Montessori com o Método Montessoriano, e outros.

Segue abaixo as principais características dessa concepção.

ELEMENTO	DESCRIÇÃO
FUNÇÃO DA ESCOLA	Proporcionar um ambiente favorável para a aprendizagem dos alunos de forma que os processos que envolvam a aprendizagem partam das necessidades individuais, voltando para a adaptação social.
CONTEÚDO	Passam a ser elaborados a partir da experiência que os alunos vivenciam frente aos desafios do dia a dia. Buscam-se conteúdos que possam ser aplicados em sua realidade.
RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO	O professor deveria deixar a postura autoritária anterior e tornar-se o mediador entre o aluno e o objeto do conhecimento. O aluno que antes era passivo deveria tornar-se mais ativo. Não há mais um lugar privilegiado para o professor, pois o seu papel é o de auxiliar o desenvolvimento do aluno.
MÉTODOS E INSTRUMENTOS DE ENSINO	Valoriza-se as capacidades individuais do aluno e seu autodesenvolvimento. O professor deve ser o facilitador do processo de aprendizagem do aluno. Parte do princípio de aprender pelo fazer. Prevê a solução de problemas, pesquisas, estudo dos meios naturais, descobertas e tentativas experimentais, de modo que as soluções sejam elaboradas pelos próprios alunos. O professor deixa de transmitir o conhecimento e passa a proporcionar formas para que o aluno construa sua própria aprendizagem.
AVALIAÇÃO	Torna-se um instrumento subjetivo porque está voltada para os aspectos cognitivos e afetivos, atendendo às necessidades e aptidões de cada aluno. A ênfase está na auto avaliação.

Quadro 2 – Elementos didáticos propostos na tendência liberal renovada diretiva

Fonte: Organizado pelas autoras.

3.3 Tendência liberal renovada não diretiva

A tendência liberal renovada não diretiva defende uma escola preocupada com as questões psicológicas do aluno. Tal tendência influenciou a educação brasileira quase que concomitante com a tendência liberal renovada diretiva. Respalhada nas ideias do psicólogo americano Carl Rogers, tal tendência define-se como não diretiva porque está centrada no aluno e cabe a ele a condução ao seu modo. Nesta perspectiva o papel do professor se assemelha ao do terapeuta e o do aluno ao do cliente.

Nas teorias não-diretivas o professor deve acompanhar o aluno sem dirigi-lo, o que significa dar condições para que ele desenvolva sua experiência e se estruture por conta própria. Sua função é a de facilitador da aprendizagem: usando a linguagem da química, o mestre se restringe a ser o catalisador do processo (ARANHA, 2006, p.269).

Tal tendência conhecida como não-diretiva é uma resposta aos fatos

históricos marcados pelo nazifascismo da época. Ela leva às últimas consequências a crítica ao autoritarismo da escola tradicional.

Segue abaixo as principais características dessa concepção.

ELEMENTO	DESCRIÇÃO
FUNÇÃO DA ESCOLA	Criar mecanismos para que o aluno chegue ao conhecimento por si só. Apresenta uma preocupação com as questões psicológicas que envolvem o aluno, esquecendo as questões pedagógicas e sociais.
CONTEÚDO	Deixa de ser estruturado pelo sistema de ensino. Mais importante do que o conteúdo é que o aluno seja estimulado a aprender.
RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO	O professor deve proporcionar, por meio de técnicas de sensibilização, estratégias para que o aluno estude. A escola deve ser um ambiente de realização para o aluno. Por isso o professor precisa estar preocupado com os estados psicológicos do aluno, caso contrário não ocorre a aprendizagem.
MÉTODOS E INSTRUMENTOS DE ENSINO	Varia de acordo com a necessidade do aluno. Busca estratégias de motivação.
AVALIAÇÃO	Tem como objetivo a realização pessoal do aluno. Prevalece a auto avaliação como instrumento.

Quadro 3 – Elementos didáticos propostos na tendência liberal renovada não diretiva

Fonte: Organizado pelas autoras.

3.4 A tendência liberal tecnicista

Tem seu início e expressão no Brasil a partir de 1960 com o apoio do regime militar e dos interesses da sociedade capitalista. Nesse período o Brasil vivia um momento de crescimento econômico em razão da consolidação da industrialização no país, que ocasionou a necessidade da formação de mão de obra para o mercado de trabalho. É também nesse período que se instaura a ditadura militar no país.

Em decorrência dos ideais sociais e políticos desse período, as leis educacionais também foram ajustadas para atender a demanda. A mais conhecida, a Lei 5.692/71, que fixou diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus, também respalda os princípios da ditadura militar vigente reorientando o currículo escolar, que passou a ser um instrumento de disseminação do espírito patriótico necessário para sustentar a ideologia militarista. Com a mesma intenção a Lei 5.540/68 também suscitou a reforma universitária nas instituições brasileiras.

Respaldou-se em Skinner e sua teoria behaviorista. Organizou o ensino de forma sistêmica, por meio de uma prática pedagógica fortemente controladora das ações dos alunos e, até, dos professores, direcionadas por atividades repetitivas

e sem reflexão. “Enquanto a Pedagogia Tradicional tem no centro do processo de ensino a figura do professor e a Pedagogia Renovada tem o aluno, a Pedagogia Tecniciستا atribuirá valor ao método” (MALHEIROS, 2013, p. 28).

Bomfim (2004) diz que tal tendência se baseia na racionalidade, eficiência, produtividade, controle e objetividade. O foco do tecnicismo é aprender a fazer. Por essa razão, os professores dedicavam muito tempo ao planejamento para elaborar sequências didáticas, passos e etapas a serem cumpridas pelos alunos. Malheiros (2013, p. 29) diz que o professor deveria “[...] atuar como um técnico que tem a responsabilidade de estruturar o ensino como um processo fabril”.

Segue abaixo as principais características dessa concepção.

ELEMENTO	DESCRIÇÃO
FUNÇÃO DA ESCOLA	Articular-se com o sistema produtivo para aperfeiçoamento do sistema capitalista, por meio da formação de indivíduos para o mercado de trabalho e para as exigências da sociedade industrial e tecnológica.
CONTEÚDO	É planejado em sequências progressivas curtas para evitar o erro.
RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO	O professor é técnico responsável pela eficiência do ensino. Ele é o elo de ligação entre aquilo que a sociedade requer e o aluno. O aluno não é visto em sua completude, mas é um ser fragmentado que precisa aprender a fazer algo para atuar no mercado de trabalho.
MÉTODOS E INSTRUMENTOS DE ENSINO	Busca condicionar o comportamento do indivíduo para que alcance as respostas e os acertos desejáveis. Ênfase na instrução programada, módulos instrucionais.
AVALIAÇÃO	Valoriza aspectos mensuráveis e observáveis. Ênfase na produtividade do aluno. Geralmente ocorre no final do processo com a finalidade de constatar se os indivíduos adquiriram os comportamentos desejados. Supervaloriza o acerto ao ponto de tentar eliminar o erro.

Quadro 4 – Elementos didáticos propostos na tendência liberal tecnicista

Fonte: Organizado pelas autoras.

4 I TENDÊNCIAS DE CUNHO PROGRESSISTA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

É importante destacar que o termo progressista empregado para caracterizar as correntes educacionais abaixo refere-se a tendências que realizam uma análise crítica da sociedade em seu tempo. São tendências que defendem a finalidade sociopolítica da educação. De acordo com Malheiros (2013, p. 23) tais correntes são focadas em “[...] levar o educando a construir um conhecimento que o torne passível de mudar a realidade na qual está inserido”.

As tendências de cunho progressista foram organizadas pelos autores em três. São elas: tendência libertadora, tendência libertária e tendência crítico social dos conteúdos.

4.1 Tendência progressista libertadora

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2010, p. 47). Essa frase traduz a ideia central do pensamento da tendência libertadora que tem como mentor Paulo Freire (1921-1997), buscando o caráter essencialmente político da pedagogia.

Segundo Malheiros (2013), Paulo Freire iniciou seu trabalho docente ensinando Língua Portuguesa em escolas de Ensino Médio, mas suas teorias educacionais só começaram a ser formuladas após o seu trabalho com a alfabetização de adultos em comunidades de pescadores.

Uma das críticas ao modelo educacional daquela época, feita por Paulo Freire, era a utilização de métodos infantis no trabalho na educação de adultos. Em vez de começar o processo de alfabetização pela silabação de palavras simples (casa, faca, pato), ele propunha palavras que tivessem relevância no contexto dos envolvidos. No caso da comunidade de pescadores, essas palavras poderiam ser: rede, vara, lago e outras. Sua defesa era de que a aprendizagem se dava por meio de conteúdos significativos para a comunidade que aprendia. E suas ideias passaram a ficar conhecidas em âmbito nacional e internacional.

O golpe militar em 1964 forçou Paulo Freire a se exilar, no entanto, suas pesquisas e produções continuaram mesmo fora do Brasil. Dentre as obras mais conhecidas estão *Pedagogia do Oprimido* (1968), *Educação como prática da liberdade* (1967) e *Pedagogia da Autonomia* (1997). Em seus escritos ele destaca a distinção entre opressores e oprimidos diferenciando as posições numa sociedade injusta e buscando a emancipação das massas de oprimidos por meio da educação. Aponta a relação entre educação e conscientização e fala da importância da relação entre teoria e prática.

A tendência progressista libertadora surge a partir da experiência de Paulo Freire com a educação de adultos fora do espaço escolar. Embora sua teoria não tenha formulado uma metodologia específica para ensinar, seus princípios passaram a figurar o cenário das discussões educacionais causando muito desconforto para os ideais políticos e sociais daquela época. Ainda hoje, as principais ideias como educação dialógica e transformadora, desvelamento da realidade social e conscientização, são alvo de críticas pelo fato de contrariarem o *status quo* em algumas sociedades.

Segue abaixo as principais características dessa concepção.

ELEMENTO	DESCRIÇÃO
FUNÇÃO DA ESCOLA	Preparar intelectual e moralmente os alunos para assumirem sua posição na sociedade. Busca a formação de uma consciência política para que o aluno possa atuar e transformar a realidade. Vincula a educação à luta e organização de classe do oprimido.
CONTEÚDO	Os conteúdos são gerados a partir de um tema gerador, de uma palavra geradora, extraídos através da problematização de onde estão inseridos.
RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO	Professor e alunos são sujeitos do ato educativo. Ambos são ativos nesse processo. O professor coordena os debates adaptando-se e interagindo com as características e necessidades de cada grupo.
MÉTODOS E INSTRUMENTOS DE ENSINO	Método dialético. Grupos de discussão. Debates.
AVALIAÇÃO	Verifica o progresso a partir de um programa definido com o grupo coletivamente. Tem como função a prática emancipadora. Os trabalhos avaliativos, quer sejam em formato escrito, uma autoavaliação, ou outro, sempre consideram o compromisso assumido com o grupo e com a prática social.

Quadro 5 – Elementos didáticos propostos na tendência progressista libertadora

Fonte: Organizado pelas autoras.

4.2 Tendência progressista libertária

Essa tendência foi influenciada pelo movimento político do anarquismo (entre século XIX e primeira metade do século XX). Defende a existência de uma sociedade desvinculada do poder do Estado. O pensamento libertário busca a superação da desigualdade por meio do restabelecimento da força social da coletividade.

[...] os anarquistas (ou libertários) criticam o Estado, a Igreja e todas as instituições hierarquizadas, inclusive a escola autoritária, e pretendiam implantar “a ordem na anarquia”. Para tanto, as organizações anarquistas recusam as relações humanas coercitivas e se pautam pela cooperação voluntária, pela autodisciplina e pela autogestão (ARANHA, 2006, p. 270).

Para os anarquistas, a escola não era função do Estado, mas responsabilidade da comunidade. Diferente da tendência não diretiva, que deixava os alunos se desenvolverem de forma livre, na tendência libertária o professor deveria intervir no processo educativo. Tinham como preceitos a educação integral, a educação moral e a educação física, que não se restringia apenas a jogos e recreação, mas também envolvia atividades manuais em oficinas voltadas para uma educação profissional.

Segue abaixo as principais características dessa concepção.

ELEMENTO	DESCRIÇÃO
FUNÇÃO DA ESCOLA	Preparar os alunos para uma vida em sociedade por meio de um processo auto gestor e antiautoritário.
CONTEÚDO	Os conteúdos são apresentados aos alunos, mas não são obrigatórios. Mais importante do que os conteúdos é a pedagogia libertária que resulta das experiências vividas pelo grupo.
RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO	É baseada no princípio da autogestão e no antiautoritaríssimo. O professor é um orientador que organiza reflexões em grupo auxiliando os alunos nos conteúdos por meio da pesquisa, da ação, da observação e do feedback.
MÉTODOS E INSTRUMENTOS DE ENSINO	Vivência grupal. Assembleias. Reuniões.
AVALIAÇÃO	Não prevê avaliação de conteúdo. O processo avaliativo ocorre durante as situações vividas, experimentadas.

Quadro 6 – Elementos didáticos propostos na tendência progressista libertária

Fonte: Organizado pelas autoras.

4.3 Tendência progressista crítico social dos conteúdos

Surge entre a década de 80 a 90, período em que a história brasileira vislumbra a democratização do Estado. Um grupo de filósofos e pedagogos se propõem a revisar a educação baseados na perspectiva progressista. Os principais representantes dessa tendência são Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo, Guiomar Namó de Mello, Carlos Roberto Jamil Cury e outros.

A educação passa a ser um instrumento de questionamento da sociedade em que está inserida. “Por se integrar a corrente progressista, ela se assemelha ao ensino libertador na medida em que busca superar a ingenuidade da ação pedagógica, que se manifesta na falta de percepção das relações educacionais com as relações políticas” (MALHEIROS, 2013, p. 33).

Não considera suficiente colocar como conteúdo escolar a problemática social cotidiana, pois somente com o domínio dos conhecimentos, habilidades e capacidades mentais podem os alunos organizar, interpretar e reelaborar as suas experiências de vida em função dos interesses de classe. O que importa é que os conhecimentos sistematizados sejam confrontados com as experiências sócio-culturais e a vida concreta dos alunos, como meio de aprendizagem e melhor solidez na assimilação dos conteúdos (LIBÂNEO 1994, p. 70).

Para essa tendência cabe a escola a tarefa de identificar como se expressa o saber reconhecendo as condições de sua produção, converter o saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos e prover meios para

que os alunos assimilem e aprendam o processo de produção e de transformação.
Segue abaixo as principais características dessa concepção.

ELEMENTO	DESCRIÇÃO
FUNÇÃO DA ESCOLA	Possibilitar a apropriação de conteúdos escolares básicos, concretos e indissociáveis das realidades sociais dos alunos.
CONTEÚDO	Conteúdos culturais universais.
RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO	O professor é o mediador entre o saber e o aluno, é ele quem direciona o processo ensino-aprendizagem.
MÉTODOS E INSTRUMENTOS DE ENSINO	Parte de uma relação direta da experiência do aluno confrontada com o saber.
AVALIAÇÃO	Preocupação com a superação do senso-comum para obtenção da consciência crítica.

Quadro 7 – Elementos didáticos propostos na tendência progressista crítico social dos conteúdos

Fonte: Organizado pelas autoras.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como objetivo maior compreender os processos de trabalho em sala de aula ao longo da história da educação brasileira, verificamos por meio de uma revisão teórica que os modelos ou as tendências pedagógicas estudadas estavam em consonância com os modelos sociais e econômicos postos em cada momento histórico.

No caso das tendências de cunho liberal, apontavam na direção do capitalismo emergente e do liberalismo. Tais ideais não contribuíam para que por meio da educação houvesse uma mobilidade social. Tinha como finalidade a dominação, e não a transformação da sociedade.

As tendências de cunho progressistas, em oposição ao capitalismo, buscam uma análise crítica e consciente da realidade, defendendo uma educação questionadora e capaz de transformar o modelo social vigente.

Diante dos apontamentos e diante da sociedade como a brasileira, marcada pela desestruturação das relações sociais, é fundamental que o professor exerça a prática docente de forma adequada e consciente. Compreender as concepções que fundamentam a educação contribuí para a compreensão de que a educação é um ato político, social e histórico.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**: geral e do Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

BOMFIN, David. **Pedagogia no treinamento**: correntes pedagógicas no ambiente de aprendizagem das organizações. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2004).

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito**. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.* [online]. 2016, vol.97, n.247, pp.534-551.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 41 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortéz, 1994.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Didática geral**. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

QUEIROZ, Cecília Telma Alves Pontes de & MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro. **Fundamentos sócio filosóficos da educação**. Natal: Editora UEPB/UFRN, 2007.

TERUYA, Tereza Kazuko. **Didática**: processos de trabalho em sala de aula. Maringá: Eduem, 2010.

CAPÍTULO 8

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024

Data de aceite: 01/09/2020

Amanda Maria Gomes Cordeiro Alves

Instituto Federal de Alagoas (IFAL)
Centro Universitário Maurício de Nassau
(UNINASSAU)

Andreia Patrícia Alves Vasconcelos Vieira

Centro Universitário Maurício de Nassau
(UNINASSAU)

Jacy de Araújo Azevedo

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Centro Universitário Maurício de Nassau
(UNINASSAU)

RESUMO: A meta 4 do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), sancionado por intermédio da lei Nº 13.005/14, preconiza universalizar o ensino para o Público-alvo da Educação Especial (PAEE). Este artigo constitui-se de uma reflexão sobre a Educação Especial no contexto do PNE (2014-2024). A metodologia desse trabalho é de caráter bibliográfico, em que buscamos explicitar os desafios e estratégias para o cumprimento da meta 4. Tivemos como base teórica autores como: Aguiar (2010), Mazzotta (2011), entre outros. O artigo se organiza em seções, em que na primeira, trataremos sobre a abordagem histórica da Educação Especial no Brasil. Na segunda seção, trataremos sobre o surgimento do PNE, tendo em vista sua legalidade. A terceira seção, o foco é a análise da meta 4 e seu monitoramento. Os resultados evidenciam falhas nos indicadores para o cumprimento da meta, onde o maior desafio

está no financiamento, pois com a aprovação da PEC 241, em dezembro de 2016, limita a elevação do orçamento do Poder Executivo e, conseqüentemente o do MEC.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial, Plano Nacional de Educação, Meta 4.

SPECIAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE NATIONAL EDUCATION PLAN 2014-2024

ABSTRACT: The Goal 4 of the National Education Plan - PNE (2014-2024), sanctioned through Law No. 13,005 / 14, advocates universal teaching for the Special Education target audience (PAEE). This article is a reflection on Special Education in the context of the PNE (2014-2024). The methodology of this work is bibliographic, in which we aim to demonstrate the challenges and strategies for achieving goal 4. We had theoretical basis authors such as: Aguiar (2010), Mazzotta (2011), among others. The article is organized in sections, in the first, we will deal with the historical approach to Special Education in Brazil. In the second section, we will deal with the emergence of the PNE, in view of its legality. The third section focuses on the analysis of goal 4 and its monitoring. The results show flaws in the indicators for achieving the goal, which finance is the biggest challenge, since the approval of PEC 241, in December 2016, that limits the increase in the Executive Branch's budget and, consequently, that of the Ministry of Education.

KEYWORDS: Special Education, National Education Plan, Goal 4.

1 | INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como finalidade principal analisar o cumprimento da meta 4 do PNE (2014-2024) que visa universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

A pesquisa se fundamentou em teóricos como: Aguiar (2010), Mazzotta (2011), Amaral (2011), entre outros e documentos oficiais, tais como: PNE, Constituição Federal de 1988 e outros. O estudo foi realizado a partir da metodologia qualitativa, de cunho bibliográfico, cujo objetivo foi responder ao problema da pesquisa, que foi: como o PNE (2014-2024) trata a Educação Especial?

O artigo se organiza em três seções, a primeira retrata o histórico da Educação Especial no Brasil. A segunda seção trata do percurso histórico do PNE, desde sua exigência em forma de lei com a Constituição de 1988 até o atual PNE (2014-2024). A terceira seção analisa a Educação Especial no contexto do PNE (2014-2024), mais especificamente a meta 4, suas estratégias e os desafios enfrentados para o seu cumprimento.

E finaliza-se refletindo que, para que ocorra a materialidade da meta 4, necessário se faz termos indicadores que de fato avaliem o cumprimento das estratégias que compõem a meta 4. Alinhado a estes indicadores é de suma importância que a meta 20 que trata do financiamento possa ser cumprida, tendo em vista que sem financiamento não há cumprimento de metas.

2 | HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

A educação especial no Brasil se deu no período do Brasil Império, exatamente em 12 de setembro de 1854, no Rio de Janeiro, por meio do decreto imperial nº 1.428 com a construção do Instituto dos Meninos Cegos, que posteriormente passou a chamar-se Instituto Benjamin Constant (IBC), em homenagem ao professor Benjamin Constant Botelho de Magalhães. Em 1857, três anos depois D. Pedro II fundou o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, localizado também no Rio de Janeiro, hoje conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). (MAZZOTTA, 2011)

Segundo Mazzotta (2011) com a criação desses institutos surgiu a necessidade de discussão dessa temática, que resultou no 1º Congresso de Instrução Pública, que tinha como sugestão de tema, o currículo e a formação de professores para cegos e surdos. A fundação desses dois institutos representou uma grande conquista para

o atendimento dos indivíduos deficientes, abrindo espaço para a conscientização e a discussão sobre a educação.

Outro marco importante foi a criação da Sociedade Pestalozzi por Helena Antipoff em 1932 na cidade de Belo Horizonte. Ela teve grande contribuição, pois foi a partir de seus trabalhos que começou de forma sistemática a se realizar trabalhos com deficientes mentais. (RAFANTE, 2006 apud AGUILAR; ALVES, 2017, p.66).

Na década de 1950, aconteceu uma expansão acelerada de classes e escolas especiais nas escolas públicas e de escolas especiais comunitárias privadas e sem fins lucrativos, mais precisamente 11 de dezembro de 1954, é criada no Rio de Janeiro a primeira escola especial da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) do Brasil. Outras organizações¹ filantrópicas foram criadas com o objetivo de oferecer tratamento especializado (AGUILAR; ALVES, 2017).

Foi em 20 de dezembro de 1961, que a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB, Lei N.º 4.024/61) foi promulgada. Essa lei deixou claro o compromisso que o governo federal teve em financiar as instituições privadas que prestavam serviços educacionais às pessoas com deficiência, aumentando assim, as classes especiais.

De acordo com AGUILAR; ALVES 2017, P.70:

A década de 1960 registrou a maior expansão no número de escolas especiais já vista no país: a quantidade de estabelecimentos de ensino especial em 1969 era cerca de quatro vezes maior que a existente no ano de 1960; o número de instituições ultrapassava a marca de 800. Essa constatação demonstra novamente que o Estado não se comprometia em assumir a educação dos indivíduos com deficiência.

Em 05 de outubro de 1988 foi promulgada a Constituição Federal (CF), um avanço muito importante para os direitos fundamentais, dentre eles a Educação, que está em primeiro lugar no artigo 6º. Na CF, foi dedicado um capítulo à Educação, e fica claro, como dever do Estado no artigo 208, inciso III: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

A década de 1990 foi o período de ressignificação da Educação Especial e de grande importância para pôr em prática políticas educacionais voltadas às pessoas com deficiências no Brasil. As mobilizações sociais propuseram a inclusão dessas pessoas com necessidades educacionais especiais, reforçando assim, o discurso de educação para todos.

A Declaração de Salamanca que aconteceu em 1994 na Espanha, fixou Princípios, Política e Prática em Educação Especial. Essa Declaração se apresenta

¹ Outras Instituições Filantrópicas: Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD), fundada em 1950; a Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação (ABBR), criada em 1954; O Instituto Baiano de Reabilitação (IBR), criado em 1956 e a Associação Fluminense de Reabilitação (AFR), fundada em 1958.

como um dos documentos internacionais mais relevantes no que se refere à educação inclusiva. Segundo seus princípios orientadores, as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, etc.

Essa Declaração reconhece que:

[...] escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (SALAMANCA, 1994).

Assim, a Declaração de Salamanca marca o princípio de inclusão como meio eficaz de promoção da educação de pessoas com deficiência, de forma a garantir o combate a atitudes discriminatórias e que as coloque à margem do sistema regular de ensino. A Declaração exerce influência aqui no Brasil, desencadeando outras ações que favorecem a Educação Especial.

Outro acontecimento importante que ocorreu em 2001 foi que o Congresso Nacional Brasileiro aprovou o texto da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de deficiência, ocorrida em 6 de junho de 1999, por meio do Decreto Legislativo nº198, de 13 de junho de 2001, entrando em vigor em 14 de setembro do mesmo ano, ratificada pelo Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001. Essa convenção tinha como objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade.

De acordo com o artigo I, § 2º, b.:

Não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado Parte para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência. Nos casos em que a legislação interna preveja a declaração de interdição, quando for necessária e apropriada para o seu bem-estar, esta não constitui discriminação.

De acordo com o texto da convenção, na preparação do projeto foi levado em conta que a deficiência pode dar origem a situações de discriminação, fazendo-se necessário o desenvolvimento de ações e medidas que minimizem essa situação (BRASIL, 2001).

2.1 Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência: Lei Nº 13.146/2015

A Lei de Inclusão nº 13.146 de 06 de julho de 2015, tornou-se um marco na história da inclusão da pessoa com deficiência, em seu aspecto social e educacional. Tal lei destina-se a assegurar e promover, em condições de igualdade a inclusão social e a cidadania de indivíduos que historicamente encontram-se às margens da sociedade, ao mesmo tempo em que garante os direitos e as liberdades fundamentais.

A referida lei estabelece atendimento prioritário e dá ênfase às políticas públicas nas áreas da educação, saúde, trabalho, infraestrutura urbanística, esporte e cultura para a pessoa com deficiência. Conceituando pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos a longo prazo, seja ela de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições como as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Em seu artigo 27 da lei citada, concebe a educação como direito da pessoa com deficiência e assegura um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. E que é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015).

No artigo 28, parágrafo III delega ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado e suas adaptações, para atender as peculiaridades de cada estudante com deficiência. Tornando-se assim uma ferramenta de garantia e promoção, em condições de igualdade de direitos e liberdades fundamentais da pessoa com deficiência para a sua inclusão na sociedade (BRASIL, 2015).

3 I ENTENDENDO OS PLANOS NACIONAIS DA EDUCAÇÃO (PNE)

3.1 Percurso histórico do PNE

No início da década de 1930 emerge as primeiras iniciativas referentes a elaboração de um Plano Nacional de Educação (PNE) no Brasil. Em 1931 o Conselho Nacional de Educação inicia os debates em torno dessa ideia, que surgiu no cerne do movimento dos Pioneiros da Escola Nova, em conjunto com a

Associação Brasileira de Educação (ABE), lançou um manifesto, em março de 1932, que previa a elaboração de um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que tornasse a escola acessível a todos. Quanto às linhas gerais do manifesto, fica claro que o ponto de partida deste foi o diagnóstico da realidade da época, ou seja, caracterizado como fragmentado e totalmente desarticulado.

[...] caracterizado pela falta de continuidade e articulação do ensino, em seus diversos graus, como se não fossem etapas de um mesmo processo, e cada um dos quais deve ter seu “fim particular”, próprio, dentro da “unidade do fim geral da educação” e dos princípios e métodos comuns a todos os graus e instituições educativas (AZEVEDO, 1932, p.51).

Ainda no período de 1932, na V Conferência Nacional de Educação, o grupo de pioneiros designou a comissão dos 10, presidida por Anísio Teixeira para elaborar o anteprojeto de capítulo referente à educação nacional da Constituição de 1934. “Influenciada pelo conteúdo do manifesto, a constituição de 1934, na alínea a do artigo 150, estabeleceu como competência da União fixar o Plano Nacional de Educação” (MILITÃO *et al.* 2011). Após a sua elaboração ele foi remetido ao Ministro da Educação em maio de 1937, porém a curta duração da Carta Magna impossibilitou a execução desse plano.

Com a aprovação da primeira LDB de 1961, Lei nº 4.024/61, ficou designado que o Conselho Federal de Educação deveria elaborar um Plano Nacional de Educação. Em cumprimento ao disposto na LDB/61, em 1962 o CFE elaborou um Plano de Educação referente ao Fundo Nacional de Educação Primária, o Fundo Nacional do Ensino Médio e o Fundo Nacional de Educação superior, ou seja, um esquema distributivo de fundos.

Era basicamente um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos. Em 1965, sofreu uma revisão, quando foram introduzidas normas descentralizadoras e estimuladoras da elaboração de planos estaduais. Em 1966, uma nova revisão, que se chamou Plano Complementar de Educação, introduziu importantes alterações na distribuição dos recursos federais, beneficiando a implantação de ginásios orientados para o trabalho e o atendimento de analfabetos com mais de dez anos (BRASIL, 2014).

É na Constituição de 1988, artigo 214, que surge a exigência da elaboração de um Plano Nacional de Educação sob a forma de lei. Na próxima seção veremos como se deu essa elaboração.

3.2 Primeiro PNE 2001 – 2010

No artigo 214 da Constituição Federal encontramos a recomendação para o estabelecimento de um plano nacional de educação em forma de lei, “de

duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e a integração das ações do poder público” (BRASIL, 1988).

Oito anos após a sua promulgação surge a LDB para reforçar a elaboração desse plano, em seu artigo 87 determina que no prazo de um ano a partir da publicação desta lei a União deveria encaminhar ao “Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para 10 (dez) anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (BRASIL, 1996).

Esse foi o primeiro plano instituído por lei, a lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, essa lei vigorou de 2001 a 2010. Com a aprovação desse plano em forma de lei surge a responsabilidade jurídica, sendo exigido o cumprimento de suas ações e metas. Constituído de 295 metas, o PNE é o resultado de um certame entre dois projetos de lei frente ao poder legislativo. O primeiro a dar entrada no Congresso Nacional Brasileiro, chamado de “Proposta da Sociedade Brasileira”, elaborado por meio de uma construção coletiva com várias organizações da sociedade civil, foi apresentado em contraposição ao governo. O segundo ficou conhecido como “Proposta do Executivo ao Congresso Nacional”, vindo a ser aprovada a segunda proposta. Militão (2011), em consonância com outros autores assinala que as principais divergências entre esses projetos apresentados estão relacionadas ao financiamento da educação.

O PNE/2001 aprovado pelo Congresso e sancionado por Fernando Henrique Cardoso determinou que esse percentual ao final dos dez anos atingiria 7% do Produto Interno Bruto. Mesmo antes de ser sancionado o presidente da República em exercício vetou nove metas que estavam relacionadas a investimentos voltados a área de educação, ciência e pesquisa, as quais estavam diretamente ligadas ao aumento de recursos financeiros, enfraquecendo, portanto, o plano, que como bem expressa Saviani, não passava de uma carta de intenções (SAVIANI, 2014).

O PNE 2001-2010 tinha como objetivo dar condições de acesso e permanência à escola pública todas as crianças, jovens e adultos do país. Para essa efetivação todos os entes federados deveriam estar articulados. Os estados, municípios e Distrito federal caberia elaborar os planos decenais assim como determina o artigo 2 do PNE. Para a sua execução teria a contribuição da União no que tange a cooperação técnica, financeira e estatística (AGUIAR, 2010).

De acordo com Aguiar (2010), “a avaliação desse plano evidencia que a ausência de cumprimento das metas não pode ser atribuída apenas à instância da União”. Mas que os outros entes federados são corresponsáveis também pelo compromisso com o plano.

3.3 O PNE de 2014 – 2024

O atual Plano Nacional de Educação (PNE) ficou tramitando no Congresso Nacional Brasileiro durante 3 anos, essa demora se deu porque ainda não havia um plano já elaborado, pois o que se tinha como base (PNE 2001-2010) as metas vinham desarticuladas das estratégias. Foi sugerido redução a vinte metas, acompanhadas pelas estratégias, como forma de favorecer o engajamento da sociedade civil e o controle social na execução do plano, fundamentais para seu sucesso. Ainda que apresentasse uma estrutura baseada no tripé: diagnóstico - diretrizes - metas, a versão estava incompleta, pois desprezava uma das bases do tripé – o diagnóstico – um elemento fundamental para que a sociedade pudesse compreender as metas e suas estratégias, debetê-las e, eventualmente, apontar lacunas do projeto.

O MEC encaminhou notas técnicas sobre a realidade educacional brasileira, solicitada pela deputada Dorinha Seabra Rezende, de acordo com a mesma, tornaria o debate educacional mais concreto e proveitoso, permitindo a todos os atores (Poder Executivo no plano federal, Congresso Nacional, Conselhos e fóruns de educação institucionais, Movimentos sociais Sociedade civil, Sociedade civil vinculada ao setor privado na área educacional, Organizações da sociedade civil e think tank² voltadas à formulação de políticas públicas) a avaliação que embasava a proposta do segundo PNE e da adequação das metas e estratégias formuladas. Assim, em 25 de junho de 2014 foi sancionado pela presidente Dilma Rousseff por meio da lei nº 13.005 o Plano Nacional de Educação (2014 – 2024).

O Plano Nacional de Educação estabelece diretrizes, metas e estratégias que devem reger os estados e municípios. Assim, devem elaborar planejamentos específicos, considerando a situação, as demandas e as necessidades locais.

O PNE 2014-2024 estabelece no caput do artigo 5º a responsabilidade quanto ao acompanhamento, “execução do PNE e o cumprimento de suas metas” e “objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas” às seguintes instâncias: o Ministério da Educação – MEC, a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, a Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, o Conselho Nacional de Educação – CNE e o Fórum Nacional de Educação.

O Plano educacional determina ainda em seu §2º, que a cada 2 anos, ao longo do período de vigência do PNE (2014-2024), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) publique estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas estabelecidas, com informações organizadas por ente federado e consolidadas em âmbito nacional, tendo como referência os

2 São organizações ou instituições que atuam no campo dos grupos de interesse, produzindo e difundindo conhecimento sobre assuntos estratégicos, com vistas a influenciar transformações sociais, políticas, econômicas ou científicas sobretudo em assuntos sobre os quais pessoas comuns (leigos) não encontram facilmente base para análises de forma objetiva.

estudos e as pesquisas de que trata o art. 4º: “as metas previstas no Anexo desta Lei deverão ter como referência a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, o censo demográfico e os censos nacionais da educação básica e superior mais atualizados, disponíveis na data da publicação desta Lei”, sem prejuízo de outras fontes e informações relevantes.

No artigo 7º da lei 13.005/14, afirma que “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano”.

4 | A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DO PNE 2014-2024: META 4

De acordo com a LDB, Lei N.º 9.394/96 no Art. 58, “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento³ e altas habilidades ou superdotação⁴”. Na LBI N.º13.146/15 em seu Art. 2º “Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”.

Com a aprovação do PNE (2014-2024) a Educação Especial ganha destaque específico na meta 4, que diz:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014)

Desse modo as unidades de ensino deverão promover o atendimento escolar⁵ e o atendimento educacional⁶ especializado complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades ou superdotação.

Para que se possa de fato acompanhar se está havendo o cumprimento da meta 4, foram estabelecidos dois indicadores para o monitoramento: Indicador 4A:

3 Os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) se apresentam como distúrbios de caráter social e tem como características um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo.

4 A alta habilidade ou superdotação é a aptidão para atividades intelectuais, artísticas ou esportivas que parecem ser inatas.

5 O atendimento escolar é a inserção dos alunos com deficiência nas classes regulares.

6 Por atendimento educacional especializado entende-se que a formação do aluno com deficiência deverá ser realizada no contexto da própria escola por meio de disponibilização de recursos multifuncionais, de acessibilidade e serviços que contribuam para a aprendizagem e inserção do deficiente na escola.

Percentual da população de 4 a 17 anos de idade com deficiência que frequenta a escola. Indicador 4B: Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação que estudam em classes comuns da educação básica (BRASIL, 2016).

Conforme Januzzi (2004), os indicadores são definidos como sendo “um recurso metodológico, empiricamente referido, que informa algo sobre um aspecto da realidade social ou sobre mudanças que estão se processando na mesma”. Por isso, sua importância para diagnosticar, monitorar e avaliar as políticas públicas (BRASIL, 2016). Por essa razão, no campo educacional os indicadores são importantes, pois produzem informações relevantes sobre a realidade educacional.

De acordo com o artigo 4º da Lei do PNE, as metas deverão ter como referência a Pnad/IBGE, o censo demográfico e os censos nacionais da educação básica e superior, mais atualizados, disponíveis na data da publicação desta Lei.

Através de dados recentes apresentados no observatório do PNE (2014-2024), destacamos as 19 estratégias da meta 4 e seus respectivos andamentos:

4.1 – Financiamento.	Estratégia realizada.
4.2 – Atendimento das crianças 0 a 3 anos.	Estratégia não realizada. Levantamento ainda não realizado. Não há indicador disponível específico para creches.
4.3 – Condições de permanência.	Porcentagem de escolas com salas de recursos multifuncionais em uso: 32,284% em 2016*.
4.4 – Acesso: Garantir atendimento educacional especializado.	Para esta estratégia, não há um indicador principal.
4.5 – Apoio, pesquisa e assessoria.	Estratégia em andamento.
4.6 – Espaço físico, materiais e transporte.	Essa estratégia não possui indicadores principais.
4.7 – Braille e Educação bilíngue libras/ língua portuguesa.	Estratégia em andamento.
4.8 – Articulação pedagógica.	Estratégia não realizada.
4.9 – Beneficiários de programas de transferência de renda:	Estratégia não realizada.
4.10 – Fomentar pesquisa na área de educação especial.	Estratégia em andamento.
4.11 – Promover desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares.	Estratégia em andamento.
4.12 – Continuidade do atendimento escolar.	Estratégia não realizada.

4.13 – Ampliação das equipes de profissionais (É importante citar que essa estratégia está diretamente relacionada às estratégias de financiamento (4.1) e de formação (4.16).)	- Número de funções docentes no Atendimento Especializado: 37.474 em 2014; - Número de tradutores e intérpretes de Libras: 5.796 em 2014; - Número de funções docentes que lecionam Libras: 1.960 em 2014.
4.14 – Definir indicadores de qualidade.	Estratégia em andamento.
4.15 – Perfil das pessoas com deficiência de 0 a 17 anos.	Estratégia não realizada. Há apenas os dados levantados pelos Censos Escolar e Demográfico, e Pnad.
4.16 – Referenciais teóricos específicos nos cursos de formação de professor:	Estratégia em andamento (no plano formal). Há menção nas diretrizes curriculares nacionais. Análise dos currículos dos cursos de licenciatura não realizada.
4.17 – Parcerias para ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral.	Estratégia não realizada. Não existem dados para avaliar essa estratégia.
4.18 – Parcerias para ampliação da oferta de formação continuada a produção de material acessível.	Estratégia não realizada. Não existem dados para avaliar essa estratégia.
4.19 – Parcerias para favorecer a participação das famílias e da sociedade.	Estratégia não realizada. Não há levantamento do número de convênios feito.

Tabela 1 – Monitoramento do cumprimento das Estratégias da Meta 4.

Fonte: www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/4-educacao-especial-inclusiva/estrategias

O grande desafio em relação à Meta 4 diz respeito à disponibilidade de dados que permitam monitorá-la anualmente de maneira integral. Atualmente não há disponíveis dados oficiais que permitam a criação de um indicador para aferir todos os objetivos propostos na meta em âmbito nacional, quanto regional (Estados e Municípios), é o que observamos nas estratégias: 4.2 – Atendimento das crianças 0 a 3 anos; 4.4 – Acesso; 4.6 – Espaço físico, materiais e transporte; 4.17 – Parcerias para ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral; 4.18 – Parcerias para ampliação da oferta de formação continuada a produção de material acessível e 4.19 – Parcerias para favorecer a participação das famílias e da sociedade. Em razão disso, o próprio PNE prevê, em sua estratégia 4.15, a necessidade de coleta de informações mais específicas sobre esse público-alvo.

Aguiar (2010, p. 714) indica que “[...] o PNE expressa o reconhecimento da educação como um direito de cidadania e os objetivos e metas refletem as prioridades estabelecidas pelos entes federados”, de outro modo, “a implementação de tais metas, portanto, exige expressivo investimento financeiro e mudanças na gestão de sistemas”. Nesse sentido, ao serem analisadas as estratégias da meta 4, percebe-se que o cumprimento delas significa elevar o volume de recursos financeiros, sendo assim, a meta 20 do PNE (2014-2024) especifica que em 2024

os recursos financeiros aplicados em educação devem atingir o patamar equivalente a 10% do PIB.

Outro desafio para o cumprimento das metas é com a Emenda Constitucional n.º 95/2016 resultado das Propostas 241 e 55, cuja votação final, no dia 15 de dezembro de 2016. A partir de então, foram inseridos no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) vários dispositivos que implementaram um novo regime fiscal com um limite para os gastos do governo federal, que vigorará pelos próximos 20 (vinte) anos. Portanto, dificilmente se chegará ao percentual do PIB previsto na meta 20, pois de acordo com Amaral (2011), a PEC 241 (EC nº95/2016) limita a elevação do orçamento do Poder Executivo e, conseqüentemente o do MEC. Assim, “esse novo Regime Fiscal constante da EC nº 95/2016, ao limitar a despesa primária total da União, compromete a execução das políticas educacionais previstas no Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 2016).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inquestionável que nos últimos anos houve muitos avanços nas práticas escolares e também nos dispositivos jurídico-legais relativos ao AEE. Os indicadores educacionais do INEP têm apontado um panorama em que, ao mesmo tempo em que mais estudantes estão matriculados nos sistemas de ensino, torna-se necessário também assegurar meios para que permaneçam e obtenham sucesso na trajetória escolar. Os indicadores fornecidos devem ser avaliados e monitorados pela sociedade, porém apresentam falhas nos indicadores, resultado objetivo da ausência de uma instância de acompanhamento. Outro grande desafio, senão o maior deles será a aplicação de investimentos financeiros, com a aprovação da EC nº95/2016 (PEC 241), o que dificultará o cumprimento de outras estratégias, fragilizando o cumprimento da meta.

Sabemos que o estudo não se encerra, pois existe a necessidade de mais pesquisas para avaliação da execução do PNE e o monitoramento das estratégias da meta 4.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Marcia Angela da S.. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.-set. 2010.

AGUILAR, Luis Enrique; ALVES, Denise Soares da Silva. Consolidação e expansão das políticas de Educação Especial no Brasil: de 1930 à Constituição Federal de 1988. **Revista Veras**, São Paulo, v.7, n.1, p. 63-83, janeiro/junho, 2017.

AMARAL, N. C. O novo PNE e o financiamento da educação no Brasil: os recursos como um

percentual do PIB. In: **III Seminário Brasileiro de Educação**. CEDES, 28 fev. a 2 mar., 2011, Unicamp – SP.

AZEVEDO, Fernando de et al (1932). **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=205210>. Acesso em 10 de outubro de 2017.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 27 de julho de 2017.

_____. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática em educação especial**. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 29 de abril de 2017.

_____. **Emenda Constitucional nº95, de 15 de dezembro de 2016**. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em 20 de setembro de 2017.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014 - 2016**. Brasília, DF: Inep, 2016.

_____. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**: aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em 15 de agosto de 2017.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**: aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em 15 de agosto de 2017.

_____. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do plano nacional de educação**. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao>>. Acesso em 25 de agosto de 2017.

JANNUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores associados, 2004.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MILITÃO, Silvio Cesar Nunes. MILITÃO, Andréia Nunes. PERBONI, Fabio. **Do PNE/2001 ao novo PNE (2011-2020): o financiamento da educação em análise**. X EDUCERE. PUCPR. Curitiba, 2011.

RAFANTE, H. C. **Helena Antipoff e o ensino na capital mineira: A Fazenda do Rosário e a Educação pelo trabalho dos Meninos Excepcionais de 1940 a 1948**. 2006. 247f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos – SP, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2405?show=full>>. Acesso em: 24 de abril de 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Entrevista sobre o PNE**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-dermeval-saviani-pne>>. Acesso em 19 de outubro de 2017.

CAPÍTULO 9

DO PLANTIO AO CASAMENTO DA DONA BARATINHA

Data de aceite: 01/09/2020

Data de submissão: 05/06/2020

Cleidiane Luzia Macedo

Escola Estadual Cônego José Ermelindo de
Souza
Araponga – MG
<http://lattes.cnpq.br/4150139390976922>

Tatiana da Rocha Vieira

Escola Estadual Cônego José Ermelindo de
Souza
Araponga – MG
<http://lattes.cnpq.br/7297431389878301>

RESUMO: O presente trabalho relata uma experiência de implantação de uma horta escolar ocorrida na Escola Estadual Cônego José Ermelindo de Souza, situada no município de Araponga em Minas Gerais. Em uma turma de Segundo Ano do Ensino Fundamental. Este trabalho iniciou no ano de 2018 e teve a culminância em 2019. Ao observar o espaço da escola, constatou-se que nos fundos da instituição havia um grande espaço vago cheio de mato. Apesar de essa área ser capinada, os matos indesejáveis acabavam por tomar conta de todo o espaço, já que esses cresciam muito rápido. Com a inquietação provocada pela necessidade de fazer algo naquele espaço e a procura de realizar práticas pedagógicas que fossem significativas e importantes para os estudantes e a escola, surgiu a ideia de implantar a horta e cultivar temperos e

hortaliças, como a cenoura que foi um dos ingredientes principais para o preparo de um bolo delicioso feito especialmente para o casamento da Dona Baratinha.

PALAVRAS-CHAVE: Horta, sustentabilidade, alimentação saudável.

FROM PLANTING TO THE WEDDING OF THE CHEAP DONA

ABSTRACT: The present work reports an experience of setting up a school garden that took place at the Cônego José Ermelindo de Souza State School, located in the city of Araponga in Minas Gerais. In a class of Second Year of Elementary School. This work began in 2018 and culminated in 2019. When observing the school space, it was found that at the back of the institution there was a large vacant space full of bush. Despite this area being weeded, undesirable scrub ended up taking over the entire space, as they grew very fast. With the disquiet caused by the need to do something in that space and the search to carry out pedagogical practices that were significant and important for students and the school, the idea arose to implant the vegetable garden and cultivate spices and vegetables, like the carrot that was one of the main ingredients for the preparation of a delicious cake made especially for Dona Baratinha's wedding.

KEYWORDS: Vegetable garden, sustainability, healthy eating.

1 | INTRODUÇÃO

Ao observar um grande espaço vago na escola, ocupada por matos indesejáveis, apesar de ser capinada constantemente, percebemos a necessidade de transformar aquele ambiente em um lugar de significados para os estudantes e que trouxesse benefício para todos da escola. Desta forma, iniciamos o planejamento de implantar uma horta escolar para cultivos de temperos e hortaliças que seriam usadas no preparo da merenda. Essa experiência abriria a possibilidade de uma discussão para temas pertinentes como: alimentação, nutrição, ecologia e sustentabilidade. Colaborando para melhora do processo de ensino aprendizagem e valorizando os saberes de cada um, trocando conhecimento e os aproximando da realidade de muitas famílias do município que são agricultores e agricultoras.

Para que a concretização desses objetivos fosse alcançada o trabalho contou com a colaboração de alguns professores, coordenação, estudantes, comunidade e auxiliares de serviços da educação básica.

A primeira etapa iniciou no segundo semestre de 2018 e o primeiro passo do projeto foi comunicar aos alunos do segundo ano do Ensino Fundamental, a intenção que tínhamos em realizá-lo. Durante a aula de ciências, com a frase “Tire apenas fotos, deixe apenas pegadas” que havia no livro didático da referida disciplina, foi aberto à discussão sobre a importância do homem em conservar o meio ambiente e sobre os lixos plásticos que são acumulados e jogados em muitos lugares impróprios ocasionando sérios danos para a natureza. O que podemos fazer com o lixo? Podemos reciclá-lo? Através de uma roda de conversa os alunos foram dando possíveis sugestões para o reaproveitamento do material em questão. Após o diálogo, orientamos aos estudantes a levarem litros descartáveis para a escola, que serviria para fazer o canteiro da nossa horta, mostrando a eles um exemplo de solução para os questionamentos feitos. Com ajuda também da comunidade e equipe escolar, adquirimos várias garrafas pets. Um dos auxiliares de serviços da escola ficou responsável por fazer a limpeza da área, desenhar o canteiro com o formato de uma flor, abrindo assim espaço para que as garrafas fossem colocadas. Após a primeira pétala ser formada, os alunos foram convidados a colocar as garrafas, que já estavam com água e fechadas para evitar rachaduras devido ao recebimento dos raios solares.



Convidamos uma das professoras da escola, que também trabalha na Escola Família Agrícola Puris, situada na zona rural de Araponga, para dar uma oficina durante a aula de ciências sobre plantas (sementes e germinação). Ela ensinou como plantar cenouras, de um jeito simples e didático que respeitou o tempo de vivência dos alunos. Explicou como deveria ser a largura e a altura do canteiro e a profundidade que as sementes deveriam ficar. Após aula fomos à prática. O canteiro já estava pronto e com o tamanho ideal, preparada para o plantio. Com ajuda das professoras e auxiliar de serviços os alunos semearam as cenouras e regaram à hortinha.



Durante o processo da formação do canteiro os alunos plantaram cenouras, beterrabas, salsinhas e cebolinhas nas pétalas da florzinha enquanto era formada. Os estudantes acompanhavam constantemente cada etapa, arrancando os matinhos e aguando, aprendendo assim a importância da água para a sobrevivência dos seres vivos, o não desperdício, o processo de desenvolvimento das plantas, contato com a terra, além de vivenciar experiências que jamais serão esquecidas.



Durante o recreio, mesmo sem pedir, eles visitavam as plantações e sempre chegavam com uma novidade “Professora, o pezinho da cenoura tá crescendo!” “Tia, o pé de cenoura tá grandão!” E a ansiedade em colhê-las aumentava a cada dia.

Encerra-se o ano letivo de 2018, os auxiliares de serviços, que ficaram trabalhando na escola dedicaram-se a horta.

Chega o ano de 2019 e o fim das férias escolares, mais de 4 meses se passaram desde o processo de criação do canteiro.

Ao iniciar o ano letivo de 2019, com a troca de docentes, a turma que iniciou o plantio da horta (passando para o 3º ano do Ensino Fundamental) já estava com uma nova professora e a professora que era uma das orientadoras do projeto também estava em uma nova turma (2º ano do Ensino Fundamental). Todos estavam ansiosos, turmas trocadas, mas a expectativa de colher às cenouras continuava. Algo poderia acontecer para envolver as duas turmas. Os estudantes

e a professora aguardavam ansiosamente o momento da colheita! Por isso, outro projeto foi criado para que a turma atual da antiga professora também se envolvesse efetivamente neste processo.

Desta forma, com um trabalho interdisciplinar, na aula de Língua Portuguesa a “Cartola de histórias” foi apresentada aos alunos trazendo o conto “O Casamento da Dona Baratinha”. Mas o que tem em comum essa história com o projeto das plantas? A resposta é bem simples: a sequência didática ao qual foi conduzida.

O conto registra que após Dona Baratinha se decepcionar com o fim do casamento com Dom Ratão que caiu na panela de feijão, ela encontra o pretendente ideal: O Sr. Baratão. Mas todo casamento precisa de um bolo, assim estudando o gênero textual receitas e trabalhando hábitos alimentares saudáveis fomos à horta. Para atender os anseios da turma do 3ª ano e fazer o bolo do casamento da Dona Baratinha da turma do 2º ano, fizemos coletivamente a colheita com as duas turmas.

Depois, realizamos uma roda de conversa sobre a importância do cuidado com os alimentos, hábitos de higiene. Realizamos a leitura da receita do bolo de cenoura.

Em um espaço maior, organizamos os estudantes onde cada um foi lavar as suas mãos. Posteriormente, fizemos em conjunto o bolo de cenoura com produtos orgânicos, com uma deliciosa calda de cacau para comemorar.



Logo, podemos dizer que o projeto proporcionou situações diversas de aprendizagem que possibilitaram os estudantes a interagir entre duas turmas.

As hortaliças e temperos plantados estão sendo usados diariamente na escola para preparar as merendas. Após a colheita farta de cenouras, também estão sendo cultivadas alfaces e couves contribuindo com a alimentação saudável de todos os alunos da escola.

CAPÍTULO 10

GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO: O QUE PODE A ESCOLA APRENDER COM OS GAMES?

Data de aceite: 01/09/2020

Data de submissão: 05/06/2020

Renata da Graça Aranha Boiteux

Universidade Lusófona de Humanidades e
Tecnologia
Centro de Estudos Interdisciplinares em
Educação e Desenvolvimento (CeIED)
Lisboa, Portugal
<http://lattes.cnpq.br/0401218459490968>

RESUMO: As crianças e jovens contemporâneos já nasceram inseridos na cultura dos games e têm dedicado cada vez mais horas diárias aos mesmos. Hoje corremos o risco real de perder gerações para o mundo dos jogos virtuais. Como este parece ser um movimento irreversível, alguns pesquisadores buscaram compreender cientificamente dois fenômenos: como os jogos funcionam e como o cérebro humano funciona durante a atividade do jogo. A partir de teorias da psicologia positiva, que estudam cientificamente a felicidade, percebeu-se que os jogos suprem necessidades genuinamente humanas. A partir destes resultados surgiu a gamificação, que, por definição, significa utilizar os elementos de game (mundo virtual) em ambientes não game (mundo real), recebendo recompensas reais e desejáveis. Estudos científicos indicam que, aplicada à educação, a gamificação contribui para motivação dos estudantes na realização das atividades propostas e, conseqüentemente, para a aprendizagem dos mesmos. Dito isto, apresentamos a seguinte **problemática:**

A gamificação motiva os estudantes a envolverem-se nas atividades escolares? Face a esta questão, delineamos o seguinte **objetivo:** Relacionar as teorias de games, gamificação, psicologia positiva e motivação. Neste trabalho, usaremos como **metodologia** a abordagem teórica que se refere à pesquisa bibliográfica em questão. No decurso desta investigação, tivemos fortes indícios de que, aplicada à educação, a gamificação traz **resultados** como maior motivação intrínseca, concentração e foco, autonomia e responsabilidade pela própria aprendizagem, disciplina, personalização e resiliência.

PALAVRAS-CHAVE: Gamificação, Motivação, Educação, Game, Psicologia Positiva.

GAMIFICATION IN EDUCATION: WHAT CAN THE SCHOOL LEARN FROM GAMES?

ABSTRACT: Contemporary children and young people were born inserted in the culture of digital games and have dedicated more and more hours daily to them. Today we run the real risk of losing generations to the world of virtual games. Certain that this is an irreversible movement, some researchers have sought to scientifically understand two phenomena: how games work and how the human brain works during game activity. Based on theories of positive psychology, which study happiness scientifically, it was realized that games supply genuinely human needs. From these results came the gamification, which, by definition, means using the elements of game (virtual world) in non-game environments

(real world), receiving real and desirable rewards. Scientific studies indicate that, when applied to education, gamification contributes to students' motivation to carry out the proposed activities and, consequently, to their learning. That said, we present the following problem: Does gamification motivate students to get involved in school activities? In view of this issue, we outline the following objective: To relate game theories, gamification, positive psychology and motivation. In this work, we will use as methodology the theoretical approach that refers to the bibliographic research in question. In the course of this investigation, we had strong indications that, applied to education, gamification brings results such as greater concentration and focus, autonomy and responsibility for learning, intrinsic motivation, personalization and resilience.

KEYWORDS: Gamification, Motivation, Education, ICT, Positive Psychology.

1 | GAME, PSICOLOGIA POSITIVA, GAMIFICAÇÃO E ESCOLA

As crianças e jovens contemporâneos já nasceram inseridos na cultura dos games e têm dedicado cada vez mais horas diárias aos mesmos. Hoje corremos o risco real de perder gerações para o mundo dos jogos virtuais. Em 2019, havia 2,7 bilhões de gamers no mundo e eles gastaram 150 bilhões de dólares em games (Newzoo's Global Games Market Report 2019). Em média, até completar 21 anos, um gamer passará 10 mil horas dedicando-se aos jogos eletrônicos (McGonigal, 2012) Autores como o economista Edward Castronova (2007) já trabalham com o conceito de “êxodo em massa da realidade” para se referirem ao fenômeno de milhões de pessoas que escolhem passar a maior parte do tempo livre a jogar.

Antes vistos como escapismo e passatempo, hoje os jogos ocupam espaço nas pesquisas científicas e acadêmicas que buscam compreender melhor o indivíduo e a sociedade. Como este movimento parece ser irreversível, alguns pesquisadores buscaram compreender cientificamente dois fenômenos: como os jogos funcionam e como o cérebro humano funciona durante a atividade do jogo.

As descobertas desses estudos foram bastante contra intuitivas: concluiu-se que as pessoas não jogam para escapar à vida, ao contrário, jogam para buscar uma vida com mais significado. As pesquisas indicaram que os jogos suprem necessidades genuinamente humanas e geram felicidade (McGonigal, 2012, p.14).

E a verdade é esta: na sociedade atual, os jogos de computador e videogame estão satisfazendo as *genuínas necessidades humanas* que o mundo real tem falhado em atender. Eles oferecem recompensas que a realidade não consegue dar. Eles nos ensinam, nos inspiram e nos envolvem de uma maneira pela qual a sociedade não consegue fazer. Eles estão nos unindo de uma maneira pela qual a sociedade não está. (2012, p. 14)

Para compreender melhor essa afirmativa é preciso abordar, ainda que

superficialmente, a psicologia positiva. Esse ramo de pesquisa, que começou a se desenvolver nas duas últimas décadas, estuda cientificamente a felicidade. Podemos dizer que, assim como os jogos, a felicidade não merecia espaço nas ciências nem na academia – era vista como algo pessoal, subjetivo e individualizado. Em alternativa ao grande desconhecimento sobre o que era felicidade e sobre como alcançá-la, destacou-se o *American Way of Life* que ocupou esse espaço vazio por meio da propaganda e sugeriu que felicidade era sinônimo de consumo. As ideias que circularam no século XX (e ainda no século XXI) fizeram supor que quanto mais se consumisse mais se seria feliz.

A psicologia positiva, contudo, colocou essas referências em xeque e mostrou que dinheiro e consumo só trazem felicidade até o ponto onde as necessidades básicas são supridas. A título de exemplo, vale uma ilustração - uma pessoa que não tem casa, comida ou roupas e passa a ter acesso a esses bens, será mais feliz. Entretanto, comprar outra casa, comer em excesso e renovar o guarda-roupa trazem uma felicidade apenas momentânea que, por não ter durabilidade, precisa ser repetida: está feito o ciclo vicioso do consumo. Segundo Martin Seligman (2002), um dos teóricos precursores desta corrente, os fatores determinantes para a real felicidade são: prazer, engajamento, propósito e pertencimento. E é precisamente nesses pontos que os games “viram o jogo”.

Todos os sistemas neurológicos e fisiológicos que estão na base da felicidade – nossos sistemas de atenção, nosso centro de recompensas, nossos sistemas de motivação, nossos centros de emoção e memória – são inteiramente ativados com os jogos. (McGonigal, 2012, p.37)

Wim Veen e Ben Vrakking, no livro *Homo Zappiens: Educando na Era Digital* (Veen & Vrakking, 2009), trabalham a problemática da educação em uma sociedade tecnológica. Vistos pelos professores como dispersos e incapazes de se concentrar, os autores chamam atenção para o aspecto multifuncional da nova geração. Ao defini-los como “Homo Zappiens – uma nova espécie de ser humano” (p. 73), apresentam a visão sobre uma ruptura geracional. Ainda acrescentam à teoria um fator relevante: a relação dos jovens com o jogo.

Desde os anos 1980, a interação com os novos jogos digitais tem ficado cada vez mais difícil, com problemas complexos a serem resolvidos. Apesar disso, a aderência aos mesmos aumenta e as pessoas continuam a se sentirem desafiadas a cumprirem os objetivos. (Veen & Vrakking, 2009, p.38) Os jogos tendem a acertar o ponto de equilíbrio entre o esforço fácil demais, que gera desinteresse, e o esforço difícil demais, que leva à desistência. Os game designers buscam manter os jogadores sempre engajados em um desafio pelo qual precisam se empenhar para se superarem. Ao ultrapassar novas fases, as habilidades necessárias são

adquiridas na mesma medida em que as disputas se intensificam. Esse mecanismo gera confiança para que o jogador prossiga com a certeza de que o progresso será alcançado.

Várias questões podem explicar a perseverança das crianças em jogar jogos difíceis. Primeiramente, qualquer que seja o tipo de jogo, as crianças têm de estar ativas desde o começo. Os jogos não têm explicações introdutórias sobre como se deve jogá-los ou sobre como começá-los. (...) Em segundo lugar, os jogos exigem e desafiam os jogadores a tomarem as rédeas e a estarem no controle, a descobrirem caminhos e soluções sozinhos. (...) Em terceiro lugar; as crianças imergem nos jogos de computador – adotando a personalidade do papel que estão interpretando e agindo de acordo com suas características. A consequência é que o Homo Zappiens aprende muito rapidamente a descobrir o que fazer. Os jogadores são absorvidos por um mundo virtual, que se torna um mundo real no momento em que estão jogando. Essas três características despertadas pelos jogos – atividade, controle e imersão – são cruciais para que as crianças sintam-se motivadas a jogar jogos bastante complicados. (Veen & Vrakking, p. 38 e 39)

Os Homo Zappiens são fascinados pelos jogos. Jane McGonigal, (2012, p.13) a mais reconhecida teórica de games e de gamificação, cria em seu livro *A Realidade em Jogo: por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo* a tese de que os jogos dão ao cérebro humano as recompensas que lhes faltam na vida real e traz questionamentos relevantes:

Onde está, no mundo real, esse sentimento de estar inteiramente vivo, focado e ativo em todos os momentos? Onde está a sensação de poder, de propósito heróico e senso de comunidade experimentados pelo jogador? Onde estão as explosões de alegria típicas de jogadores criativos e estimulantes? Onde está a empolgante emoção de sucesso e vitória em equipe?

Mark Prensky sugeriu no artigo *Fun, Play and Games: What Makes Games Engaging* (2001) o uso dos games na educação como uma mudança de paradigma e definiu os computadores e os vídeo games como possíveis ferramentas de motivação na aprendizagem. Para o autor, os jogos motivam, engajam e envolvem; além de promoverem colaboração, resolução de problemas, interação e diversão. Prensky aponta neste artigo os elementos de gamificação que devem ser usados na escola para alcançar um ensino mais aderente aos alunos, são eles: “regras, objetivos, resultados e feedbacks, vitórias, conflitos, competição, desafio, oposição, resolução de problemas, interação, representação e história, diversão, jogo, interatividade, adaptação”.

Os jogos desafiam as pessoas a chegarem ao seu melhor, oferecem trabalho árduo com metas progressivas e recompensas imediatas, motivam os jogadores a

ponto de fazê-los perder a fome e o sono. Mas, o que fazer quando se compartilha da percepção de Jane McGonigal e constata-se que “a realidade, em comparação aos jogos, se esgotou”? (2012, p. 13) A partir desta reflexão, a autora propõe que se utilize os elementos, a teoria e o design de games para resolver problemas reais.

E se decidíssemos usar tudo o que sabemos sobre jogos para consertar o que a realidade tem de errado? E se começássemos a viver nossas vidas reais como jogadores, e a conduzir nossos negócios e comunidades reais como designers de jogos, e pensar em solucionar os problemas do mundo real como teóricos dos jogos de computador e videogame? (McGonigal, 2012, P.17)

Isso é gamificação. Neste trabalho definimos gamificação como um sistema que usa os elementos de *games* (mundo virtual) em ambientes *não-game* (mundo real), recebendo recompensas reais e desejáveis. Gamificação e *game*, portanto, são conceitos diferentes. Entretanto, apesar de gamificação não ser um jogo, ela se inspira nos elementos dos jogos para fornecer ao cérebro humano as recompensas emocionais que o jogo gera. Desta forma, aplicada com objetivos concretos da realidade, a gamificação pode alcançar melhores resultados por ter seus participantes emocionalmente mais motivados com a atividade (Kim et al, 2018; Sari, Ekici, Soyer, & Eskiler, 2015).

Karl M. Kaap define game no livro *The Gamification of Learning and instruction* (2012) como “(...) um sistema no qual os jogadores se engajam em um desafio abstrato, definido por regras, interatividade e feedback, gerando um resultado quantificável e, frequentemente, uma reação emocional.” (tradução nossa) (p.37). E define gamificação como “a utilização de mecânica, estética e pensamento baseados em games para engajar pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas.” (tradução nossa) (p. 47)

Há diversos usos e definições para o conceito de gamificação. Pode ser mudar algo que não é um jogo através de um jogo ou de seus elementos (van Grove, 2011; Werbach & Hunter, 2012). Como também pode ser um meio para envolver os funcionários em tarefas (Reeves & Read, 2009), ou promover a colaboração (McGonigal, 2012), ou ainda melhorar a motivação (Zichermann & Linder, 2013). Deterding, Dixon, Khaled e Nacke (2011) definiram gamificação como “o uso de elementos de design de jogos em contextos não relacionados a jogos” (p. 9).

No livro *Gamification in Learning and Education* (2018) os autores Kim, Song, Lockee e Burton definem gamificação como um conjunto de atividades e processos utilizados para resolver problemas aplicando-se as características e elementos de jogos. Eles também trazem uma definição específica para gamificação na aprendizagem e na educação que é “gamificação na educação é um conjunto de atividades e processos para resolver problemas relacionados à aprendizagem e à

educação aplicando o design de jogos” (tradução nossa) (p. 29). Para os autores, esta definição é importante para entender o significado exato da gamificação pelas seguintes razões: (1) gamificação não é uma atividade isolada, mas um conjunto de atividades e processos; (2) gamificação deve ter um propósito para resolver problemas específicos; (3) gamificação deve se basear na lógica e na mecânica do jogo; e (4) apenas usar elementos de jogos, como crachás e pontos, não deve ser considerado gamificação.

Gamificar, portanto, não significa transformar qualquer atividade em um jogo. É preciso captar o conceito central de um aprendizado para, a partir do *design thinking* aplicado nos jogos, torná-lo mais divertido e motivador. (Alves et al. (2015) ; Kapp (2012); Deterding et al. (2011) ; Ulbricht e Fadel (2014); Thiebes et al. (2014). Sem perder de vista o objetivo prático, busca-se produzir experiências de aprendizagem capazes de impactar positivamente a performance do estudante.

Um aspecto negativo da gamificação refere-se a alunos que desvalorizam elementos gamificados como medalhas, pontos e avatares por entenderem que seus esforços e conquistas estão a ser subestimados. Outros alunos podem também sentir que o professor os infantiliza. Para evitar esse tipo de problema, Kim, Lockee, Song e Burton (2018) sugerem que os educadores esclareçam que esses elementos agem como um sistema de feedback, ajudando-os a visualizar os resultados obtidos pelos trabalhos realizados pelo aluno. Assim, a recompensa gamificada deve ser encarada como um auxílio complementar à aprendizagem e à avaliação. Comparado aos reais esforços e realizações, recompensas excessivas podem fazer com que os alunos percam o interesse na gamificação. Por outro lado, a dificuldade excessiva para adquirir as recompensas, podem fazer com que os alunos desistam ou reclamem das regras da gamificação. (Kim, Lockee, Song, Burton, 2018)

2 | MOTIVAÇÃO NA ESCOLA

A motivação é um dos principais fatores que influenciam o sucesso da gamificação. Ela refere-se ao estado emocional que desperta uma mudança comportamental ou psicológica em um indivíduo (Sailer, Hense, Mandl, & Klevers, 2017). Compreender a motivação pode ser uma tarefa complexa porque as pessoas não são motivadas pelas mesmas coisas e, muitas vezes, não têm consciência das razões pelas quais cumprem determinado trabalho (Alves, 2015, p. 56).

A revisão bibliográfica indica que uma das abordagens mais comuns em investigações sobre gamificação relaciona-se aos aspectos motivacionais que ela gera. Não pretendemos apresentar uma visão aprofundada sobre teorias de motivação, apenas uma descrição suficiente para esclarecer os conceitos

direcionados ao objetivo proposto, qual seja, relacionar motivação, gamificação e educação.

Há, portanto, dois tipos de motivação: intrínseca e extrínseca. A motivação intrínseca pode ser gerada pelo prazer, curiosidade ou interesse do próprio indivíduo, independente dos estímulos externos. Por outro lado, a motivação extrínseca é ativada a partir de fatores ambientais externos e ocorre para que se receba alguma recompensa ou para que se evite alguma punição. A gamificação combina essas duas motivações; por um lado, usando recompensas extrínsecas, como níveis, pontos e medalhas e crachás para melhorar o engajamento e, por outro, usando a motivação intrínseca quando se esforça despertar sentimentos de conquista de domínio, autonomia, sentimento de pertença (Muntean, 2011).

Ryan e Deci (2000) definem motivação intrínseca como “a realização de uma atividade por suas satisfações inerentes, e não por alguma consequência alheia à própria atividade” (tradução nossa) (p. 56). Em seus aspectos relacionados ao processo de aprendizagem, ela acontece quando o aprendiz quer aprender o que propomos, percebe a relevância da atividade proposta e desfruta do processo investigando, explorando e se engajando por conta própria, independente da existência de algum tipo de recompensa. (Alves, 2015, p. 57). Alguns pesquisadores (Taylor et al., 2014; Deci & Ryan, 2000) concordam que, para o desempenho acadêmico, a presença de motivação intrínseca é mais importante que a extrínseca.

Entretanto, em trabalhos tediosos, onde geralmente não há motivação intrínseca, as recompensas extrínsecas podem ser necessárias para manter o engajamento. Como nem todos os alunos são motivados intrinsecamente em situações de aprendizagem as estratégias para motivação extrínseca são as mais utilizadas na escola. Por outro lado, recompensas extrínsecas podem encorajar o comportamento desejável quando a tarefa em si não gera motivação intrínseca, mas as pessoas que precisam lidar com elas (Werbach & Hunter, 2012). Nesse caso, esperar pela motivação intrínseca pode não ser a melhor estratégia porque ela pode não vir. Para alcançar melhores resultados, é melhor que a gamificação mude seu foco, que antes era de esperar pela motivação intrínseca, para a criação de uma estrutura que, a partir de recompensas extrínsecas, gera motivação (Zichermann & Cunningham, 2011). Isso pode fazer com que o estudante se sinta atraído por uma tarefa que antes considerava tediosa.

Deci et al. (1999) observa que o uso de recompensas extrínsecas no processo educacional pode ter um efeito negativo na motivação do aluno, especialmente quando há ausência de percepção sobre a ação realizada e a recompensa concedida. Kim, Song, Lockee e Burton (2018) chamam atenção para dois cuidados que os professores devem tomar ao projetar recompensas extrínsecas para evitar efeitos colaterais indesejáveis. Em primeiro lugar, o aluno pode ficar desmotivado

quando o fator externo desaparecer. Em segundo, a motivação extrínseca pode diminuir a motivação intrínseca (Deci, Koestner, Ryan e Cameron, 2001; Warneken e Tomasello, 2008).

As recompensas extrínsecas também podem auxiliar a motivação intrínseca quando utilizadas não apenas para recompensar trabalhos tediosos, mas como um feedback que representa a progressão do estudante. A gamificação não oferece recompensas sem que o aluno tenha feito algo para as merecer. Portanto, se as medalhas, pontos e avatares funcionam como reconhecimento por ações bem-sucedidas, o aluno pode se sentir recompensado e, com isso, mais motivado. Esse feedback positivo potencializa o engajamento na atividade, executando novas ações e recebendo novas recompensas, formando um ciclo desejável.

É difícil afirmar que um tipo de motivação é sempre mais eficaz e importante que o outro. Os alunos podem trabalhar melhor sendo intrinsecamente e extrinsecamente motivados. Ou, dependendo das características pessoais, do contexto e do objetivo, um dos tipos de motivação pode ser mais eficaz do que o outro. Cerasoli, Nicklin e Ford (2014) consideram que o uso simultâneo de ambos os tipos de motivação pode ser mais benéfico do que lidar com apenas um dos tipos. Isso não significa misturar estratégias de motivação intrínseca e extrínseca sem entender as características dos alunos e os possíveis efeitos e consequências, pois oferecer recompensas extrínsecas aos alunos intrinsecamente motivados pode prejudicar a autonomia do estudante (Deci, 1971; Hewett & Conway, 2016) e ainda enfraquecer a motivação intrínseca (Deci et al., 1999, 2001; Warneken e Tomasello, 2008).

Sentir-se competente para realizar determinada tarefa também está associado à motivação. Quando os alunos percebem que são capazes de fazer algo bem, eles podem ser intrinsecamente motivados (Deci & Ryan, 1985; Sari, Ekici, Soyer, & Eskiler, 2015). No entanto, se uma determinada tarefa for muito fácil de completar, os alunos dificilmente se sentem competentes. Para promover a competência, a tarefa deve ser desafiadora (Park, Cha, Kwak e Chen, 2017).

3 | ESTADO DA ARTE

Apresentaremos nesta sessão apenas sete pesquisas científicas que abordam aspectos empíricos e teóricos sobre experiências de gamificação na educação.

Os pesquisadores Babajide Osatuyi, Temidayo Osatuyi e Ramiro de la Rosa (2018), publicaram uma revisão sistemática de literatura sobre “gamificação na educação” na revista *Communications of the Association for Information Systems*. O artigo intitulado *Systematic Review of Gamification Research in IS Education: A Multi-method Approach* utiliza abordagem multi-método para revisar

sistematicamente a pesquisa existente sobre gamificação na educação, identificar terminologias comuns, perceber tendências nos tópicos estudados, destacar áreas pouco estudadas e indicar tópicos para futuras pesquisas. Esta revisão também destaca possíveis intervenções que podem melhorar a retenção de alunos na educação através do desenho de cursos gamificados eficazes. Aponta ainda para a necessidade de aplicar terminologias comuns nas pesquisas sobre gamificação para trazer uniformidade à área de pesquisa. Esta pesquisa conclui que a maioria dos estudos sobre gamificação se concentram no impacto da gamificação e nos fatores que influenciam a gamificação. Assim, descreve-se a mecânica e a dinâmica do jogo e se reitera sua possível utilização no contexto educacional. Entretanto, é necessário realizar-se mais pesquisas exploratórias e confirmatórias para fornecer validação empírica no que tange a influência proposta, a relação entre os elementos do jogo e os resultados da aprendizagem no contexto da educação. Os resultados também assinalam que é necessário implementar, de forma estratégica e adaptativa, os elementos do jogo e a dinâmica do jogo para a gamificação ser mais eficaz no contexto de aprendizagem. Este artigo também constatou que pesquisas sobre como a gamificação influencia o professor são extremamente escassas, apesar de a percepção do professor sobre a gamificação de seu próprio curso ser estratégica para o sucesso da implantação do mesmo. Por este motivo, os autores recomendam que se investigue empiricamente os impactos da gamificação sob a ótica do professor.

O artigo *Does educational gamification improve students' motivation? If so, which game elements work best?* escrito por Jared Chapman e Peter Rich publicado na revista *Journal of Education for Business* (2018) responde às seguintes questões: (1) Em que medida a gamificação na educação, em geral, aumenta a motivação percebida pelos alunos na aprendizagem?; (2) Em que medida elementos específicos do jogo impactam a motivação percebida na aprendizagem?; e (3) Os benefícios da gamificação são limitados ou aprimorados em participantes com características demográficas específicas? Um levantamento das percepções de 124 alunos sobre o comportamento organizacional investigou como a participação em um curso de gamificação motivou os alunos em geral e examinou o efeito individual de elementos específicos do jogo. Dos participantes, 67,7% relataram que o curso gamificado foi mais ou muito mais motivador do que um curso tradicional. Dados correlacionais indicaram que ser membro de qualquer grupo demográfico medido (por exemplo, sexo, idade, status de estudante) não era uma barreira para encontrar motivações para a gamificação.

O artigo *Gamification e game-based learning: estratégias eficazes para promover a competitividade positiva nos processos de ensino e de aprendizagem* apresenta um estudo que identifica as principais implicações do uso da gamificação

como forma de promover a competitividade positiva em alunos de um curso profissional de informática. Num cenário de jogo, foi desenhada uma narrativa composta por seis desafios diferentes (mas interligados), que pretenderam melhorar a experiência de aprendizagem dos alunos, individualmente e em grupo. Apoiados na observação direta e inquérito por entrevista do tipo focus group aos alunos, bem como dados automáticos por software logging à plataforma de partilha online, monitorizaram um grupo de 23 alunos durante o processo. Os resultados apontam para a validade pedagógica da gamificação nos processos de ensino e aprendizagem. Os alunos envolveram-se nas atividades propostas até o limite do tempo dos desafios, na busca da pontuação máxima, sem sinais aparentes de desinteresse. (Barradas e Lencastre, 2018)

O artigo *Gamificação nas práticas pedagógicas em tempos de cibercultura: proposta de elementos de jogos digitais em atividades gamificadas* (Martins e Giraffa, 2015) conclui que as estratégias pedagógicas gamificadas podem ser um diferencial nos processos de ensino e aprendizagem, além de se adequarem ao contexto da cibercultura, levando à inovação. Atentam, porém, ao fato de que tais conclusões carecem de comprovação empírica já que a abordagem contida no artigo é exclusivamente teórica.

Robvan Roy e Bieke Zaman destacam no artigo *Need-supporting gamification in education: An assessment of motivational effects over time* publicado na revista *Computer & Education* (2018) que, embora muitos estudos tenham focado no potencial de implementação da gamificação na educação, a literatura existente permanece inconclusiva sobre sua eficácia. Para dar sentido às conclusões contraditórias sobre a eficácia da implementação de elementos gamificados em ambiente de aprendizagem on-line, a investigação complementa o corpo de pesquisa disponível abordando três lacunas. (1) analisar os processos motivacionais subjacentes à gamificação a partir da perspectiva da Teoria da Autodeterminação, respondendo assim pelos efeitos motivacionais de várias implementações de gamificação; (2) avaliar empiricamente as mudanças motivacionais sutis ao longo do tempo; e (3) explicar as possíveis diferenças individuais nos efeitos motivacionais da gamificação. Durante um período de 15 semanas, administraram quatro pesquisas para medir a possível evolução nos níveis motivacionais dos alunos em resposta à interação com elementos do jogo de apoio à necessidade que foram implementados no *Google + Comunidades* usadas em um curso universitário. A motivação autônoma e controlada dos participantes mostrou uma tendência inicial de queda que surpreendentemente mudou para uma tendência ascendente em direção ao final do semestre. A motivação controlada permaneceu estável por toda parte. Os resultados ilustraram a significância da natureza individual dos processos motivacionais, a importância de medições de motivação longitudinal sensível e a relevância das características do design dos

elementos de jogo implementados.

Patrick Buckley e Elayne Doyle, autores do artigo *Gamification and student motivation*, publicaram na revista *Interactive Learning Environments* (2016) os resultados da pesquisa empírica em que questionaram se as intervenções com aprendizagem gamificada podem aumentar o envolvimento do aluno e melhorar o aprendizado. Exploraram o impacto da motivação intrínseca e extrínseca na participação e no desempenho de mais de 100 estudantes de graduação em uma intervenção de aprendizagem gamificada online. Este artigo sintetiza a literatura, mapeando os conceitos centrais necessários para que uma intervenção de aprendizagem seja considerada gamificada. Descreve ainda o desenvolvimento de uma intervenção de aprendizagem gamificada online. O efeito da gamificação nos resultados da aprendizagem é examinado usando uma pesquisa pré e pós-intervenção. Os resultados indicam que as intervenções de aprendizagem gamificadas têm um impacto positivo na aprendizagem dos alunos. Entretanto, o impacto da intervenção gamificada na participação dos estudantes varia dependendo se o aluno é motivado intrinsecamente ou extrinsecamente.

O artigo intitulado *Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión*, (2018) escrito por Ortiz-Colón, Jordán e Agredal, tem como objetivo revisar os benefícios do uso da gamificação aplicados à educação. Os autores examinaram diversas publicações acadêmicas entre 2011 e 2016 sobre o uso da gamificação, motivação e imersão. A escolha deste período de tempo foi feita para oferecer uma revisão da evolução e do desenvolvimento da gamificação durante esses cinco anos. Os resultados mostram que os processos de gamificação na educação geram benefícios importantes para os alunos, mas com algumas dificuldades. O artigo conclui que o uso da gamificação na educação traz benefícios como motivação, imersão, capacidade de planejar novas situações e antecipá-las, engajamento e sociabilidade por meio da interação e interatividade. Os resultados também trouxeram respostas sobre o tipo de motivação que surge nas diferentes propostas gamificadas e sobre o que faz com que os estudantes percebam a experiência como motivadora para o benefício de seu comprometimento e aprendizado. Concluíram, assim, que a gamificação tem grande influência no desenvolvimento cognitivo dos estudantes, nas emoções e nos processos de socialização que são gerados ao longo do processo. A gamificação pode tornar a educação uma atividade imersiva, que dá aos estudantes uma sensação de dedicação absoluta (Perrota et al., 2013). Os autores também ratificam a ideia de que a gamificação é uma atividade mais complexa do que aplicar um jogo. É necessária uma profunda reflexão sobre os objetivos a serem alcançados e, uma vez determinados, as regras que governarão o processo serão estabelecidas. Portanto, realizar um projeto de gamificação requer um planejamento profundo e às vezes pode ser enfrentado com resistência à sua

implementação. Acreditam que a gamificação será uma ferramenta fundamental no futuro, uma vez que seu papel de criar compromisso facilitará o compartilhamento e desenvolvimento de novas ideias, favorecendo inovações em sala de aula, além de novos experimentos. Finalmente, o artigo nota a necessidade de ampliar a amostra da análise, sendo cauteloso nos resultados obtidos.

4 | CONCLUSÃO

Vimos nesse capítulo que a nova geração é marcada por uma ruptura no que tange às antigas formas de buscar informação e de aprender. Esses jovens representam, portanto, um desafio à estrutura educacional vigente. Diante da passividade necessária que a escola impõe, os estudantes parecem não encontrar motivação para aprenderem nos moldes das aulas tradicionais. Por outro lado, a motivação é evidente quando se trata de jogos digitais.

Ao aprofundarem-se cientificamente nas causas da aderência aos games, os cientistas descobriram que os jogos estão saciando as verdadeiras necessidades humanas que a realidade tem falhado em atender. Concluíram que os games causam nos jogadores sensações como autonomia, pertencimento, prazer, engajamento e propósito, que são, segundo a psicologia positiva, precisamente os fatores que geram felicidade.

A partir desta constatação, surgiu a gamificação, que propõe que se aplique na vida real tudo o que se sabe sobre a relação das pessoas com os games com o objetivo de aumentar a motivação para realizar diversas atividades. Neste trabalho, definimos que gamificação significa utilizar os elementos de game em ambientes não game, recebendo recompensas reais e desejáveis. Atualmente, há diversas propostas para se aplicar a gamificação nas escolas. Muitos desses projetos já foram testados e têm resultados empíricos publicados. Estes estudos indicam que, aplicada à educação, a gamificação contribui para motivação dos estudantes na realização das atividades e, conseqüentemente, na aprendizagem dos mesmos. Também se observou em pesquisas resultados como maior concentração e autonomia, melhora da indisciplina, aumento da colaboração e socialização, melhor desempenho acadêmico, capacidade de planejamento e antecipação de problemas e diversão.

REFERÊNCIAS

ALVES, L., ROSALINA et al. **Gamificação**: diálogos com a educação. In: Fadel, Luciane Mari a et al (Org.). Gamificação na educação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

BARRADAS, R. & LENCASTRE, J. A. **Gamification e game-based learning**: estratégias eficazes para promover a competitividade positiva nos processos de ensino e de aprendizagem. Revista Investigar em Educação, N.º 6, 2.ª Série., 2017

BOCCONI, S. et al. **Innovating Learning**: Key Elements for Developing Creative Classrooms in Europe. Luxembourg: JRC- Scientific and Policy Reports, 2012.

BUCKLEY, P. & DOYLE, E. **Gamification and student motivation**. Interactive Learning Environments, 2014

CASTRONOVA, E., **Exodus to the Virtual World**: How Online Fun Is Changing Reality (1. ed). New York: St. Martins Griffin, 2007

CHAPMAN, J. & RICH, P. **A gamificação educacional melhora a motivação dos alunos? Em caso afirmativo, quais elementos do jogo funcionam melhor?** Jornal da educação para o negócio, 2018

DETERDING, S. et al. **Gamification**: Toward a Definition. In: CHI 2011 Workshop Gamification: Using Game Design Elements in Non-Game Contexts. Vancouver, 2011.

DICHEV, C., DICHEVA, D., ANGELOVA, G. & AGRE, G. **From Gamification to Gameful Design and Gameful Experience in Learning**. Cybernetics and Information Technologies, 2015

DICHEV, C. & DICHEVA, D. **Gamifying education**: what is known, what is believed and what remains uncertain: a critical review. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 2017

FIGUEIREDO, M., PAZ, T., & JUNQUEIRA, E. **Gamificação e educação**: um estado da arte das pesquisas realizadas no Brasil. Anais Dos Workshops Do Congresso Brasileiro de Informática Na Educação, 2015

KAPP, K.M. **The gamification of learning and instruction**: Game-based methods and strategies for training and education. San Francisco: Pfeiffer, 2012

KIM S., SONG K., LOCKEE B., BURTON J. **Gamification Cases in Education**. In: Gamification in Learning and Education. Advances in Game-Based Learning. Springer, Cham, 2018

KLOCK, A. C. et al. **Análise das técnicas de Gamificação em Ambientes Virtuais de Aprendizagem**. RENOTE - Revista NovasTecnologias na Educação, 1–10.

LANDERS, R. & ARMSTRONG, M. **Enhancing Instrutional Outcomes with Gamification**: An empirical test of the technology-enhanced training effectiveness model. Computers in Human Behavior, 2017

LEE, J. J.; HAMMER, J. **Gamification in Education**: What, How, Why Bother? Academic Exchange Quarterly, 2011.

MATTAR, J. **Games em educação**: como os nativos digitais aprendem. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

MCGONIGAL, J. **A Realidade em Jogo**: por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo. Rio de Janeiro: ed.1, 2012

SANTOS, W., JUNIOR, C. **Estado da Arte em Virtualização de Jogos Educativos**. RENOTE , 2016

OSATUYI, B; OSATUYI, T & DE LA ROSA, R. **Systematic Review of Gamification Research in IS Education**: A Multi-method Approach, Communications of the Association for Information Systems, Vol. 42, Article 5. DOI: 10.17705/1CAIS.04205, 2018

CORREA, A & SILVA, B. **Estilos de tutoria a distância**: Um estudo no âmbito da UAB no Ceará. Journal of Learning Styles, vol. 10, nº 19, Utah Valley University, 2017

PRENSKY, M. **Fun, Play and Games**: What Makes Games Engaging. From Digital Game-Based Learning. McGraw-Hill, 2001

SEABORN, K. and FELS, D. **Gamification in theory and action**: A survey. International Journal of Human-Computer Studies, 2015

THIEBES, S., et al. **Gamifying information systems**: a synthesis of gamification mechanics and dynamics. Twenty Second European Conference on Information Systems. Tel Aviv, 2014

VAN, R. & ZAMAN, B. **Need-supporting gamification in education**: An assessment of motivational effects over time. Computers & Education, 2018

CAPÍTULO 11

RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) NA ESCOLA MUNICIPAL CÂNTIDIO ANTUNES DOS SANTOS

Data de aceite: 01/09/2020

Rosane Lima Fonseca

Universidade Federal do Piauí
Bom Jesus – Piauí
<http://lattes.cnpq.br/8668365364673784>

Sebastiana Ribeiro de Sousa

Universidade Federal do Piauí
Bom Jesus – Piauí
<http://lattes.cnpq.br/8710462464162384>

Willamy Fonseca Vogado

Universidade Estadual do Piauí
Bom Jesus – Piauí
<http://lattes.cnpq.br/8539516067929534>

RESUMO: O trabalho objetiva mostrar que O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), tem função de preparar o licenciando em formação da melhor forma como contribuição para uma melhor educação pública. De início o projeto iniciou como forma de intervenção através de oficinas adotadas para um melhor desempenho dos alunos. Foi adotado uma oficina pedagógica com as produções de textos feitos pelos próprios alunos, seguido das concentrações desses trabalhos para que houvesse uma ampliação em busca de novas técnicas e práticas para concentrações e leituras para desenvolver uma melhor linguagem e escrita. Em geral esse percurso buscou implementar melhorias para uma melhor performance desses alunos na leitura e escrita, levando os licenciandos a fazerem um reconhecimento do processo de formação desse

alunado e utilizando recursos teóricos que foram levados a pratica.

PALAVRAS-CHAVE: PIBID, Leitura, Escrita.

EXPERIENCE REPORT ABOUT
THE PROGRAM INSTITUTIONAL
SCHOLARSHIP INITIATION TO
TEACHING (PIBID) AT CÂNTIDIO
ANTUNES DOS MUNICIPAL SCHOOL
SANTOS

ABSTRACT: The work aims to show that The Institutional Program of Teaching Initiation Scholarship (PIBID), has the function of preparing the undergraduate in training in the best way as a contribution to a better public education. At the beginning, the project started as a form of intervention through workshops adopted to improve student performance. A pedagogical workshop was adopted with the productions of texts made by the students themselves, followed by the concentration of these works so that there was an expansion in search of new techniques and practices for concentrations and readings to develop a better language and writing. In general, this path sought to implement improvements for a better performance of these students in reading and writing, leading the undergraduate students to make a recognition of the formation process of this student and using theoretical resources that were put into practice.

KEYWORDS: PIBID, Reading, Writing.

1 | INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de

Iniciação à Docência (PIBID) visa tanto melhor preparar licenciando em formação como contribuir para uma melhor educação pública. De modo geral, os pibidianos, ganham uma experiência que levam para o resto de suas vidas acadêmicas.

Vale lembrar também que essa é a primeira vez que o curso de Educação do Campo, no Campus Professora Cinobelina Elvas (CPCE) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), participa desse Programa. Também achamos válido mencionar que o programa tem duração de dezoito meses.

No caso específico desse texto, acreditamos que os pibidianos tentaram, ao longo dos projetos desenvolvidos na Escola Municipal Cantídio do Santos, na comunidade campesina de Corrente dos Matões, município de Bom Jesus no Piauí, tornar mais acessíveis os conteúdos escolares e, por extensão, tornando a aprendizagem significativa.

Para isso, os pibidianos, no decorrer do projeto, ministrou uma série de oficinas. Uma vez que, a nosso ver, as formas de se fixar conteúdo vão muito além dos métodos tradicionais de ensino, centrados apenas à sala de aula e aos livros didáticos.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Sob a perspectiva dos pibidianos da LEDOC/CPCE/UFPI que atuam na supracitada escola, a realização de um programa de intervenção é uma ferramenta muito eficiente para que haja melhorias no desempenho dos alunos. Vale lembrar que as oficinas/projetos interventivos contam com a ajuda também dos profissionais da educação local.

Assim, as atividades realizadas pelos pibidianos foram centradas na realização de oficinas. Entre elas podemos citar a oficina pedagógica. Essa é voltada para a interação prática e motora dos alunos. Elas acontecem nos contra turnos, e são voltadas no que tange ao público alvo para as turmas de sexto e sétimo ano. De forma geral, ela objetiva melhorar a leitura e a ortografia desses participantes.

De forma geral, portanto, as oficinas visam proporcionar uma educação ampla. Isso é, elas são tanto uma proposta de ensino como metodologia, como afirma Paulo Freire: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou sua construção” (FREIRE, 2003. P. 47). Nesse sentido, é necessário criar possibilidades pedagógicas que precisam ser desenvolvidas e dialogadas com a realidade do público. Somente assim teremos um melhor aprendizado.

3 | METODOLOGIA

Em um primeiro momento iniciou-se a oficina com produções de textos,

elaborados pelos próprios alunos para que fosse feita uma observação de quais dificuldades eles tinham.

Em segundo momento, foi feita a concentração dessas produções, buscando aplicar técnicas de concentrações, e práticas de leituras para melhorar a linguagem e escrita dos alunos. Para melhorar a interação entre alunos e pibidianos também foram usados filmes e livros.

De forma geral o percurso metodológico buscou implantar melhorias para que haja uma melhor performance na escrita e na leitura desse alunato, identificando estudos teóricos e leva-los à prática. Para isso foi preciso conhecer o processo de formação dos alunos, bem como, mapear como a oficina possa estimular a aprendizagem e concentração desses alunos.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Baseado na metodologia aplicada pelos pibidianos, pôde-se notar que os alunos tiveram resultados significativos para seu processo de formação, com maior desempenho em sala de aula, e posteriormente uma melhoria na escrita e na leitura. Resultados que certamente contribuirão, no futuro, para uma leitura de realidade mais crítica.

Pode-se notar que o PIBID, com seus projetos interventivos, é de suma importância para os alunos da Escola Municipal Cantídio Antunes dos Santos. Pois, através de suas oficinas obtivemos bons resultados pedagógicos, como o melhoramento da leitura e produções de textos. Além disso, também destacamos o melhor desenvolvimento na interação do aluno em sala e o incentivo ao gosto por essas práticas.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, viemos aqui pontuar a importância do PIBID, nas Escolas do Campo. Tal programa possibilita não apenas um melhor desempenho acadêmico conforme destacamos acima, mas também, é um importante elemento na permanência desse perfil de alunato nas escolas.

APOIO

CAPES/UFPI

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática*. São Paulo: Paz e terra 2003.

CAPÍTULO 12

ACESSIBILIDADE EM EVENTOS

Data de aceite: 01/09/2020

Data de submissão: 05/06/2020

Letícia Bianca Barros de Moraes Lima

Instituto Federal de Brasília

Brasília – Distrito Federal

<http://lattes.cnpq.br/3503134379539465>

RESUMO: O setor de eventos no Brasil está em ascensão, ativando uma cadeia produtiva que envolve diversos segmentos de negócios, impulsionando micro e pequenas empresas prestadoras de serviços em todas as regiões. De acordo com dados do IBGE (2010) 23,9% da população brasileira, ou seja, 45.623.910 de pessoas, possui pelo menos uma deficiência, em diferentes graus de dificuldade podendo ser visual, auditiva, motora ou mental/intelectual. O objetivo central deste artigo é abordar os principais requisitos de acessibilidade na realização de eventos contemplando as deficiências físicas, visuais e sensoriais. A opção metodológica foi de uma pesquisa exploratória, descritiva e qualitativa destacando as principais práticas inclusivas bem como tecnologias assistivas que estão sendo adotadas em eventos e outras que podem ser adaptadas em eventos internacionais e nacionais.

PALAVRAS - CHAVE: Eventos, acessibilidade, pessoas com deficiências.

ACCESSIBILITY IN EVENTS

ABSTRACT: The events sector in Brazil is on the rise, activating a production chain that involves several business sectors, boosting micro and small companies that provide services in all regions. According to IBGE data (2010) 23.9% of the Brazilian population, that is, 45,623,910 people, has at least one change, in different degrees of difficulty, which can be visual, auditory, motor, or mental or intellectual. The main objective of this article is to address the prime accessibility requirements for hosting events, including physical, visual, and sensory disabilities. The methodological approach to this research was exploratory, descriptive, and qualitative, standing out as the main inclusive practices, as well as assistive technologies, which are adopted in events and others that can be adapted in international and national events.

KEYWORDS: Events, accessibility, people with disabilities.

1 | INTRODUÇÃO

O setor de eventos no Brasil está em ascensão, ativando uma cadeia produtiva que envolve diversos segmentos de negócios, impulsionando micro e pequenas empresas prestadoras de serviços em todas as regiões. Em 2013 por exemplo, a Região Centro Oeste realizou cerca de 54.698 eventos. Este cenário implica em uma reflexão sobre a situação atual e as perspectivas futuras de negócios, bem como uma análise das ações e projetos necessários

ao desenvolvimento setorial de forma sistêmica e sustentável (ABEOC BRASIL, 2014).

Em contrapartida, verifica-se que o princípio da acessibilidade, ou seja, que todos os cidadãos, não somente aqueles com deficiência, tenham acesso a todos os espaços e formatos de produtos e serviços ainda não está colocado em prática.

Analisando esse tema relevante e atual, Setubal e Fayan (2016) argumentam que acessibilidade constitui-se na verdadeira espinha dorsal, na medida em que perpassa e/ou complementa todos os outros princípios e direitos, determinando cumprimento rigoroso para toda a sua aplicação.

De acordo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010) 23,9% da população brasileira, ou seja, 45.623.910 de pessoas, possui pelo menos uma deficiência, em diferentes graus de dificuldade podendo ser visual, auditiva, motora ou mental/intelectual. A predominância é a deficiência visual, afetando 18,6% da população brasileira. A deficiência motora está em segundo lugar, atingindo 7% da população; seguida da deficiência auditiva, em 5,1%; e da deficiência mental ou intelectual, em 1,4%.

Nessa perspectiva, considera-se que este público também frequente espaços de lazer bem como eventos de um modo geral. Com o propósito de reunir informações de uma temática extremamente atual no campo do lazer, turismo e mercado de eventos foi imprescindível levar em consideração a legislação brasileira abordando principalmente a autonomia das pessoas com deficiência.

Existem múltiplas possibilidades, de recursos simples e de baixo custo, que podem ser disponibilizados na área de eventos para as pessoas com deficiências. Outros, porém, requerem investimentos mais substanciais e sobretudo exigem um planejamento mais detalhado, a longo prazo. Ressalta-se ainda a importância do cumprimento de normas tais como a ABNT NBR 9050:2015.

Em uma consulta em artigos científicos em revistas da área de turismo e hospitalidade observa-se que há uma lacuna na abordagem sobre a acessibilidade em eventos. Desta forma verificou-se que o SEBRAE São Paulo disponibilizou um Guia de Acessibilidade sendo uma importante fonte de consulta para pesquisadores, planejadores e organizadores de eventos do Brasil.

Diante do exposto, o objetivo central deste artigo é abordar os principais requisitos de acessibilidade na realização de eventos contemplando as deficiências físicas, visuais e sensoriais. A opção metodológica foi de uma pesquisa exploratória, descritiva e qualitativa destacando as principais práticas inclusivas bem como tecnologias assistivas que estão sendo adotadas em eventos e outras que podem ser adaptadas em eventos internacionais e nacionais.

2 I ACESSIBILIDADE DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM EVENTOS

O termo “pessoa com deficiência” foi homologado pela Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidades das Pessoas com Deficiência, aprovado pela Assembleia Geral da ONU em 2006 e ratificada no Brasil em 2009.

Considera-se uma pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

Desde 2014, avaliação da pessoa com deficiência é realizada pelo Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), com base no conceito de funcionalidade disposto na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde CIF, e mediante a aplicação do Índice de Funcionalidade Brasileiro Aplicado para Fins de Aposentadoria – IFBrA. De acordo com o Decreto 5.292/2004 as pessoas com deficiência possuem limitação ou incapacidade para o desempenho de atividade e se enquadra nas seguintes categorias:

- a. deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, tri paresia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;
- b. deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz;
- c. deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60o; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;
- d. deficiência mental: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação; cuidado pessoal; habilidades sociais; utilização dos recursos da comunidade; saúde e segurança; habilidades acadêmicas; lazer; e

trabalho;

- e. deficiência múltipla - associação de duas ou mais deficiências.

Além das deficiências supracitadas acredita-se ser pertinente neste estudo abordar também o conceito de pessoa com mobilidade reduzida, uma vez que essas pessoas também frequentam os diversos tipos de eventos.

As pessoas com mobilidade reduzida não se enquadram no conceito de pessoa com deficiência, porém estas por qualquer motivo apresentam limitações de movimentar-se permanente ou temporariamente, possuem redução efetiva de mobilidade, flexibilidade, coordenação motora e percepção.

A ABNT NBR 9050 (2015) classifica pessoas com mobilidade reduzida, o idoso, o obeso, a gestante, pessoas com crianças de colo. A pessoa idosa é aquela que atingiu a plenitude da idade, mas apresenta limitações físicas, cardíacas e neurológicas. No Brasil, é considerada idosa a pessoa com 60 anos ou mais. A pessoa obesa é aquela que excedeu o índice de massa corporal (IMC) adequado para sua constituição física.

Diante do exposto, ressalta-se que todas as pessoas com deficiências, mobilidade reduzida e idosas têm direito a frequentar espaços públicos e privados com autonomia, independência e segurança. Embora seja um grande desafio para a toda a sociedade brasileira e empresários do segmento de eventos incluir todas essas pessoas, destaca-se que o Brasil possui hoje uma legislação robusta, além de programas governamentais e ações institucionais das pessoas com deficiência. Além disso, conta ainda com uma regulamentação com extensas e detalhadas normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) sobre acessibilidade (ONU, 2013).

A acessibilidade é a possibilidade e a condição de alcance das pessoas com deficiência para a utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso coletivo, público ou privados, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2015).

Desde a Convenção dos Direitos Humanos (2006) a temática que diz respeito à autonomia das pessoas com deficiência vem sendo abordada com veemência. De acordo com o artigo 20 da Convenção, a mobilidade pessoal das pessoas com deficiência devem ser asseguradas com a máxima independência possível: a) facilitando a mobilidade pessoal das pessoas com deficiência, na forma e no momento em que elas quiserem, e a custo acessível; b) facilitando às pessoas com deficiência o acesso a tecnologias assistivas, dispositivos e ajudas técnicas de qualidade, e formas de assistência humana ou animal e de mediadores, inclusive tornando-

os disponíveis a custo acessível; c) propiciando às pessoas com deficiência e ao pessoal especializado uma capacitação em técnicas de mobilidade; d) Incentivando entidades que produzem ajudas técnicas de mobilidade, dispositivos e tecnologias assistivas a levarem em conta todos os aspectos relativos à mobilidade de pessoas com deficiência.

No que tange às tecnologias assistivas, no Brasil a demanda de estudos e desenvolvimento de tecnologias assistivas para pessoas com deficiências surge em 2006 com a instituição do CAT (Comitê de Ajudas Técnica) através da portaria nº142, pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República.

De acordo com Bersch (2013) o CAT foi instituído com objetivos principais de apresentar propostas de políticas governamentais e parcerias entre a sociedade civil e órgãos públicos referentes à área de tecnologia assistiva; estruturar as diretrizes da área de conhecimento; realizar levantamento dos recursos humanos que atualmente trabalham com o tema; detectar os centros regionais de referência, objetivando a formação de rede nacional integrada; estimular nas esferas federal, estadual, municipal, a criação de centros de referência; propor a criação de cursos sobre tecnologia assistiva, bem como o desenvolvimento de outras ações com o objetivo de formar recursos humanos qualificados e propor a elaboração de estudos e pesquisas, relacionados com o tema da tecnologia assistiva (Brasil, 2009).

Para Garcia e Filho (2012) o conceito de tecnologia assistiva é uma expressão nova, que ainda está em processo de construção e sistematização, com apropriação incipiente e recente. O conceito ainda em construção que subsidiou as políticas públicas do Brasil é resultado de uma revisão da literatura internacional pelos membros do CAT que levaram em consideração os termos de “*Ayudas Tecnicas*”, Ajudas Técnicas, “*Assistive Technology*”, Tecnologia Assistiva e Tecnologia de Apoio (Bersch, 2013).

A tecnologia assistiva ou ajuda técnica são produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Brasil, 2015).

No âmbito do objeto de estudo desta pesquisa, verifica-se que as terminologias de acessibilidade e de tecnologias assistivas devem estar contempladas desde a concepção de evento para que as barreiras encontradas por pessoas com deficiência sejam transpostas ou minimizada. Entende-se por barreiras qualquer tipo entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (Brasil, 2015).

De acordo com a Lei 13.146/2015 as barreiras são classificadas em: a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo; b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados; c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes; d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação; e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas; e f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias;

Diante do exposto, salienta-se que existem tecnologias assistivas apropriadas para auxiliar na locomoção, no acesso à informação e na comunicação, no controle do ambiente e em diversas atividades do cotidiano como o estudo, o trabalho, inclusive o lazer. As cadeiras de rodas, as bengalas, as órteses e próteses, os aparelhos auditivos e os controles remotos são apenas alguns exemplos de tecnologias assistivas (UNICAMP, 2006).

No caso dos eventos, este estudo buscou apresentar alguns tipos de tecnologias assistivas e práticas inclusivas que podem ser aplicadas em eventos de pequeno, médio e grande porte com a finalidade de ampliar a participação das pessoas com deficiência e mobilidade reduzida contribuindo assim com a transposição de todos os tipos de barreiras.

Ainda no contexto da temática da acessibilidade em eventos, o deputado Rômulo Gouveia (PSD-PB) protocolou o projeto de Lei (PL 6860/17) que dispõe sobre a acessibilidade das pessoas com deficiência em eventos realizados ao ar livre, alterando a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, e a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. O deputado argumenta que a legislação vigente não explicita claramente sua aplicabilidade a instalações temporárias de eventos realizados ao ar livre: “Grandes eventos com atividades culturais e esportivas são promovidos durante todo o ano em muitas cidades brasileiras. Esses eventos frequentemente atraem milhares de pessoas, porém nem todos podem participar devido a restrições de acessibilidade para as pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida” explica o deputado (Câmara dos Deputados, 2017).

O referido projeto ainda está sendo analisado pelas comissões de Desenvolvimento Urbano; de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência; e de Constituição e Justiça e de Cidadania. Nesse contexto, espera-se que a aprovação do mesmo possa gerar impactos positivos a todo o segmento de produção de eventos com vistas ao reconhecimento de uma demanda de pessoas que não frequentam

todos os espaços físicos destinados a realização de eventos.

2.1 Planejamento de eventos com acessibilidade

O processo de planejamento de um evento exige o estudo da viabilidade que deverá demonstrar como concretizar o evento, detalhando estruturas, necessidade de pessoal, fontes de financiamento e cronograma para desenvolvimento do projeto (Fontes e Britto, 2002).

Na etapa do planejamento deve-se incluir todos os custos referentes à acessibilidade no primeiro orçamento previsto para o evento que será operacionalizado. Tal preocupação é abordada pela equipe do Sebrae São Paulo, com as seguintes recomendações: a) conhecer as nomenclaturas corretas, com atenção ao se referir às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. O termo portador de deficiência não existe mais. Sugere-se evitar siglas também ao abordar pessoas com deficiência, como por exemplo PCD ou PNE; b) selecionar locações considerando também o aspecto da acessibilidade, para não ter surpresas e custos grandes de adaptação depois; c) atribuir a operação de requisitos de acessibilidade a um dos produtores do evento desde o início. De acordo com os autores do guia do Sebrae (2016) não é necessário contratar alguém especialmente para realizar esta tarefa (a menos que seja um evento de grande porte). A pessoa escolhida deverá ser a mesma pessoa que permanecerá na área reservada durante o evento, ou seja, alguém que tenha a competência de lidar com o público e agilidade na resolução de problemas e conflitos.

De acordo com organizadores de eventos da empresa *Eventbrite* existem 5 (cinco) pontos-chaves para o planejamento de um evento acessível: o local, a alimentação, a sinalização, o traslado e a divulgação. A saber:

O local: orienta-se verificar se possui a infraestrutura necessária. Verificar os acessos com entrada para pessoas que utilizam cadeira de rodas e que possam se locomover dentro do evento com autonomia e segurança; verificar os sanitários para pessoas com mobilidade reduzida, lugares especiais no estacionamento, e espaços com prioridade para pessoas que não possam ficar de pé por muito tempo.

Alimentação: planejar um *coffee break*, coquetel, almoço ou jantar levando em consideração opções de alimentos com pouco açúcar, gorduras, e inclua no cardápio opções vegetarianas e sem glúten para todos participantes, inclusive aqueles que têm alergias ou restrições alimentares.

Sinalização: recomenda-se distribuir cartazes ou placas com letras em tamanho legível, e incluir uma equipe que possa orientar os participantes quanto a locomoção no evento. Deve-se contratar um sistema de alto-falantes para que as instruções e avisos sejam ouvidos em diferentes setores do evento.

Traslados: informar-se previamente sobre quais meios de transporte público

chegam até o local do evento, e baseado nisso conferir se incluem serviços para pessoas com deficiência. Com essa informação, verifica-se a necessidade de contratação de reforços ou se o espaço possui estacionamento. Se o evento for realizado em um espaço muito grande, ou em diferentes salões, recomenda-se interligar o traslado entre os diferentes locais.

Divulgação: deve-se inserir diferentes serviços que possam dar suporte à comunicação do evento, como gráficos, áudios, meios digitais e audiovisuais.

Em relação a eventos de grande porte, com a participação de pessoas com deficiências de outras cidades há que se pensar uma logística maior, englobando desde a chegada delas nos aeroportos, rodoviárias e em outros pontos de acolhimento em lugares estratégicos que facilitem o acesso e o deslocamento não somente ao local do evento mas em outros pontos de interesse da cidade anfitriã.

Os meios de hospedagem também devem estar preparados para receberem as pessoas com deficiência. Recomenda-se que se tenha um levantamento prévio das quantidades de todos os meios de hospedagens que estarão disponíveis bem como quais tipos de deficiências poderão atender. Embora a legislação vigente determine que todos os meios de hospedagens ofereçam 10% dos seus leitos adaptados para hóspedes com deficiência, esta da legislação tem gerado polêmicas no meio empresarial do ramo de hotelaria. Pois, os proprietários de estabelecimentos de meios de hospedagem questionam o número de 10% alegando ser alto e não estar de acordo com a realidade.

3 | METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo exploratório, descritivo e qualitativo. O estudo foi dividido em basicamente em três etapas metodológicas.

A seguir os detalhamentos dos referidos procedimentos:

1. Levantamento bibliográfico abordando as principais deficiências e uma reflexão referente a participação das pessoas com deficiência em eventos. O levantamento bibliográfico desta pesquisa iniciou-se com a aprovação da proposta de Estágio pós doutoral aprovada pelo Edital da Capes (BEX/2016) na *Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*, na Espanha. A proposta do estágio teve a princípio o turismo acessível como objeto de pesquisa. Com o objetivo de discutir a temática da acessibilidade em eventos optou-se em um primeiro momento em contextualizar alguns conceitos através da legislação brasileira voltada para as pessoas com deficiência.
2. Identificação das principais adequações para pessoas com deficiências aplicadas em eventos. Esta fase da pesquisa foi norteada por duas importantes fontes de consultas, a ABNT NBR 9050/2015 e o Guia de Eventos Acessíveis, Sebrae (2016).

3. Elaboração de um quadro referência com as principais deficiências, práticas inclusivas e tecnologias assistivas.

Na terceira etapa da pesquisa utilizou-se como referência a ABNT NBR 9050:2015, pesquisa em diversos sites de prestadores de serviços além do Guia de Acessibilidade de Eventos do Sebrae/SP. Ressalta-se ainda, que a observação in loco em dois mega eventos internacionais: a Jornada Mundial da Juventude (Cracóvia, Polônia) e Show do ColdPlay (Amsterdã, Holanda) durante o estágio pós doutoral complementam uma revisão da aplicação de novas tecnologias e assistências para prestação de serviços para pessoas com deficiência em eventos.

4 I RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados desta pesquisa foram sistematizados no quadro 1, referência dada a necessidade de sintetizar os resultados da pesquisa. Acredita-se que estes achados ampliarão à medida que os estudos em tecnologias assistivas também serão concebidas com o objetivo da transposição de barreiras em eventos.

Tipo de deficiência	ABNT 4050:2015	Práticas inclusivas e TA
Física	<p>piso com superfície regular, antiderrapante; área para manobra de cadeira de rodas com deslocamento: rotação de 90° 1,20m x 1,20m; rotação de 180° 1,50m x 1,20m; rotação de 360° diâmetro de 1,50; rampas com 1,50m de largura. Largura mínima para as escadas fixas em rotas acessíveis é de 1,50m, sendo o mínimo de 1,20m. Mesas de alimentos: ter entre 0,75m e 0,85m de altura, largura de 0,55m e pés que permitam a aproximação. Uso da mesa degrau ou escada deve ter sinalização visual na borda do piso. Balcão de atendimento altura deve estar entre 0,75m e 0,85m do piso. Restaurantes, refeitórios e bares que possuem o <i>self service</i> devem possuir 50% do total do balcão acessíveis a pessoas em cadeiras de rodas.</p>	<p>bengala luminosa, espaço para cadeiras removíveis permitir ampliação da área de uso por acompanhantes ou outros usuários (pessoas com cadeiras de rodas e pessoas com mobilidade reduzida). equipe treinada</p>
Visual	<p>Portas com informação visual, associada a sinalização tátil ou sonora. Sinalização com números e/ou letras e /ou pictogramas; sinais em relevo, incluindo Braille. Sinalização tátil e visual no piso como orientação no percurso da rota acessível.</p>	<p>Placa Tátil em acrílico com baixo ou alto relevo e braille. Piso Tátil borracha, sanitário acessível, bebedouro de pressão adaptado em braille, software e aparelho para audiodescrição de palestras; lixeira com abertura por sensor. Texto de apoio utilizado pelos palestrantes para os participantes; os serviços de guia cego; menu em braille audiodescrição dos slides. equipe treinada</p>

Auditiva		serviços de estenotipia intérpretes de LIBRAS, Menu na versão em áudio, equipe treinada
Alérgica/ diabética		<i>coffee break</i> informando produtos sem glúten, lactose, sem adição de açúcar. equipe treinada

Quadro 1 - Referências por tipo de deficiências e práticas inclusivas/tecnologias assistivas

Elaboração própria.

A partir das informações da pesquisa, verificou-se que a comunicação dos locais acessíveis no evento deve ser feita por meio do Símbolo Internacional de Acesso. É importante que este símbolo fique em local e altura de fácil visualização e sempre nas rotas acessíveis e, quando necessário, acompanhado com seta do sentido do deslocamento (Sebrae, 2016).

O símbolo internacional de acesso deve ser fixado em local visível ao público, sendo utilizado principalmente nos seguintes locais: entradas, áreas e vagas de estacionamento de veículos, áreas acessíveis de embarque e desembarque, sanitários, áreas de assistência para resgate, áreas de refúgios, saídas de emergência, áreas reservadas para pessoas em cadeira de rodas, equipamentos exclusivos para o uso de pessoas com deficiência.

Cabe ainda ressaltar outra orientação da ABNT 9050/2015 com relação à sinalização em eventos:

- a sinalização deve estar localizada na faixa de alcance entre 1,20 m e 1,60 m em plano vertical. Se instalada entre 0,90 m e 1,20 m, deve estar na parede ao lado da maçaneta em plano inclinado entre 15° e 30° da linha horizontal;
- se instalada em portas, deve ser centralizada;
- Em portas duplas, com maçaneta central, instalar ao lado direito;
- Nas passagens deve ser instalada na parede adjacente;
- Os elementos de sinalização devem ter formas que não agridam os usuários, evitando cantos vivos e arestas cortantes.

Para melhor orientar as pessoas com deficiência recomenda-se informar que o evento foi concebido e planejado em formato acessível. Para tanto podem ser utilizados banners ou placas na entrada do evento, com a seguinte informação. “Este evento foi planejado para receber pessoas com deficiência e/ou mobilidade

reduzida. Por favor, procure nossa produção caso precise de ajuda ou informações”. “Temos os seguintes serviços disponíveis”: Área reservadas; Área de embarque e desembarque; Audiodescrição; Banheiros adaptados; Comunicação em braille; Equipe orientada; Estenotipia; Intérprete de libras; Vagas de estacionamento; Website adaptado; e, Sala para pessoas mobilidade reduzida entre outros.

No âmbito dos banheiros, orienta-se que os mesmos devem estar localizados em rotas acessíveis, próximos a circulação principal ou integrados às demais instalações sanitárias. Pelo menos 5% do número total de banheiros devem ser adaptados. Ainda sobre essa recomendação, se houver a possibilidade apesar de a lei não exigir, disponibilizar pelo menos um banheiro adaptado às crianças e às pessoas de baixa estatura (Sebrae, 2016).

Outro ponto de fundamental importância é o treinamento das pessoas para o atendimento das pessoas com deficiência durante todas as etapas do evento. Para todos os tipos de deficiências uma equipe bem treinada faz toda a diferença para o sucesso do evento. Apesar do avanço histórico da legislação brasileira para a inclusão de pessoas com deficiências em todos os espaços físicos, acredita-se que a transposição da barreira atitudinal é o elemento essencial com o para a completa inclusão de todos na sociedade (FERREIRA, 2015).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O planejamento de um evento desde a sua concepção em um formato acessível tem sido um desafio para produtores e organizadores de eventos. Esta nova demanda de consumidores de espaços físicos, serviços e produtos acessíveis estão cada vez mais exigentes bem como informados quanto ao seu direito de ir e vir. Ao mesmo tempo, constata-se que empreendedores mais sensíveis consideram o público de pessoas com deficiências como uma demanda consumidora importante para o sucesso do evento, apostando inclusive em nicho de mercado.

As diversas barreiras que ainda existem para a realização de um evento acessível (atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais e tecnológicas) podem ser minimizadas através da divulgação práticas inclusivas experimentadas em diversos eventos no Brasil, tais como Copa do Mundo (Brasil), Olimpíadas (RJ), Festival CoMa, SENTIR: Mostra sensorial e inclusiva, em Brasília (DF).

A formação acadêmica em cursos da área de Turismo e Hospitalidade, mais especificamente em Eventos necessita de um aprofundamento no que tange a temática da acessibilidade como um todo, não somente como um modismo ou uma luta de minorias, mas sim como um processo de profissionalização da área, devendo ser contemplado pesquisas nas quais estejam no centro o consumidor final. Nesse sentido, recomenda-se participação de pessoas com deficiência que é

o usuário do produto, desde a concepção do evento até o pós evento.

Por meio desse estudo foi possível identificar, verificar e descrever diversos aspectos que ainda devem ser explorados no segmento de eventos, tornando-os mais acessíveis. Sobre este aspecto, produtores de eventos estão frente a um novo desafio: conhecer e apropriar das tecnologias assistivas para eventos as quais estão disponíveis no mercado para todos os tipos de deficiências.

REFERÊNCIAS

ABEOC BRASIL. **II Dimensionamento econômico da indústria de eventos no Brasil 2013**. Eventos Expo Editora: Brasília, 2014.

ABNT NBR 9050:2015. **Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Disponível em: http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_24.pdf Acesso em 05 de jan de 2016

BRASIL (2004). **Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/decreto%205296-2004.pdf> Acesso em 12 de março de 2018.

BRASIL (2009). Ministério do Turismo. **Turismo Acessível: Bem Atender no Turismo Acessível**. Volume III. Brasília: Ministério do Turismo, 2009.

BRASIL (2015). Lei 13.146 de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm Acesso em 12 de junho 2016.

BRASIL. SDHPR. **Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência - SNPD**. 2009. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/publicacoes/tecnologia-assistiva> Acesso em 09 de março de 2015.

BERSCH, R. **Introdução à Tecnologia Assistiva, Porto Alegre, 2013**. Disponível em: http://http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf Acesso em 12 de out. de 2017.

BRITTO, J.; FONTES, N. **Estratégia para eventos: uma ótica de marketing e do turismo**. São Paulo: Aleph, 2002.

Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 6860/2017** Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2123110> Acesso em 03 de novembro de 2017.

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007). **Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. -- 4. ed., rev. e atual. – Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011.

EVENTBRID BLOG. **Acessibilidade em eventos: eliminando obstáculos**. Disponível em: <https://www.eventbrite.com.br/blog/durante-o-evento/acesibilidade-eventos-ds00/> Acesso em 25 de out de 2017.

FERREIRA, L. M. **Acessibilidade em Eventos**: uma análise da feira do livro em Porto Alegre 2015. Trabalho de Monografia, Faculdade de biblioteconomia e Comunicação, UFRS, 2015.

GARCÍA, J. C. D.; FILHO T. A. G. **Pesquisa Nacional de Tecnologia Assistiva**. São Paulo: ITS BRASIL/MCTI-SECIS, 2012.

IBGE (2010). **Censo demográfico**. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/populacao/2098-np-censo-demografico/9662-censo-demografico-2010.html?edicao=9748&t=resultados> Acesso em 02 de out 2017

ONU. **A inclusão social e os direitos das pessoas com deficiência no Brasil**: uma agenda de desenvolvimento pós 2015. Nações Unidas no Brasil: Brasília, 2013.

SEBRAE. **Guia de acessibilidade em eventos**: projeto Sebrae mais acessível. Governo do Estado de São Paulo, 2016.

SETUBAL, J. M.; FAYAN, R. A. C. (2016). **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**: Comentada. Campinas: Fundação FEAC, 2016. Disponível em : <http://www.feac.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Lei-brasileira-de-inclusao-comentada-baixa-min-2.pdf> Acesso em 12 de março de 2017.

UNICAMP. **Acessibilidade**: discurso e prática no cotidiano das bibliotecas. PUPO, D. T., MELO, A. M., FERRÉS, S. P. (orgs.). Unicamp: Campinas, SP, 2006.

CAPÍTULO 13

A ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO E O ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS SOBRE O TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO PARA PESSOAS SURDAS

Data de aceite: 01/09/2020

Veronica Ribeiro da Silva Cordovil

Universidade de São Paulo - USP
Escola de Comunicações e Artes

Marivalde Moacir Francelin

Universidade de São Paulo - USP
Escola de Comunicações e Artes

RESUMO: O presente trabalho reflete sobre os desafios e perspectivas que se colocam para a Organização da Representação do Conhecimento para a consolidação de uma sociedade democrática e inclusiva. A metodologia caracterizou-se como exploratória e descritiva, com delineamento da pesquisa bibliográfica, levantamento e análise sobre o tema. No contexto do objetivo da Sociedade Internacional para a Organização do Conhecimento (ISKO/Brasil), pretende-se levantar questões sobre a organização e representação da informação para pessoas surdas. O estudo aborda os direitos previstos na Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência e a linguagem de sinais como forma de comunicação e de representação que pode ser disponibilizada e recuperada por diferentes usuários, em diferentes suportes e instituições. Considera-se que os processos e sistemas de Organização do Conhecimento podem promover instituições democraticamente inclusivas, quando rompem as fronteiras rígidas dos cânones e dogmas do conhecimento formalmente estabelecido, diante das necessidades de

acesso à informação pela comunidade surda. Espera-se que este estudo contribua para o início de discussão das fronteiras da representação do conhecimento e, principalmente, que se avance da teoria para a prática, na construção de modelos e sistemas de informação aptos a atender todas as pessoas.

PALAVRAS-CHAVE: Organização do Conhecimento, Tratamento da Informação, Pessoas com Deficiência, Pessoas Surdas, Inclusão.

THE KNOWLEDGE ORGANIZATION AND THE STATUTE OF PEOPLE WITH DISABILITIES: CHALLENGES AND PERSPECTIVES ON THE TREATMENT OF INFORMATION FOR DEAF PEOPLE

ABSTRACT: This paper reflects on the challenges and prospects for the Organization of the Representation of Knowledge for the consolidation of a democratic and inclusive society. The methodology was characterized as exploratory and descriptive, with a delineation of the bibliographic research, survey and analysis on the subject. In the context of the objective of the International Society for Knowledge Organization (ISKO / Brazil), it is intended to raise questions about the organization and representation of information for deaf people. The study deals with the rights prevailing in Law 13,146 of July 6, 2015, which establishes the Statute of the Person with Disabilities and sign language as a form of communication and representation that can be made available and retrieved by different users, in different supports and institutions. It is considered that Knowledge Organization processes and

systems can promote democratically inclusive institutions when they break the rigid boundaries of the canons and dogmas of formally established knowledge in the face of the need for access to information by the deaf community. It is hoped that this study will contribute to the beginning of the discussion of the frontiers of knowledge representation and, above all, that it will advance from theory to practice, in the construction of models and information systems capable of serving all people.

KEYWORDS: Knowledge Organization, Treatment of Information, Disabled people, Deaf people, Inclusion.

1 | INTRODUÇÃO

A preocupação com a informação, do ponto de vista social, está fundamentada nas vertentes paradigmáticas da Organização do Conhecimento, mas ganha legitimidade na experiência e na prática dos usos, dos fluxos e do tratamento informacional.

O campo científico da Organização do Conhecimento tem demonstrado avanços nas análises sobre questões éticas, sociais e culturais. Por outro lado, temas específicos como os das pessoas com deficiência precisam de mais pesquisa. Como exemplo; foi realizada uma análise dos anais da Sociedade Internacional para a Organização do Conhecimento (ISKO/Brasil) (GUIMARÃES; DODEBEI, 2012; DODEBEI; GUIMARÃES, 2013; GUIMARÃES; DODEBEI, 2015; PINHO; GUIMARÃES, 2017) e em nenhum deles foi encontrado um trabalho específico sobre a temática deste estudo. Apesar de ter representantes nacionais e internacionais de temas sociais e culturais, o tema “pessoas com deficiência” não aparece em nenhum dos trabalhos analisados.

Por isso, considera-se oportuna a abordagem sobre as responsabilidades da Organização do Conhecimento em promover a inclusão e atuar democraticamente no âmbito de uma sociedade justa e igualitária. Diante dessas observações, este estudo propôs a realizar uma pesquisa para apresentar a problemática e um modelo de tratamento de informação para as pessoas surdas.

Assim, este trabalho apresenta uma reflexão sobre os desafios e perspectivas que se colocam para a organização do conhecimento frente às questões apontadas na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência.

No contexto do objetivo da Sociedade Internacional para a Organização do Conhecimento (ISKO/Brasil) de “discutir os desafios e perspectivas que se colocam para a organização do conhecimento” pretende-se levantar questões sobre a organização e representação da informação, em especial, o tratamento da informação para a melhorar o acesso à informação para as pessoas surdas.

Os objetivos específicos são: identificar o contexto relativo à pessoa com

deficiência e o caso da pessoa surda; compreender a linguagem de sinais como forma de comunicação e representação do conhecimento; destacar aspectos Legislativos pertinentes ao direito de acesso à informação para pessoas com deficiências; identificar processos e sistemas de Organização do Conhecimento que podem promover instituições democraticamente inclusivas, diante das necessidades de acesso à informação pela pessoa surda.

A partir das necessidades de acesso à informação pelos surdos, questione-se: quais os desafios e perspectivas que se colocam para a organização do conhecimento frente às questões apontadas na Lei da Pessoa com Deficiência para a promoção de uma sociedade democrática e inclusiva?

Para abordar sobre o problema apresentado, a discussão fundamenta-se nos princípios constitucionais de direito e igualdade a partir da compreensão de inclusão apresentada por Mittler (2003), Bonetti (2005) e Ferreira (2006), para os quais a discussão sobre o tema envolve o processo sociocultural da sociedade brasileira, em especial, da comunidade surda.

Este trabalho não tem a pretensão de esgotar todos os aspectos referentes à organização do conhecimento e da informação para melhorar o acesso à informação para as pessoas com deficiência, em especial, para a pessoa surda. O que se pretende é oferecer subsídios introdutórios das questões referentes às pessoas com deficiências e o caso da surdez; os aspectos introdutórios da língua de sinais; os fundamentos legais que amparam as políticas de acesso à informação para estes usuários, de forma a instigar os cientistas da informação a adentrarem na realidade da comunidade surda e pensar meios de representação do conhecimento que possam promover instituições eficazes, sustentáveis e democraticamente inclusivas.

2 | PESSOA COM DEFICIÊNCIA E O CASO DA SURDEZ

O Estatuto da Pessoa com Deficiência considera pessoa com deficiência (PCD):

[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, a qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, p.1).

No caso da deficiência auditiva, é preciso distingui-la da surdez. Chama de deficiência auditiva “[...] a diminuição da capacidade de percepção normal dos sons, sendo considerado surdo o indivíduo cuja audição não é funcional na vida comum [...]” (BRASIL, 1997, p. 31).

Diante disso, a pessoa com deficiência auditiva pode reconhecer o som das palavras através de uma prótese, enquanto os surdos usam a linguagem de sinais

para se comunicar e expressar, através de um “[...] sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria [...]” (BRASIL, 2002), oriunda da comunidade de pessoas surdas.

Padden e Humphries (2000, p.5 *apud* STROBEL, 2008, p. 30) chama de comunidade surda:

[...] um grupo de pessoas que vivem num determinado local, partilhando os objetivos comuns de seus membros e que por diversos meios trabalham no sentido de alcançarem estes objetivos. Uma comunidade surda pode incluir pessoas que não são elas próprias surdas, mas que apoiam ativamente os objetivos da comunidade e trabalham em conjunto com as pessoas surdas [...].

A comunidade surda é constituída por indivíduos surdos e ouvintes que compartilham e lutam por objetivos comuns para que a pessoa surda seja inserida e conviva na sociedade, supra suas necessidades de informações e estabeleça uma comunicação sem ruídos.

Outro conceito importante, neste contexto, é o de cultura, como “[...] um conjunto de comportamentos apreendidos de um grupo de pessoas que possuem sua própria língua, valores, regras e tradições” (PADDEN; HUMPHRIES, 2000, p. 5, *apud* STROBEL, 2008, p. 31).

Conforme o exposto até aqui, fica evidente que compreender a comunidade surda e a cultura surda é primordial, pois, a partir dessas relações são criados sinais e compreendidos os seus significados, de forma que essa comunidade possa se comunicar.

O Tradutor/Intérprete de Língua de Sinais (TILS) é importante neste processo porque é mediador na comunicação da comunidade surda com aqueles que não têm domínio da língua de sinais.

O TILS realiza a transposição da língua de sinais para a linguagem oral (processo de tradução) ou realiza a transposição da língua oral para a língua de sinais (processo de interpretação) e necessita de um amplo conhecimento social e linguístico.

O conhecimento influencia na qualidade de interpretação e tradução do TILS como mediador entre duas culturas e o conhecimento teórico-prático das culturas envolvidas nessa interação é imprescindível (VEDOATO, 2014).

Mas, nem sempre houve interação com as pessoas com deficiências. Os fatores históricos mostram várias fases, da segregação à inclusão.

Para compreender essas fases é importante conhecer os três paradigmas que foram partilhados em diferentes momentos históricos: a institucionalização, os paradigmas de serviços e de suportes, conforme apresentado por Vagula e Vedoato (2014):

No paradigma da institucionalização, as pessoas com deficiências eram retiradas de suas comunidades de origem e mantidas em instituições segregadas (asilos, hospitais, conventos) ou em escolas especiais, longe do convívio social.

O segundo paradigma é o de serviços, cuja ideia principal era de integração. Acreditava-se que era preciso modificar a pessoa com deficiência para que ela se assemelhasse ao máximo possível dos demais cidadãos e assim, poder ser inserida e integrada à sociedade. As instituições (entidades assistenciais, escolas especiais e centros de reabilitação) deixam de ser locais de confinamento e passam a preparar a pessoa com deficiência para o convívio social, para o trabalho e autossuficiência.

O terceiro é o paradigma de suportes, caracterizado pelo pressuposto de que as pessoas com deficiência têm direito à convivência não segregada e o acesso contínuo aos recursos disponíveis aos demais cidadãos. Os suportes podem ser de diferentes tipos (social, econômico, físico e instrumental) com a função de favorecer a construção de um processo que passou a denominar inclusão social, onde as instituições têm que se adaptar a inclusão.

3 | A LINGUAGEM DE SINAIS

A linguagem é a base do processo de comunicação, necessário para as atividades mentais como raciocinar e formar conceitos, e favorece a capacidade de usar o pensamento para solução de problemas (VEDOATO, 2014).

Fernandes (2003) define linguagem como um sistema de comunicação natural e ou artificial como: linguagem corporal, as expressões faciais, as reações do nosso organismo (o pensamento e os aspectos fisiológicos), o vestir, ou a linguagem de outros animais, códigos de trânsito, a música, as artes, entre outros.

A capacidade de comunicação é semelhante em todos os seres humanos e permite que observem, compreendam, aprendam, experimentem, expliquem o que acontece com ele mesmo ou o que está a sua volta, ainda que existam diferentes línguas.

A língua é o aspecto social da linguagem, pois, é compartilhada por todos os falantes de uma comunidade linguística e é compreendida como um sistema complexo com regras abstratas e composto por elementos significativos que se relacionam entre si (SAUSSURE, 1991).

Para Vedoato (2014), as línguas são meios pelos quais a linguagem se manifesta e seu desenvolvimento ocorre por meio da interação social. Podem ser orais-auditivas (o canal de recepção é audição e o meio de reprodução é a oralidade) ou espaço-visuais (reproduzidas por sinais manuais e sua recepção é visual).

A língua é uma propriedade coletiva, não individual e só tem razão de existir se for compartilhada.

Reconhecer a existência de uma comunidade linguística de surdos é importante para que se reconheça também a linguagem de sinais utilizada por ela, para melhor explicar esses aspectos espaço-visuais. Fernandes (2003) assevera que a “[...] configuração das mãos, ponto de articulação, movimento das mãos, orientação/direção das mãos e expressão facial/e ou corporal”, diferenciam a linguagem de sinais da língua oral, dentre outras particularidades, como “[...] a escrita de palavras sempre na letra maiúscula” (VAGULA, 2014, p. 162), bem como o alfabeto manual (datilologia) que é utilizado para traduzir nomes próprios, palavras desconhecidas ou que não exista o sinal determinado.

Os aspectos linguísticos são necessários para entender a representação da informação. Vedoato (2014) apresenta todos os níveis de análise da Libras, ou seja:

- nível fonológico: percebido pelos olhos e produzido pelas mãos, por se tratar de uma modalidade espaço-visual;
- nível morfológico: estrutura interna dos sinais, sintética (resumida), simples ou composta. Por exemplo: “[...] a palavra guarda-chuva que é composta na língua portuguesa na língua de sinais é uma palavra simples”. O contrário, também ocorre “MAÇÃ- LARANJA- DIVERSOS” em língua de sinais corresponde à palavra “FRUTAS” em português”. Outros exemplos: CASA + ESTUDAR = ESCOLA; CASA + CRUZ = IGREJA; CAIXA + GUARDAR + GARFO + FACA + COLHER = FAQUEIRO. Muitas palavras não possuem sinais próprios e para representá-las é utilizada a datilologia (alfabeto manual);
- nível sintático: inter-relações dos elementos estruturais da oração e das regras que regem a combinação de sentenças. Segundo Viotti (2008), a ordem da sentença não está fixada em SVO (sujeito – verbo – objeto) e pode ter um ou mais constituintes acompanhados de alguma marcação não manual. Exemplo: LIVRO, MARIA COMPRAR ONTEM. O objeto na primeira posição da sentença, neste caso o constituinte livro, deve vir acompanhado de um movimento particular de cabeça e na configuração das sobrancelhas;
- nível semântico-pragmático: envolve a significação e o uso de acordo com o contexto conversacional. Podem aparecer através de ritmo de entonação, expressões faciais, manuais ou corporais.

A análise da informação, através desses níveis, envolve tanto as propriedades relativas aos aspectos físicos quanto as de conteúdo e de significados.

Os aspectos linguísticos interferem nas concepções tradicionais de representação da informação e do conhecimento, pois, na linguagem de sinais as representações ocorrem não apenas pelos signos, mas pela querologia, que corresponde à configuração das mãos, pela datilologia (alfabeto manual) e pela

presença do tradutor/intérprete que sinaliza para o usuário/surdo.

A língua de sinais pode ser vista como uma língua natural, que necessita de interação social para a sua aquisição, bem como precisa ser vista como uma linguagem artificial de organização e representação do conhecimento para que possa ser disponibilizada e recuperada por diferentes usuários em diferentes suportes e instituições.

Dentro de sua função social, o objetivo do processo de organização da informação é possibilitar diferentes acessos ao conhecimento contido na informação.

4 I LEI 13.146/2015: A LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO E O DIREITO DE ACESSO À INFORMAÇÃO

A Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) com o objetivo de assegurar e promover os direitos da pessoa com deficiência, visando sua inclusão social e cidadania.

Para compreender os objetivos da Lei, destacou-se alguns pontos que podem contribuir para a garantia do acesso de qualidade, a recursos, apoio e serviços.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência garante o direito à pessoa com deficiências de ter atendimento prioritário nas mais diversas instituições; disponibilização das informações e tradução dos documentos em Libras; janela com intérprete de Libras e a disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes, profissionais de apoio; acesso a bens culturais em formatos acessíveis; garantia de melhores práticas e diretrizes de acessibilidade adotada internacionalmente; incentivo à oferta de tecnologias assistivas ou ajuda técnica como: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que promovam a funcionalidade, relacionada à atividade e a participação da pessoa com deficiência para sua inclusão social.

O emprego de tecnologias de comunicação e informação deve ser estimulados e garantidos como instrumento de superação de limitações funcionais e de barreiras à comunicação, à informação, à educação e ao entretenimento da pessoa com deficiência.

Destaca-se que, apesar de muitas bibliotecas brasileiras possuírem espaços acessíveis com tecnologias assistivas, ainda não há uma mediação apropriada por meio de vocabulário controlado para pessoas surdas, por exemplo, ou um atendimento especializado, com um profissional que se comunique em Libras.

Frente às questões apontadas, é possível refletir que há desafios que se colocam para a Organização do Conhecimento e a necessidade de novas perspectivas para a promoção de uma sociedade democrática e inclusiva.

5 I PROCESSOS E SISTEMAS DE ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO E A UTILIZAÇÃO DA LIBRAS PARA A PROMOÇÃO DE INSTITUIÇÕES INCLUSIVAS

A Organização do Conhecimento, no âmbito da Ciência da Informação, é focada nas atividades de ordenação, representação e recuperação da informação registrada (PINHO, 2009), para possibilitar ao cidadão a ampliação de seus conhecimentos e possui papel essencial para a democratização do acesso à informação, com foco nas mais variadas necessidades informacionais dos usuários.

A representação do conhecimento, por sua vez, é o produto da organização do conhecimento. Segundo Bräscher e Café (2010) “[...] ela é fruto de um processo de análise de domínio e procura refletir uma visão consensual da realidade que se pretende representar”.

A representação deve ser construída para determinada finalidade através de instrumentos e operações como linguagens documentárias alfabéticas e hierárquicas, sistemas de classificação, tesouros, taxonomias, os cabeçalhos de assuntos, dentre outros.

Para representar é necessário utilizar diversos recursos capazes de simbolizar a realidade. Representar significa “[...] utilizar elementos simbólicos - palavras, figuras, imagens, desenhos, mímicas, esquemas, entre outros - para substituir um objeto, uma ideia, ou um fato” (LIMA; ALVARES; 2012. p.21).

Os elementos simbólicos, além de representar as informações, são utilizados no momento da recuperação, do processo de busca para a localização dos itens de informação que foram armazenados em sistemas de informação com a finalidade de permitir o acesso dos usuários de acordo com suas necessidades.

Para melhorar os processos de representação e de recuperação são utilizados vocabulários controlados com listas pré-definidas de termos ou códigos, cada um representando um conceito. Tesouros e listas de cabeçalho de assuntos são exemplos de vocabulários controlados.

O Vocabulário Controlado do Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade de São Paulo (SIBI/USP), por exemplo, é abrangente e diversificado. Pode ser utilizado para a representação do conteúdo de recursos de informação de diferentes sistemas de informação. Ele pode ser consultado pela sua macroestrutura, que contém as relações entre as áreas do conhecimento, as subáreas e a terminologia propriamente dita. Possibilita consultas pela Lista Alfabética de Assuntos e a Lista Sistemática ou Hierárquica e os assuntos podem ser complementados e especificados por tabelas auxiliares, sendo elas: a Tabela de Qualificadores, Tabela de Locais Geográficos e Históricos, Tabela de Gênero e Forma, Tabela de Profissões e Ocupações. Utiliza Nota de Escopo como nota explicativa que aparece ao lado de alguns termos.

Ao buscar por DEMOCRATIZAÇÃO DA INFORMAÇÃO, através da ordem hierárquica de assuntos, tem-se a seguinte informação (figura 1):

 [CH751](#) - CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO
 [CH751.5](#) - INFORMAÇÃO
 [CH751.5.10](#) - DEMOCRATIZAÇÃO DA INFORMAÇÃO <==

Figura 1: Nota de escopo

Fonte: Vocabulário controlado da USP

Ao lado do termo “DEMOCRATIZAÇÃO DA INFORMAÇÃO” aparece um ícone com a seguinte nota de escopo:

“Democratização da Informação é uma questão que discute a ampliação do acesso tanto à recepção quanto à emissão de informação, a sua democratização e do conhecimento”.

O conjunto que define o termo, através da nota explicativa, depende sistematicamente do conteúdo semântico e amplia a compreensão do termo pelo usuário, de acordo com o assunto, para satisfazer uma necessidade de informação.

Contudo, legitimados na experiência e na prática de uso das informações, observa-se que as pessoas surdas têm dificuldades de acesso à informação, de localizar a base de dados e até de compreender a classificação, a indexação e o conjunto de aspectos linguísticos e informáticos dos processos de representação do conhecimento, que são produzidos com base nos cânones e dogmas do conhecimento formalmente construído, com uma normativa positivista de descrição única da realidade, sem considerar os detalhes das diferentes culturas e comunidades.

Ao aproximar dos conhecimentos sobre deficiências e a surdez e relacioná-los à possibilidade de se estabelecer, por meio da linguagem de sinais, instrumentos de organização e representação do conhecimento, também se torna possível a ampliação de discussões teóricas e práticas dentro da área da Organização e Representação do Conhecimento para a promoção de instituições inclusivas.

6 | METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como exploratória e descritiva, além do delineamento da pesquisa bibliográfica, com levantamento e análise documental sobre o tema registrados em artigos, livros, teses, dissertações e na legislação, capazes de abarcar a temática desenvolvida.

Os termos utilizados na busca bibliográfica enfocaram as palavras-chave: Lei 13.146; Estatuto da Pessoa com deficiência; Inclusão; Língua Brasileira de Sinais;

Surdo; Acesso à Informação; Tecnologia Assistiva ou Ajuda Técnica; Tecnologias de Informação e Comunicação; Surdez; Bilinguismo; Tradução; Interpretação; Processos e Sistemas de organização; Tratamento; Representação da Informação; Ciência da Informação.

A partir da análise de diferentes tipos de representação de informação para pessoas surdas, como os sinalários de Libras (conjunto de expressões em Libras), manuais de sinais, vocabulário ilustrado em Libras e do Vocabulário Controlado da SIBI/USP, visa-se a proposição de um modelo de vocabulário controlado, onde os termos apareçam na relação de “Assuntos em Ordem Alfabética”, com a seguinte descrição: “Assunto”, representado por termos e imagens; “Representação em linguagem de sinais”; e, “Código”.

Além disso, sugere-se acrescentar na nota de escopo a linguagem de sinais, com a configuração das mãos, ponto de articulação, movimento das mãos, orientação/direção das mãos e expressão facial/e ou corporal e logo abaixo, a nota de escopo em Língua Portuguesa.

Do ponto de vista teórico da Organização do Conhecimento, o problema de pesquisa centrou-se no pressuposto básico para a questão da organização do conhecimento para a inclusão social da pessoa com deficiência, em especial da pessoa surda, a partir da linguagem de sinais como forma de representação da informação, que pode ser inserida na área da Organização do Conhecimento, por meio de um sistema linguístico de natureza visual-motora.

7 | RESULTADOS

Para reconhecer a linguagem de sinais como forma de representação do conhecimento é preciso compreender os aspectos do sistema linguístico de natureza visual-motora, pensando no usuário e no objetivo de diminuir a barreira de representação e comunicação entre ouvintes e surdos.

A linguagem deve ser adequada à comunidade para garantir o acesso à informação.

O “Vocabulário Ilustrado de Saúde em Libras” (figura 2) demonstra uma iniciativa institucional importante na área de saúde por servir de apoio ao atendimento de pacientes surdos (figura 2).

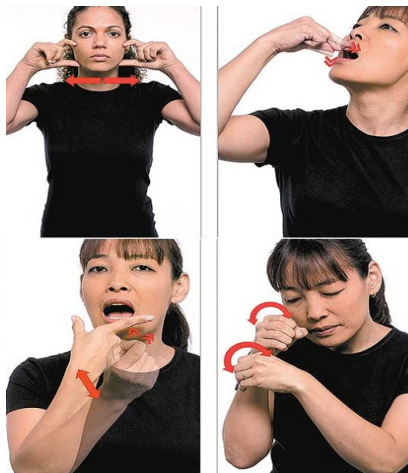


Figura 2: Vocabulário Ilustrado de Saúde em LIBRAS

Fonte: Iguma e Pereira (2010)

Este vocabulário ilustrado representa as doenças e os procedimentos médicos, traz a figura do tradutor/intérprete e as setas que indicam como o movimento da mão deve ser feito. Na figura 2, o TILS está representado, consecutivamente, uma máscara, medicamento (em gota), medicamento (em comprimido) e microscópio.

Outro exemplo, é o Sinalário em Libras. O Sinalário ilustra as diferentes formas de representação da informação através de signos (forma e conteúdo), acrescidos de interpretação através da linguagem de sinais, com destaque a configuração das mãos, que assumem formas diferentes durante a realização do sinal, bem como pelas indicações das setas que mostram o movimento das mãos representando seu deslocamento no espaço, a expressão facial que ajuda a dar o sentido dos sinais, bem como o alfabeto manual (datilologia).

O Sinalário de animais (figura 3) apresenta notas de escopo, com a configuração das mãos, ponto de articulação, movimento das mãos, orientação/direção das mãos e expressão facial/e ou corporal e logo abaixo, a nota explicativa em Língua Portuguesa. Há uma hierarquia entre os termos: ABELHA, pela ordem hierárquica de assuntos, está relacionada a ANIMAIS. Encontra-se a configuração das mãos, pela datilologia (alfabeto manual) e a representação da ABELHA através da imagem.

Animais: Posicionar a mão direita aberta, dedos curvados tocando com o dorso no queixo.

substantivo masculino

1. Ser vivo multicelular, com capacidade de locomoção e de resposta a estímulos, que se nutre de outros seres vivos.
 2. Ser vivo irracional, por oposição ao homem.
 3. [Figurado] Bruto, estúpido, grosseiro (falando-se de pessoas).
- adjetivo de dois gêneros*
4. De animal; próprio de animal.
 5. [Figurado] Carnal, físico.



Abelha



Abelha: mãos direita aberta com os dedos indicadores e polegares unidos pelas pontas, posicionar próxima ao lado direito do rosto e movê-la até a boca em um arco para cima.

a-be-lha |é|

(latim *apicula*, *-ae*, diminutivo de *apis*, *-is*, abelha)

substantivo feminino

1. [Entomologia] Inseto himenóptero, que produz o mel e a cera.
2. [Botânica] Abelheira.

Figura 3: Sinalário de animais em Libras

Fonte: Dutra (2016)

Acredita-se que esses instrumentos contribuíram para fazer uma reflexão sobre o estudo do vocabulário controlado e a linguagem de sinais.

Os diferentes tipos de tratamento e representação da informação, têm por finalidade principal coincidir a linguagem do usuário com a do indexador. Para atender a pessoa surda é preciso substituir códigos não só por termos ou frases na operação de codificação, mas também por imagens, desenhos, mímicas.

Observou-se, por exemplo, que no Vocabulário Controlado SIBi/USP, os termos “ABACATE” e “ABACAXI” aparecem na relação de “Assuntos em Ordem Alfabética”, com a seguinte descrição: “Assunto”; “Código da Macroestrutura”; “DEDALUS” [1], “HIERÁRQUICO”.

Para que esse vocabulário controlado atenda a pessoa surda, no campo “assunto” poderia ser incluída a imagem que representa este “assunto” e a representação em linguagens de sinais, além do código, conforme figura 4, que mostra um modelo construído para representar a linguagem de sinais em um Vocabulário Controlado.





ASSUNTO	LIBRAS	CÓDIGO
 ABACATE		Código <u>CA110.1.4.1</u> <u>.2.1.1.1.4.1</u>
 ABACAXI		<u>CA110.1.4.1</u> <u>.2.1.1.1.4.2</u>

Figura 4: Vocabulário controlado em linguagem de sinais

A nota de escopo também pode ser inserida de duas maneiras. A primeira informando a descrição do posicionamento das mãos e a segunda com a descrição do objeto, como demonstrado na figura 3, do Sinalário de animais.

Neste contexto, o estudo sobre a linguagem de sinais encontra-se dentro do escopo da Organização do Conhecimento por ser esta uma área que investiga os problemas voltados ao propósito social inclusivo da organização do conhecimento e de seus registros para o uso e atendimento das necessidades de informação dos diferentes usuários.

8 | CONCLUSÃO

A representação do conhecimento pode ser uma forma de exclusão quando somente atribuída aos cânones e aos dogmas do conhecimento formalmente legitimado, mas também é uma forma de inclusão quando tomada por um viés que entende o conhecimento como algo além das barreiras e das fronteiras rigidamente estabelecidas. A representação do conhecimento, na perspectiva política e social da Organização do Conhecimento, propõe-se um questionar dimensionado pelos contextos culturais e de ensino, mas não se reduz a eles porque tem a seu favor conquistas importantes, como a própria Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, apresentada e discutida ao longo deste trabalho.

As instituições podem garantir formas de apoiar o uso e difusão da linguagem

de sinais como meio de comunicação e representação da informação para a comunidade surda, através de processos de geração, tratamento e disseminação da informação e sistemas que permitam interfaces favoráveis ao acesso e uso das informações por pessoas com deficiências, utilizando a Libras e a contribuição dos tradutores/intérpretes como formas de garantir esse acesso às informações.

O emprego de tecnologias de comunicação e informação são instrumentos importantes para superar as limitações funcionais e de barreiras à comunicação, à informação, à educação, à cultura e ao entretenimento da pessoa com deficiência.

Espera-se que este seja o início de discussão das fronteiras da representação do conhecimento e, principalmente, que se avance da teoria para a prática, na construção de modelos e sistemas de informação aptos a atender qualquer tipo de pessoa, em especial, as pessoas com deficiências. Estima-se que este venha ser o propósito social e inclusivo da Organização do Conhecimento.

NOTAS

[1] Banco de Dados da Universidade de São Paulo

REFERÊNCIAS

BONETTI, Nilva. Leis de diretrizes e bases e suas implicações na formação de professores de educação infantil. *In*: ALITINO FILHO, José Martins. (org.). **Criança pede respeito**: temas em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, p. 109 -147, 2005.

BRÄSCHER, Marisa; CAFÉ, Lígia. Organização da Informação ou do conhecimento? *In*: LARA, Marilda Lopes Ginez de; SMIT, Johanna Wilhelmina (org.). **Temas de Pesquisa em Ciência da Informação no Brasil**. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes/USP, 2010. p. 87-103. Disponível em: <<http://www2.uesb.br/biblioteca/wp-content/uploads/2017/06/LIVRO-Temas-de-Pesquisa-em-Ci%C3%Aancia-da-Infoma%C3%A7%C3%A3o-no-Brasil.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2002]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 27 out. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, [2015]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 26 out. 2018.

Brasil. Secretaria de Educação Especial Deficiência auditiva / organizado por Giuseppe Rinaldi et al. - Brasília: SEESP, 1997.

DODEBEI, Vera; GUIMARÃES, José Augusto Chaves (org.). **Complexidade e organização do conhecimento, desafios de nosso século**. Rio de Janeiro: ISKO-Brasil; Marília: FUNDEPE, 2013. (Série: Estudos Avançados em Organização do Conhecimento, v. 2).

DUTRA, Renata. **Sinalário de animais em Libras**. 2016.

FERNANDES, Eulália. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERREIRA, Windyz B. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. *In*: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

GIUSEPPE, Rinaldi et al. Educação Especial Deficiência Auditiva. **Secretaria de educação**, 1997. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/me002295.pdf>. Acesso em: 25 out. 2018.

GUIMARÃES, José Augusto Chaves; DODEBEI, Vera (org.). **Desafios e perspectivas científicas para a organização e representação do conhecimento na atualidade**. Marília: ISKO-Brasil: FUNDEPE, 2012. (Série: Estudos Avançados em Organização do Conhecimento, v. 1).

GUIMARÃES, José Augusto Chaves; DODEBEI, Vera (org.). **Organização do conhecimento e diversidade cultural**. Marília: ISKO-Brasil: FUNDEPE, 2015. (Série: Estudos Avançados em Organização do Conhecimento, v. 3).

IGUMA, Andréa; PEREIRA, Claudia Barbosa. **Saúde em Libras: vocabulário ilustrado - apoio para atendimento ao paciente surdo**. 1ed. São Paulo: Áurea Editora, 2010.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PADDEN, Carol; HUMPHRIES, Tom. **Deaf in america: voices from a culture**. Cambridge: Harvard University Press, 2000.

PINHO, Fábio Assis. **Fundamentos da Organização e Representação do Conhecimento**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

PINHO, Fábio Assis; GUIMARÃES, José Augusto Chaves (org.). **Memória, tecnologia e cultura na organização do conhecimento**. Recife: Ed. UFPE, 2017. (Série: Estudos Avançados em Organização do Conhecimento, v. 4).

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1991.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

VAGULA, Edilaine; VEDOATO, Sandra Cristina Malzinoti. Inclusão no ensino regular: desafios e perspectivas. *In*: VAGULA, Edilaine; VEDOATO, Sandra Cristina Malzinoti (org.). **Educação inclusiva e língua brasileira de sinais**. Londrina: UNOPAR, p. 1-20, 2014.

VEDOATO, Sandra Cristina Malzinoti. Deficiência auditiva *versus* surdez: a Libras e o TILS. *In*:

VAGULA, Edilaine; VEDOATO, Sandra Cristina Malzinoti (org.). **Educação inclusiva e língua brasileira de sinais** / Org. Edilaine Vagula, Sandra Cristina Malzinoti Vedoato – Londrina: UNOPAR, p. 135-173, 2014.

VIOTTI, Evani. **Introdução aos estudos linguísticos**. Florianópolis, SC: Universidade Federal De Santa Catarina, 2008.

CAPÍTULO 14

REFLEXÕES SOBRE A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE ILHÉUS – BAHIA

Data de aceite: 01/09/2020

Data de submissão: 04/06/2020

Janille da Costa Pinto

Secretaria Municipal de Educação de Ilhéus
Ilhéus-Bahia
<http://lattes.cnpq.br/3170771425776045>
<https://orcid.org/0000-0001-6564-1878>

Cláudia Celeste Lima Costa Menezes

Universidade Estadual de Santa Cruz
Itabuna- Bahia
<http://lattes.cnpq.br/7918340652229459>

Luciane Cunha da Costa

Secretaria Municipal de Educação de Ilhéus
Ilhéus-Bahia
<http://lattes.cnpq.br/1519713135008161>

RESUMO: Este artigo apresenta resultados preliminares da pesquisa realizada pelo Núcleo de Estudos em Alfabetização e Letramento (NEPAL) do Município de Ilhéus, instituído através do Decreto n.º 125 e da Portaria n. 359 de 14 de novembro de 2017. Tem como objetivo analisar a implantação do programa Mais Alfabetização (PMALFA) no Município de Ilhéus, nas salas do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais. A pesquisa visa também acompanhar as dificuldades e avanços dos estudantes no processo de alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática. Para fortalecer o estudo nos ancoramos na abordagem qualitativa e na pesquisa documental, analisando as legislações vigentes relacionadas ao processo

de alfabetização no Brasil. Esta pesquisa se justifica pela necessidade da educação, no município de Ilhéus, alcançar índices melhores relacionados ao processo de alfabetização, visto que o mesmo é ente federado, comunga do Plano de Ações Articuladas (PAR) e aderiu à primeira versão do PMALFA no Brasil. A investigação se encontra em andamento, está na fase de análise de dados da avaliação diagnóstica aplicadas aos estudantes e já foi detectada a fragilidade do processo de alfabetização do 2º ano.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização, Programa PMALFA, Implantação, Avaliação.

REFLECTIONS ON THE IMPLEMENTATION OF THE MORE LITERACY PROGRAM IN THE MUNICIPALITY OF ILHÉUS - BAHIA

ABSTRACT: This article presents preliminary results of the research carried out by the Center for Studies in Literacy and Literacy (NEPAL) of the Municipality of Ilhéus, instituted through Decree No. 125 and Ordinance no. 359 of November 14, 2017. It aims to analyze the implementation of the More Literacy Program (PMALFA) in the Municipality of Ilhéus, in the 1st and 2nd year classes of elementary school in the municipal public schools. The research also aims to monitor the difficulties and progress of students in the process of literacy in Portuguese and Mathematics. In order to strengthen the study, we are anchored in the qualitative approach and in documentary research, analyzing the current legislation related to the literacy process in Brazil. This research is justified by the need for education, in the municipality of Ilhéus, to achieve

better rates related to the literacy process, since it is a federated entity, a member of the Joint Action Plan (PAR) and adhered to the first version of PMALFA in Brazil. The investigation is ongoing, it is in the phase of analysis data of the diagnostic evaluation applied to students and the weakness of the 2nd year literacy process has already been detected.

KEYWORDS: Literacy, PMALFA Program, Implantation, Avaliação.

1 | INTRODUÇÃO

O processo de Alfabetização no Brasil caminha a passos lentos em busca de uma real qualidade no ensino e na aprendizagem dos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. É necessário caminhar na direção do alcance das metas do Plano Nacional de Educação (PNE/2014- 2024) relacionadas à alfabetização.

Dentre as metas do PNE, podemos destacar a meta 5: “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (PNE/2014-2024). Contudo, infelizmente, o Brasil apresenta uma quantidade significativa de crianças com níveis insuficientes de aprendizagem relacionada ao processo de aquisição da leitura, escrita e matemática, conforme destaca os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA, 2016), criada com o objetivo de avaliar o nível de alfabetização dos estudantes, ao fim do 3º ano do Ensino Fundamental.

Diante desses dados o Ministério da Educação (MEC) instituiu, por meio da Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, o Programa Mais Alfabetização (PMALFA), uma estratégia e ao mesmo tempo uma política pública, que visa fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, para assegurar o direito ao ingresso e a permanência dos alunos nas escolas. Além de garantir o direito à aprendizagem, desenvolvimento e consolidação das habilidades esperadas para cada etapa de escolarização.

Nesse contexto, os entes federados, através do Plano de Ações Articuladas (PAR), traçam um planejamento plurianual das políticas de educação, propondo aos entes subnacionais à elaboração dos planos de trabalho que desenvolvam ações para contribuir com a ampliação da oferta, permanência e melhoria das condições escolares (BRASIL, 2018). Assim, o município de Ilhéus, como ente federado, manifestou o interesse em participar do PMALFA, assinou o termo de compromisso em fevereiro de 2018 e comprometeu-se a observar todas as regras e disposições constantes na portaria, leis e atos relacionados ao programa e executá-lo nas escolas da rede pública municipal que possuam 1º e 2º ano do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, esta pesquisa busca analisar a implantação do PMALFA no município de Ilhéus, visto que o programa está em seu primeiro ano de execução

em todas as escolas públicas de Ensino Fundamental do país, tem a duração de 06 (seis) meses e conta com apoio técnico ofertado “por meio de processos formativos, auxílio do assistente de alfabetização às atividades estabelecidas e planejadas pelo professor alfabetizador, monitoramento pedagógico e sistema de gestão para redes prioritárias” (BRASIL, Art.4, cap.1, 2018). E conta, ainda, com apoio financeiro às Unidades Escolares “por meio da cobertura de despesas de custeio, via Programa Dinheiro Direto na Escola” (PDDE) (BRASIL, Art.4, cap. 2, 2018). Será também analisado o processo de execução do programa PMALFA nas escolas do município, suas dificuldades no percurso da implementação e conhecer os reais resultados do programa relacionados ao processo de alfabetização (leitura, escrita e matemática) dos estudantes.

2 I CONHECENDO O PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO

O Programa Mais Alfabetização (PMALFA) foi instituído pela Portaria nº 142/2018, regulamentado pela Resolução nº 7/2018, que autoriza a destinação de recursos financeiros para cobertura de despesas de custeio, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), às unidades escolares públicas municipais, estaduais e distritais que possuam estudantes matriculados no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental regular.

O PMALFA tem como objetivo “fortalecer e apoiar às unidades escolares no processo de alfabetização, para fins de leitura, escrita e matemática, dos estudantes no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2018) e, como finalidade, a prevenção ao abandono, à reprovação, à distorção idade/ano, mediante a intensificação de ações pedagógicas voltadas ao apoio e fortalecimento do processo de alfabetização.

O Programa fundamenta-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, que determina o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Surgiu como uma estratégia do MEC diante dos resultados da ANA (2016), criada com o intuito de avaliar o nível de alfabetização dos estudantes, ao fim do 3º ano do ensino fundamental. Tais resultados apontaram para uma quantidade significativa de crianças nos níveis insuficientes de alfabetização (leitura, escrita e matemática).

O PMALFA cumpre também a determinação da BNCC (2017) a qual estabelece que nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização visando garantir que os alunos apropriem-se do sistema de escrita alfabética, de modo articulado buscando desenvolver habilidades de leitura, escrita e conhecimentos matemáticos.

O Programa garante o apoio adicional, prioritariamente, no processo de alfabetização dos estudantes no turno regular, com a presença opcional do assistente de alfabetização ao professor alfabetizador, por um período de 5 horas semanais, para as unidades escolares não vulneráveis ou período de 10 horas semanais, para as unidades escolares vulneráveis.

São consideradas unidades escolares vulneráveis aquelas:

I - em que mais de 50% dos estudantes participantes do SAEB/ANA tenham obtido resultados em níveis insuficientes nas três áreas da referida avaliação (leitura, escrita e matemática); e

II - que apresentarem Índice de Nível Socioeconômico muito baixo, baixo, médio baixo e médio, segundo a classificação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. (BRASIL, Parágrafo 2º, 2018).

De acordo com a Resolução nº7/2018, artigo 4º, o PMALFA deve ser implementado “nos anos iniciais do ensino fundamental das unidades escolares públicas estaduais, distritais e municipais, por meio de articulação institucional e cooperação com as secretarias estaduais, distritais e municipais de educação, mediante apoio técnico e financeiro do MEC” (BRASIL, 2018), durante o período de 6 meses, no exercício de 2018.

O Programa Mais Alfabetização tem como atores o secretário de educação do município, o coordenador municipal do Programa Mais Alfabetização, o diretor escolar, o coordenador pedagógico e o professor alfabetizador da unidade escolar, além do assistente de alfabetização, que é responsável pela realização das atividades de acompanhamento pedagógico sob a coordenação e supervisão do professor alfabetizador, recebendo como ajuda de custo R\$ 300,00 (trezentos reais) mensal, por turma, nas unidades escolares vulneráveis e R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais) nas unidades não escolares vulneráveis.

O PMALFA conta com a plataforma de monitoramento do CAED digital, onde os atores deverão lançar informações sobre o desenvolvimento do Programa nas unidades escolares. Além de disponibilizar informações pertinentes sobre o programa e avaliações diagnósticas de entrada, que foi aplicada no início do Programa para projetar o trabalho a ser desenvolvido; avaliação de meio, para acompanhar o processo de desenvolvimento da alfabetização; e a avaliação de saída, para identificar os progressos e as dificuldades, analisar metas e corrigir rumos.

Concluímos que o PMALFA/2018 integra a Política Nacional de Alfabetização, disponibiliza um Sistema de Orientação Pedagógica e Monitoramento para que os atores envolvidos possam acompanhar o

desenvolvimento do processo de alfabetização na Língua Portuguesa e na Matemática e auxilia o trabalho pedagógico nas unidades escolares vulneráveis, tornando-se um instrumento de planejamento das ações de intervenções com o objetivo de assegurar a real alfabetização dos estudantes.

3 I DELINEANDO O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Esta é uma pesquisa em andamento ancorada na abordagem qualitativa, na pesquisa documental e na análise da implementação do Programa Mais Alfabetização (PMALFA) no município de Ilhéus – Bahia, cidade que, em 2015, os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública tiveram 4.3 na média no IDEB e na avaliações externa ANA (2016) atingiram o índice de 36,36% de proficiência insuficiente em leitura (nível 1 da escala de proficiência). Em relação a escrita tiveram 51,97% de proficiência insuficiente (níveis 1, 2 e 3 da escala de proficiência) e em relação a Matemática os estudantes tiveram 74,16% com proficiência insuficiente (níveis 1 e 2 da escala de proficiência), sendo os dados apresentados pela Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (2017).

Utilizamos a abordagem qualitativa por que tem enfoque no “ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, [...] os dados coletados são predominantemente descritivos [...], a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto[...], a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.11- 13).

Para fortalecer a base deste estudo recorreremos à pesquisa documental, pois, este tipo de pesquisa “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 2008, p.51). Os documentos utilizados para análise foram cedidos pela Secretaria Municipal de Educação, articulados com os documentos legais que regem a educação brasileira e dados oficiais sobre a realidade da educação no âmbito geral e local. Ressaltamos que o documento norteador da análise desta pesquisa é o Programa Mais Alfabetização (PMALFA).

4 I DISCUTINDO OS RESULTADOS PRELIMINARES DA PESQUISA

O município de Ilhéus apresenta em seu Plano Municipal de Educação (PME), na meta 5, que até 2025, deverá “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”. Contudo, sabemos que esse é um grande desafio, visto que, para concretizar tal meta, o município deve garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados no que tange a Língua Portuguesa e Matemática.

Conforme dados da ANA (2016) e da Secretaria Municipal de Ilhéus (2017), o município apresenta o percentual de crianças no nível 1 de proficiência ainda insuficiente em leitura, escrita e matemática como está especificado no quadro 1 a seguir:

Indicador 5A	Estudantes com proficiência insuficiente em Leitura (nível 1 da escala de proficiência)		
META PREVISTA PARA O PERÍODO	META ALCANÇADA NO PERÍODO		FONTE DO INDICADOR
0%	DADO OFICIAL	36,36%	ANA(2016)
Indicador 5B	Estudantes com proficiência insuficiente em Escrita (níveis 1, 2 e 3 da escala de proficiência)		
META PREVISTA PARA O PERÍODO	META ALCANÇADA NO PERÍODO		FONTE DO INDICADOR
0%	DADO OFICIAL	51,97%	ANA(2016)
Indicador 5C	Estudantes com proficiência insuficiente em Matemática (níveis 1 e 2 da escala de proficiência)		
META PREVISTA PARA O PERÍODO	META ALCANÇADA NO PERÍODO		FONTE DO INDICADOR
0%	DADO OFICIAL	74,16%	ANA(2016)

QUADRO 1- Nível de estudantes com proficiência

Fonte: ILHÉUS (2017)

De acordo com a BNCC/2017 para melhorar esse índice de proficiência insuficiente apresentando no quadro 1, os estudantes devem ser capazes de realizar (de)codificação, que envolvam:

[...] compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação); dominar as convenções gráficas (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e script); conhecer o alfabeto; compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita; dominar as relações entre grafemas e fonemas; saber decodificar palavras e textos escritos; saber ler, reconhecendo globalmente as palavras; ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (fatiamento) (BNCC, 2017).

É preciso que o município tenha como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética, oralidade, desenvolvimento do conhecimento lógico-matemático de modo articulado ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramento. De acordo com a BNCC (2017), o processo de alfabetização envolve o conjunto

de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas por área de conhecimento e componente curricular. Tais aprendizagens se desdobram em competências, que indicam o que os estudantes devem “saber” e o que devem “saber fazer”, isto é, o que devem conhecer e como podem mobilizar esses conhecimentos em suas vidas cotidianas.

Os dados analisados sinalizam que, no município de Ilhéus, existem inúmeros percalços no caminho da alfabetização, tais como: alunos com dificuldades de aprendizagens, alunos com necessidades especiais, alunos oriundos de outras localidades etc. Além da falta de recursos financeiros para investir no ciclo de alfabetização, impossibilitando a implantação do turno integral, com currículo diversificado, aquisição de recursos e equipamentos para diversificar o ensino aprendizagem, bem como, uso de tecnologias educacionais (ILHÉUS, 2017).

De acordo com o quadro 2, verificamos também que, infelizmente, dentre as 08 (oito) estratégias vinculadas a meta 5 do PME/Ilhéus, o município só alcançou duas conforme apresenta o Relatório do Monitoramento do PME de Ilhéus realizado em 2017.

ESTRATÉGIAS	DESCRIÇÃO DA ESTRATÉGIA	PREVISÕES ORÇAMENTÁRIAS	ESTRATÉGIA: ALCANÇADA OU NÃO ALCANÇADA
5.1	Garantir a aquisição de equipamentos e materiais didáticos e pedagógicos através dos recursos do PDDE, salário educação, e recursos próprios;	LOA/2016 Ação 2.037	Alcançada
5.2	Adequar o currículo do Ensino Fundamental às demandas das Lei 10.639/2003, 11.645/2008 em todas as Unidades de Ensino;	Não se aplica - sem custos	Não Alcançada
5.3	Garantir a formação inicial e continuada de professores para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras;	LOA/2016 Ação 2.044	Alcançada
5.4	Articular os processos pedagógicos da Educação Infantil com alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental;	Não se aplica - sem custos	Alcançada
5.5	Oferecer a todas as crianças acompanhamento pedagógico supervisionado para garantir a aprendizagem;	LOA/2016 Ação 2.033	Não Alcançada

5.6	Acompanhar, individualmente, as crianças com dificuldades de aprendizagem, do 1º ao 3º ano (final do ciclo de alfabetização) para garantir que todas sejam alfabetizadas;	LOA/2016 Ação 2.033 Ação 2.037	Não Alcançada
5.7	Assegurar um quadro permanente, de professores efetivos, com perfil alfabetizador para assumirem e acompanharem os três primeiros anos da alfabetização na Rede Municipal de Ensino	LOA/2016 Ação 2.037	Não Alcançada
5.8	Implantar um sistema de avaliação (inicial, processual e final) diagnóstica supervisionada, para analisar e efetivar medidas de intervenção que assegurem a alfabetização nos anos iniciais;	LOA/2016 Ação 2.037	Não Alcançada

QUADRO 2- ESTRATÉGIAS DA META 5 DO PME- ILHÉUS

Fonte: ILHÉUS (2017)

Nesse contexto, o município de Ilhéus adere o Programa Mais Alfabetização, que vem com um perfil esperado para estudantes ingressantes no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental relacionado aos conhecimentos da Língua Portuguesa e Lógico-Matemático. Esse Programa apresenta avaliações formativas que foram elaboradas a partir das competências e habilidades que integram a BNCC (2017) para os currículos de Língua Portuguesa e Matemática na etapa que corresponde aos dois primeiros anos de escolarização, cuja meta é a alfabetização dos estudantes.

Essas avaliações abrangem, exclusivamente, as habilidades e competências possíveis de aferição em testes externos de múltipla escolha e consideradas básicas para o desenvolvimento do processo de alfabetização. Segundo o PMALFA (2018) os instrumentos avaliativos não esgotam tudo o que as crianças devem desenvolver nesse processo e, desse modo, não substituem as avaliações internas aplicadas pelos professores.

O município iniciou as ações do Programa em maio de 2018, período de realização da avaliação diagnóstica, que buscou identificar os níveis de desempenho dos estudantes na entrada do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental das 35 escolas que foram consideradas aptas para participar do Programa.

Em Junho de 2018, foi realizado o lançamento dos resultados das avaliações no sistema CAED Digital, que tem como objetivo revelar o caminho já percorrido e apontar para o que ainda deve ser trabalhado com as crianças, de modo a alcançar as metas de cada etapa do processo de apropriação da língua escrita e do conhecimento lógico-matemático.

Dessa forma, o sistema disponibilizou um diagnóstico dos resultados das

avaliações, que foram analisados e debatidos pelos profissionais do PMALFA, à luz da BNCC (2017), através do sistema CAED de monitoramento do programa para as escolas da rede municipal de educação. Assim, verificamos que Ilhéus apresenta o percentual de 40,6% dos alunos do 1º ano em Língua Portuguesa no nível 3 (nível desejado) e em Matemática 51,3% como apresentado na imagem 1 a seguir:

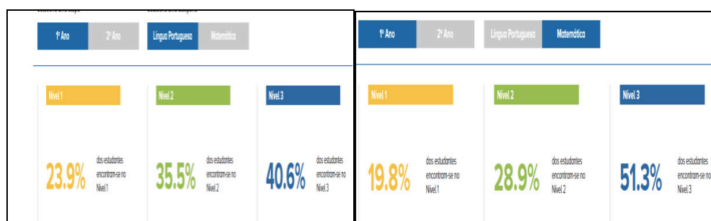


FIGURA 1- PERCENTUAL DOS ESTUDANTES DO 1º ANO

Fonte: PMALFA (2018)

Já os estudantes do 2º ano somente 16,9% estão no nível desejado (nível 3) em Português e em Matemática 17,4% como podemos observar na imagem 2 abaixo. Logo, percebe-se a necessidade de investir em ações prioritárias de alfabetização para esses estudantes, pois os alunos devem ser alfabetizados até o 2º ano. Então, o município precisa diminuir a porcentagem de estudantes no Nível 1 de desempenho e criar estratégias para reverter esse situação aliada ao monitoramento constante.

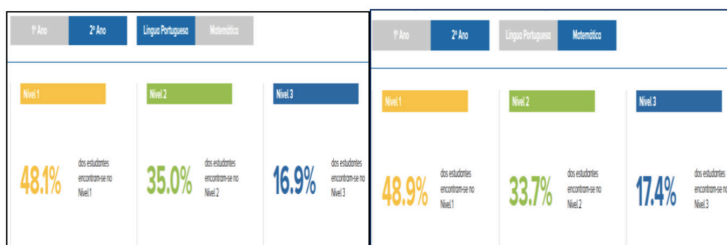


FIGURA 2- PERCENTUAL DOS ESTUDANTES DO 2º ANO

Fonte: PMALFA (2018)

Esses resultados foram divulgados com base em dois indicadores: o percentual (na escola) e o número (na turma) de estudantes por níveis de desempenho e os percentuais de acerto por descritor avaliado. Assim, o coordenador municipal

do Programa, gestores, coordenadores pedagógicos das escolas, professores alfabetizadores e assistentes de alfabetização mediante os diagnósticos destas avaliações estão refletindo, coletivamente, sobre a alfabetização no âmbito da unidade escolar para, posteriormente, discutir em nível de rede municipal de ensino, a luz das matrizes de referência de Língua Portuguesa e Matemática apresentada pelo PMALFA.

Desse modo, constatamos que, em Língua Portuguesa, os estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental, no que tange a competência 01: reconhecimento de convenções do sistema alfabético, necessitam melhorar o descritor 05 que trata da identificação das direções da escrita, pois obtiveram o percentual mais baixo nessa competência (58,7%). Já em relação à Matemática, obtiveram os percentuais menores na competência 01 (65,2%.): Números e Operações/Álgebra e Funções. Precisam melhorar o descritor 09 que trata da utilização dos números naturais envolvendo diferentes significados da adição ou da subtração na resolução de problemas.

Em relação à competência 02: Geometria, o percentual menor foi 73,8% no descritor 12 relacionado a identificação, localização ou a movimentação de pessoas ou objetos em uma representação plana do espaço. E em relação à competência 03: Grandezas e Medidas, o descritor menor foi o15, que trata da utilização das medidas de tempo na resolução de problema com 65,9% dos estudantes.

Quanto ao resultado da avaliação diagnóstica no 2º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa, percebemos que em relação à competência 01: Reconhecimento de convenções do sistema alfabético, os alunos tiveram percentuais baixos em dois descritores: no descritor 06 - Identificar o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita com 40,5% e no descritor08 - Identificar sílabas de uma palavra, com 59,5%.

Em se tratando da competência 02: Apropriação do sistema alfabético, o índice menor foi no descritor 09 relacionado à identificação de rimas com 54,5%. Na competência 03: Leitura, compreensão, análise e avaliação, os alunos atingiram somente 46,3% no descritor 19, que ressalta o reconhecimento do assunto de um texto lido. E na última competência 04: Usos sociais da leitura e da escrita, percebemos a grande necessidade de incorporar diferentes gêneros na prática pedagógica do professor, pois foi, justamente, no descritor 21, que trata do reconhecer a finalidade de textos de diferentes gêneros, que somente 34,5% dos estudantes acertaram as questões nas atividades.

Verificamos que em matemática em relação à competência 01: Números e Operações, a situação é ainda mais séria. Os professores precisam trabalhar na sala de aula atividades que envolvam, prioritariamente, os descritores: 05, que trata de reconhecer características do sistema de numeração decimal (55,7%);

06, identificar composição ou decomposição de números naturais (34,2%); 07, completar sequências de números naturais (52,9%); 08, que discorre sobre comparar ou ordenar quantidades pela contagem (56,1%) e 09, que versa sobre executar a adição e subtração com números naturais (50,2%).

No que tange a competência 02: Geometria, somente no descritor 14 que avalia se o aluno consegue identificar a localização ou a movimentação de pessoas ou objetos em uma representação plana do espaço, os estudantes tiveram o percentual baixo (48%). Na competência 03: Grandezas e Medidas os estudantes precisam ampliar os seus conhecimentos em dois descritores. O descritor 15, sobre identificar e corresponder cédulas e ou moedas do Sistema Monetário Brasileiro (59,6%) e o 20, que avalia a utilização das medidas de tempo na resolução de problema (57%). E por fim, em relação à competência 04: Tratamento da Informação, 58,4 % dos estudantes acertaram as questões relacionadas ao descritor 22 que versa sobre identificar dados apresentados por meio de gráficos.

Estas análises sinalizam que as unidades escolares (professores, diretores, coordenadores pedagógicos) devem realizar, com urgências, a leitura, análise e apropriação destes resultados. Passo de extrema importância para a construção de um diagnóstico da alfabetização em cada escola e turma de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. É preciso que os profissionais participantes do Programa revejam os processos de tomada de decisão, apontem caminhos a seguir e as estratégias a serem utilizadas com os assistentes em sala de aula.

É fundamental que as instituições escolares envolvidas no Programa realizem o (re)planejamento das atividades pedagógicas, por meio do roteiro de análise e apropriação de resultados, o qual tem caráter formativo, com objetivo de produzir informações sobre o desempenho dos estudantes participantes do Programa e ajudar os professores, os assistentes de alfabetização e o gestor escolar a identificar as dificuldades de aprendizagem desses estudantes, dando suporte ao planejamento pedagógico mais adequado as suas necessidades.

Vale ressaltar que esses resultados não devem ser utilizados para classificar ou categorizar os estudantes. Estes dados são como fonte de informação sobre seu desempenho, contribuindo para identificar dificuldades de aprendizagem e habilidades já consolidadas com base nos testes aplicados neste momento do processo de escolarização.

Podemos concluir que dessa forma as instituições educativas estarão construindo um Plano de Ação, apresentando intervenção e monitoramento do processo de alfabetização a serem executadas na escola, além de estabelecer metas a serem cumpridas visando atingir os níveis de desempenho estabelecidos pelo Programa que tem como ideal o nível 3, ou seja 80% de acerto no teste. Devem ser utilizados como parâmetros os descritores agrupados em tópicos, de acordo

com a afinidade pedagógica entre as habilidades que descrevem nas matrizes de referências utilizadas para as avaliações.

5 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta pesquisa ainda encontra-se em andamento, visto que a implantação do PMALFA na rede municipal de ensino de Ilhéus ainda não foi finalizado. Logo, só mais adiante teremos condições de apresentar, de forma mais sólida, como foi a implantação do programa nas escolas e, assim, mensurar as dificuldades, avanços no processo de alfabetização dos alunos do 1 e 2º ano.

No entanto, percebemos neste período inicial da pesquisa, mediante os resultados da avaliação diagnóstica inicial realizada pelo PMALFA, que as escolas do município precisam investir em ações de intervenções para os alunos, prioritariamente, do 2º ano, pois apresentaram percentuais menores do que no 1º ano na Língua Portuguesa e Matemática. É imprescindível continuar o processo de monitoramento sistemático dos estudantes, pois a BNCC (2017, p.61), ao tratar dos objetivos gerais do Ensino Fundamental, estabelece que, nos dois primeiros anos, “o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica”.

Portanto, o município de Ilhéus precisa valorizar situações lúdicas de aprendizagem relacionadas ao processo de alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, além de articular os componentes curriculares com os campos de experiência da Educação Infantil, pois ao longo das etapas de ensino ocorre a progressão do conhecimento e consolidação das aprendizagens dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº13.005, de 25 de Junho de 2014.** Plano Nacional de Educação (PNE). Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 20 de julho de 2018.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Ministério da Educação. 20 de dezembro de 2017.

_____. **Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística (IBGE).** Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/ilheus/panorama>>. Acesso em: 10 de Julho de 2018.

_____. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).** Disponível em: <<http://ana.inep.gov.br/ANA/>>. Acesso em: 10 de Julho de 2018.

_____. **Manual Operacional do Sistema de Orientação Pedagógica e Monitoramento.** Programa Mais Alfabetização. Ministério Da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria De Currículos E Educação Integral. Coordenação-Geral de Ensino Fundamental. abril/2018.

_____. Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018. Institui o **Programa Mais Alfabetização (PMALFA)**.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>> Acesso em: 10 de Julho de 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LUDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986, p.99.

ILHÉUS (Município). **Lei Municipal nº 3.629, de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME do Município de Ilhéus, em consonância com a Lei nº 13.005/2014 que trata do Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial de Ilhéus.29 de junho de 2015; Edição 600, caderno 3 ano III

_____. **Secretaria Municipal de Educação de Ilhéus**. Setor de Matrícula. 2017.

Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. Indicadores dos Planos Municipais de Educação. DIPEQ/COPEs – BA –2014 - 2015. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiYTAwM2UyZDAtYjUyNC00YTUyLWlWzOGEtYTEwYzI4MWFmMzNiliwidCI6IjRjZDgzNWY0LTU0NDAtNDAA4Zi05M2EzLTk3NWZjMTdjMzg0YSIsImMiOiR9>. Acesso em: 15 de Julho de 2018.

QEDU,2018.**IDEB**. Disponível em: http://www.qedu.org.br/cidade/3355-ilheus/distorc-ao-idade-serie?dependence=0&localization=0&s_tageld=initial_years&year=2016. Acesso em: 15 de Julho de 2018.

CAPÍTULO 15

EDUCAÇÃO DIALÓGICA NAS AULAS DE LITERATURA DO CURSO PRÉ-UNIVERSITÁRIO DA UFPB

Data de aceite: 01/09/2020

Data de submissão: 04/06/2020

Aline Ferreira Pereira

Universidade Federal da Paraíba
João Pessoa – PB
<http://lattes.cnpq.br/8200092203114077>

Maria Elizabeth Silva de Brito

Universidade Federal da Paraíba
João Pessoa – PB
<http://lattes.cnpq.br/3065914147312514>

Polliana da Penha Silva Galdino

Universidade Federal da Paraíba
João Pessoa – PB
<http://lattes.cnpq.br/2641543807686961>

Sandro dos Santos Nascimento

Universidade Federal da Paraíba
João Pessoa – PB
<http://lattes.cnpq.br/2253823264786909>

Maria da Glória Costa de Sousa

Universidade Federal da Paraíba
João Pessoa – PB
<http://lattes.cnpq.br/3078916197251519>

Fabiana Alves Moreira de Barros

Universidade Federal da Paraíba
João Pessoa – PB
<http://lattes.cnpq.br/5350544054167830>

Suelidia Maria Calaça

UFPB
João Pessoa – PB
<http://lattes.cnpq.br/9270682218307104>

RESUMO: Este artigo tem como objetivo discutir o ensino de literatura para EJA e relatar algumas experiências de docência no curso pré-universitário PET/Conexões de Saberes, que ocorre anualmente na Universidade Federal da Paraíba. A discussão inclui as metodologias utilizadas e como o ensino de literatura contribui para a formação integral dos discentes, considerando a dialogicidade e a aproximação da realidade dos jovens e adultos das classes populares, que são o público-alvo do curso. A partir da concepção de Freire (1987), que defende a educação dialógica e não-bancária; Cândido (2004) e Marisa Lajolo (1993), que apontam para o caráter social e humanizador da literatura; entre outros, ressalta-se a importância da sala de aula como um espaço para diálogos e conscientização para a transformação social. Os resultados obtidos demonstram que o ensino de literatura, ancorado na sua função estética e sensorial, contribui diretamente na formação dos sujeitos, aguçando seu senso crítico, cidadão, humanista e na compreensão social.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Literatura, Educação, PET/Conexões de Saberes.

DIALOGICAL EDUCATION IN THE COURSE LITERATURE CLASSES PRE-UNIVERSITY OF UFPB

ABSTRACT: This article aims to discuss the teaching of literature for EJA and report some teaching experiences in the pre-university course PET/Conexões de Saberes, which takes place annually at the Federal University of Paraíba. The discussion includes the methodologies used and how the teaching of literature contributes to

the integral training of students, considering the dialogicity and the approximation of the reality of young people and adults from the popular classes, who are the target audience of the course. From the conception of Freire (1987), who defends dialogical and non-banking education; Cândido (2004) and Marisa Lajolo (1993), who point to the social and humanizing character of literature; among others, it emphasizes the importance of the classroom as a space for dialogues and conscientização¹ for social transformation. The results obtained demonstrate that the teaching of literature, anchored in its aesthetic and sensory function, contributes directly to the formation of the subjects, sharpening their critical, citizen, humanistic, and social understanding.

KEYWORDS: Teaching Literature, Education, PET/Conexões de Saberes.

1 | INTRODUÇÃO

A compreensão do que é Literatura e sua aplicação no ensino traz diversas questões que podem ser estudadas e analisadas a partir de algumas indagações, tais como: *De que forma a literatura deve estar inserida em sala de aula e como o professor poderá apresentar obras literárias e ressaltar sua importância na formação dos alunos?* Assim, os estudantes do curso de Letras – Língua Portuguesa, da Universidade Federal da Paraíba, enquanto docentes no Curso pré-universitário PET/ Conexões de Saberes, buscam propor aulas dinâmicas e significativas, de maneira que os cursistas, enquanto agentes transformadores e ativos na sociedade, exponham seus conhecimentos prévios, contribuindo para a percepção da literatura como cultura e conhecimento de mundo.

Proporcionar experiências significativas com a Literatura é um dos grandes desafios encontrados na ação pedagógica. Partindo do pressuposto de que o ensino literário nas escolas públicas apresenta déficits do seu real significado e intensidade, mesmo que incentivado e parametrizado por documentos oficiais, como as Orientações Curriculares do Ensino Médio (2006), procuramos estabelecer conteúdos e formas que se aproximem da realidade dos alunos, sem negligenciar o trato com as obras ditas clássicas. É gratificante perceber a reação dos jovens e adultos de origem popular, beneficiados pelo curso, ao se depararem com expressões literárias, como a poesia.

Dessa forma, este trabalho busca relatar como a literatura pode ser um instrumento para alcançar a subjetividade dos sujeitos de aprendizagem, a partir de abordagens que se aproximam e ultrapassam a realidade dos educandos, auxiliando-os na preparação de vestibulares e do ENEM.

Nossa ênfase será nos anos de 2018 e 2019, e traz como fundamentação teórica o pensamento de autores do ensino de Literatura e da educação dialógica que buscamos estabelecer a partir da perspectiva freireana.

¹ Conscientização – The term conscientização refers to learning to perceive social, political, and economic contradictions, and to take action against the oppressive elements of reality.

2 | METODOLOGIA

As aulas de literatura no curso pré-universitário possuem uma carga horária de 45 minutos, sendo duas aulas uma vez por semana, em três turmas diferentes, que ocorrem no período noturno, de março a novembro de cada ano que o curso é ofertado. A ação tem como filosofia a diretriz freireana para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), em seu caráter, necessariamente, dialógico e problematizador.

Nesta perspectiva, o processo educacional se constrói na dialogicidade entre pessoas e saberes. Freire destaca, ainda, que o professor/educador que elabora e organiza os conteúdos, a partir de seu entendimento de mundo sem considerar a realidade de seus alunos, passa a reproduzir ideologias dominantes e autoritárias, que não contribuem para a aprendizagem significativa e para a cidadania.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

No ano de 2018, uma das metodologias utilizadas no ensino de Literatura foi o *método recepcional*, também conhecido como *estética da recepção*, de Bordini e Aguiar (1993). O método divide o *horizonte de expectativas* dos sujeitos de aprendizagem em cinco etapas, a saber: *determinação*, *atendimento*, *rompimento*, *questionamento* e *ampliação*. Compreende, portanto, a aprendizagem em ciclos, de maneira que os conhecimentos prévios são complementados e constroem novos saberes, numa verdadeira jornada interminável. O professor/educador atua como um mediador nesse processo, que descreveremos a seguir.

Na *determinação*, propõe-se que o mediador faça um diagnóstico do conhecimento daquele grupo sobre determinado tema ou saber. Em seguida, o *atendimento* ocorre quando o mediador se propõe a atender às expectativas desse grupo, valorizando o que sabem e se propondo a dialogar sobre o assunto. Na terceira etapa, é o momento do *rompimento* do horizonte de expectativas do grupo, trazendo uma discussão ou material que o grupo ainda não conheça, mas que tenha relação com as etapas anteriores. Na etapa de questionamento, é o momento de escutar o que o grupo compreendeu até o momento e realizar as associações necessárias para a construção desse novo conhecimento. Por fim, a etapa denominada *ampliação* do horizonte de expectativas ocorre quando se constata que houve aprendizagem e ampliação dos conhecimentos. Ao fechar este ciclo, novos serão abertos, e tal método pode ser aplicado em quaisquer áreas de conhecimento.

No que tange à experiência com o ensino de literatura, compreendendo seu caráter não apenas pedagógico, mas também artístico, são diversos os estudos que apontam a importância de levar o texto literário para a sala de aula, e não apenas resumos e/ou comentários sobre as obras, visando a fruição estética, a reflexão e

aprendizagens significativas. Assim foi feito, desde o primeiro dia de aula. Em certa ocasião, uma das alunas presentes se emocionou perante a turma com a leitura de um poema sobre amor do escritor Pablo Neruda, o que demonstra um entendimento da dimensão humanizadora dessa arte.

Tanto o método recepcional quanto os estudos freireanos apontam para um mesmo ponto de partida para o ensino-aprendizagem: as histórias de vida e as experiências individuais. Nesse sentido, trazemos também Bondía (2002), por afirmar que a experiência é aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar, nos forma e nos transforma. Dessa maneira, o autor defende que somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação.

[...] ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria. A primeira nota sobre o saber da experiência sublinha, então, sua qualidade existencial, isto é, sua relação com a existência, com a vida singular e concreta de um existente singular e concreto. A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida. (BONDÍA, 2002, p. 27)

O plano de curso foi elaborado a partir de temas, como o amor e a morte, bem como da diversidade de gêneros literários. Foram realizadas também aulas temáticas, como a *Noite Tropicalista*, experiência imersiva no que foi o Movimento Tropicalista no Brasil, na década de 1970. O incentivo à leitura literária também ocorreu por meio de sorteio de livros para os cursistas, bem como dica de filmes e adaptações de fácil acesso. Avalia-se, portanto, com bastante êxito o ano de 2018, onde foi possível estudar autores do cânone literário e também fora dele, dialogando com outras áreas como a Filosofia, a Sociologia e a História do Brasil, e valorizando as manifestações da cultura popular e erudita.

Em março de 2019, iniciamos as aulas para as novas turmas do curso pré-universitário da UFPB. A experiência ocorreu com turmas de, aproximadamente, 60 alunos cada, o que é bastante desafiador, sobretudo pelo fato dos discentes serem de faixas etárias diferentes (entre 17 e 20 anos assim, como entre 30 e 62 anos), dado seu perfil de EJA.

Ensinar literatura para jovens e adultos, oriundos de realidades tão diferentes, não é uma tarefa simples, visto que muitos – em especial os que não frequentam nenhum tipo de instituição educacional há muito tempo – quase não têm ou nunca tiveram contato com obras literárias. Portanto, nossa preocupação parte do princípio apontado por Lajolo (p. 15, 1993): ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum.

Um dos autores que muito contribui para a nossa prática docente é Pinheiro

(2018), em seu livro *Poesia na sala de aula*. Ele nos proporciona um leque de reflexões acerca do ensino de literatura, com base em suas pesquisas e nos relatos de suas experiências, apresentando-nos as múltiplas maneiras ensinar de forma mais atrativa e participativa. O autor aponta a importância de lermos poesia (e quaisquer outros textos literários) na sala de aula, apontando que apesar desse gênero literário requerer um pouco mais de atenção e reflexão, contribui muito para o aprendizado dos alunos.

Segundo Pinheiro, “é evidente que vale a pena trabalhar a poesia na sala de aula. Mas não qualquer poesia, nem de qualquer modo. Carecemos de critério estético para a escolha das obras ou para a organização de antologia” (p. 14-15). Dessa forma, é necessário escolher obras que sejam indispensáveis para a construção intelectual, perceptiva, moral e social dos sujeitos. Pois, essa escolha quando feita a partir de um objetivo concreto, contribui para:

“um alargamento de visão do que está sendo vivido, uma descoberta de outras possibilidades de vivência afetiva. Textos que discutem preconceitos sociais, étnicos e questões de gêneros suscitam debates às vezes calorosos e podem contribuir para a formação humana dos leitores.” (PINHEIRO, 2018, p.16)

Tendo em vista todas estas reflexões, e compreendendo que o fazer docente também parte da experimentação de novas metodologias, na primeira aula do ano de 2019, o poema escolhido foi *Retrato*, de Cecília Meireles, acompanhado do fundo musical *Adágio*, de Johann Sebastian Bach. O objetivo foi proporcionar uma experiência múltipla ao alunado e observar o quanto conseguiram captar do poema, até que ponto eles emergiram na sintonia — poema e música. O resultado foi bastante satisfatório, uma vez que os alunos compartilharam reflexões muito profundas e pertinentes, até mesmo os que se diziam “leigos”, ou que tinham pouca compreensão do texto literário. Dessa forma, a música possibilitou maior intimidade com o poema, e contribuiu na compreensão de elementos primordiais do texto poético.

Essa ideia também parte da leitura de Freire (2016), uma vez que o autor defende uma educação mais participativa, mais igualitária e que não enxerga o discente como uma tábua rasa, mas como sujeitos capazes de racionalizar, interagir, e que trazem de suas vivências um leque de informações e experiências. Por que não levar Bach para jovens e adultos de origem popular? Não é um direito deles ter acesso à cultura erudita? É isso que problematiza Cândido (2004), em *Direito à literatura*, ao apontar a literatura como um bem incompressível e que propicia vivermos dialeticamente nossos problemas.

[...] são bens incompressíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a

integridade espiritual. São incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura. (CÂNDIDO, 2004, p. 174)

Nessa perspectiva, compreende-se que os professores não são os detentores do conhecimento, mas mediadores. Os educandos não são seres passivos, que apenas recebem as informações e as reproduzem. Todos são sujeitos capazes de modificar e interagir com seu meio social e cultural. Portanto, reafirmamos tal lugar de protagonismo, que se demonstra contrário à concepção de educação bancária apontada por Freire, em que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem, tendo como única margem de ação o recebimento passivo dos depósitos, e, em seguida guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 2016, p. 104-105).

Portanto, tais discussões se fazem necessárias não apenas no âmbito do ensino de Literatura, mas de todas as áreas de conhecimento, contribuindo para uma formação mais integradora e humanizadora.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso pré-universitário PET/Conexões de Saberes ocorre anualmente na UFPB, desde 2010, e vem contribuindo não apenas para o acesso das classes populares à universidade, bem como para a formação docente de estudantes de licenciaturas da instituição de ensino. A ação conta com bolsistas e voluntários que atuam como professores, mesmo ainda estando na graduação, o que vem transformando nossas práticas desde a base.

No tocante ao ensino de literatura, estamos em constante experimentação e adequação, a fim de alcançar uma prática mais dialógica. Seguimos, ademais, com o objetivo de propiciar cada vez mais o contato significativo com a literatura, bem como despertar nos discentes a capacidade de percepção dos elementos implícitos nas obras literárias; possibilitar o aguçamento do senso crítico; favorecer o interesse pelo lugar de fala, de maneira que eles se percebessem como sujeitos capazes de agir no e sobre o mundo.

REFERÊNCIAS

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, Espanha, Universidade de Barcelona, n. 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr, 2002.

BORDINI, Maria da Glória e AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura – a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

CÂNDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. 4ª edição, reorganizada pelo autor. São Paulo: Ouro sobre Azul, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A concepção “bancária” da educação como instrumento da opressão. Seus pressupostos, suas críticas**. Ed. 60°. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. Ed. 1ª. São Paulo: Editora Ática, 1993.

PINHEIRO, Helder. **Poesia na sala de aula**. Ed. 1°. São Paulo: Parábola, 2018.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO. Vol.6. Secretaria de educação básica. Brasília, 2006.

CAPÍTULO 16

“PROJETO LER MAIS”: AÇÕES DE PRÁTICAS LEITORAS PARA OS APOSENTADOS DO PROGRAMA DE AÇÃO INTEGRADA PARA O APOSENTADO (PAI)

Data de aceite: 01/09/2020

Data de submissão: 04/06/2020

Maria de Fátima Ribeiro dos Santos

Universidade Estadual Maranhão (UEMA)
São Luís – Maranhão
<http://lattes.cnpq.br/6070795973544804>

Marina Rocha Palácio

Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)
São Luís – Maranhão
<http://lattes.cnpq.br/5068706098525904>

Vanessa Teles Nunes

Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)
São Luís – Maranhão
<http://lattes.cnpq.br/8907814782467223>

RESUMO: A leitura proporciona benefícios relevantes à saúde física e emocional. Para quem já chegou à terceira idade a leitura deve ser reforçada, pois, os estudos indicam que os efeitos do envelhecimento diminuem consideravelmente. Dessa forma, procurou-se trabalhar com o público da terceira idade do PAI-MA o Projeto Ler Mais... O objetivo geral foi incentivar a prática da leitura por meio de estratégias de compreensão para auxiliar no desenvolvimento das competências cognitivas dos aposentados do PAI. Os objetivos específicos foram: desenvolver capacidade leitora mediante leitura de contos, de fábulas, de crônicas, de poesias e de outros similares; promover a reflexão e a capacidade crítica por intermédio da leitura e da escrita; motivar ações inovadoras e criativas

dos participantes de acordo com as leituras realizadas. Os procedimentos metodológicos deram-se mediante abordagem qualitativa, pesquisa exploratória, descritiva e bibliográfica. Fez-se uma seleção minuciosa dos gêneros literários que seriam usados nas atividades de leitura e escrita. Aplicou-se um questionário sondagem para saber sobre o conhecimento básico da formação leitora de cada participante. As avaliações ocorrem durante a execução do projeto. Portanto, o projeto conseguiu resgatar a cidadania por meio do ato da leitura e da escrita. Aconteceu também, a socialização de experiências entre os participantes e o estímulo às competências cognitivas.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura, Estratégias de leitura, Aposentados do PAI-MA.

“PROJETO LER MAIS”: READING PRACTICE ACTIONS FOR RETIREES OF THE INTEGRATED ACTION PROGRAM FOR RETIREES (PAI)”

ABSTRACT: Reading provides relevant benefits to physical and emotional health. For those who have reached old age, reading should be reinforced, as studies indicate that the effects of aging decrease considerably. In this way, we tried to work with the public of the elderly of PAI-MA the “Projeto Ler Mais ...” The general objective was to encourage the practice of reading through comprehension strategies to assist in the development of the cognitive skills of PAI retirees. The specific objectives were: to develop reading skills by reading tales, fables, chronicles, poetry and the like; promote reflection and critical

capacity through reading and writing: motivate participants innovative and creative actions according to the readings performed. The methodological procedures were carried out through a qualitative approach, exploratory, descriptive and bibliographic research. A thorough selection was made of the literary genres that would be used in reading and writing activities. A survey questionnaire was applied to find out about the basic knowledge of the reading training of each participant. Evaluations take place during the execution of the project. Therefore, the project managed to rescue citizenship through the act of reading and writing. It also happened, the socialization of experiences among the participants and the stimulation of cognitive skills.

KEYWORDS: Reading, Reading strategies, Retirees from PAI-MA.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado do “PROJETO LER MAIS: ações de práticas leitoras para os aposentados do Programa de Ação Integrada para o Aposentado (PAI)”, que foi aprovado pelo Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX/UEMA) para ser desenvolvido no período de setembro de 2017 a agosto de 2018. O PAI está vinculado ao Centro Social dos Servidores Públicos do Estado do Maranhão, instituído pelo Decreto nº 12.526, de 4 de agosto de 1992. O Programa proporciona aos servidores aposentados acessos às atividades físicas e culturais, fisioterapia, oficinas artísticas e cursos diversos. Tendo em vista as atividades culturais do PAI, o “Projeto Ler Mais...” enquadrou-se perfeitamente dentro dos objetivos do Programa.

O projeto direcionou-se para o público da Terceira Idade com a finalidade de incentivar a prática da leitura e também oportunizar aos aposentados o resgate de suas experiências. Como se sabe, a leitura desperta a curiosidade, estimula a fantasia, provoca descobertas, lembranças, libera emoções, ou seja, promove a compreensão do mundo. Assim, a leitura exerce um papel relevante na sociedade moderna, isto porque, ler e escrever são condições básicas para o ser humano inserir-se na vida social, cultural e política.

“Diversos estudos apontam que para diminuir os efeitos negativos do envelhecimento, a estimulação é o melhor caminho. E uma das formas de fazer essa estimulação é através do lazer: ver filmes, visitar museus, [...], dançar, cantar, ler etc.” (VOCHT, 2012, p.1).

O conteúdo desenvolvido no projeto teve como foco a leitura crítica/interpretativa de pequenos gêneros textuais literários cujo objetivo maior foi incentivar a prática da leitura mediante estratégias de compreensão para auxiliar no desenvolvimento das competências cognitivas dos aposentados do PAI. Já os objetivos secundários foram: desenvolver capacidade leitora por meio de contos, de fábulas, de crônicas, de poesias e de outros similares; promover a reflexão e a capacidade crítica por intermédio da leitura e da escrita; e motivar ações inovadoras e criativas dos participantes de acordo com as leituras realizadas.

Para alcançar os objetivos propostos adotou-se como procedimento metodológico a abordagem qualitativa, a pesquisa exploratória, descritiva e bibliográfica. Esta última visou aprofundar os pressupostos teóricos sobre as estratégias de compreensão leitora. Após pesquisa, optou-se pelas propostas de Cossan (2007); Koch e Elias (2007); Palincsar e Brown (1984) cujas estratégias de leitura nortearam todo o desenvolvimento do projeto. Cabe dizer que, as estratégias apresentadas foram se inserindo, se permeando conforme a necessidade e tipo de gênero trabalhado.

O projeto recebeu sua relevância devido aos benefícios que a prática da leitura proporciona à saúde mental e emocional para quem chegou nessa fase da terceira idade, visto que, a leitura constitui um dispositivo para a transformação do sujeito. A leitura quando realizada em grupo pode se tornar estimulante, pois, “o mesmo conceito ou a mesma história podem ser percebidos de maneira diferente, de vários ângulos, apreciar ou não, discutir, comparar.” (COSTA; BORTOLONI, 2016, *online*). Outro fator relevante foi levar aos aposentados do PAI o conhecimento de estratégias de leitura com o objetivo de proporcionar a apreensão sobre o lido. Além disso, a oportunidade do acesso aos diferentes tipos de gêneros textuais literários, como: contos, crônicas, fábulas, poesias, mitos, lendas etc. A intenção foi provocar/ despertar o desejo de lerem sempre mais, não como uma obrigação, mas como algo prazeroso e encantador.

2 I PANORAMA CONCEITUAL SOBRE LEITURA

A leitura é uma grande aliada no estímulo da cognição, especialmente na terceira idade. Através deste mecanismo, o indivíduo pode se transportar para diversos mundos sem precisar se locomover fisicamente, além de proporcionar ao leitor a aquisição de conhecimentos – desenvolvendo, desta forma, a inteligência e auxiliando na memória e no raciocínio.

A leitura possui movimentos cognitivos que vão além do que é proposto no texto. Como por exemplo, tem-se o movimento de apropriação de conteúdo, de interação autor/texto/leitor, de descobertas e invenções, de imaginação, de significação, de comparação, de produção de novos textos, dentre outros.

Como se viu, a leitura dá possibilidades de vários movimentos, pois cada um deles permite avançar o cognitivo do leitor. Isto acontece devido significados relevantes que o leitor pode extrair de cada etapa realizada. Assim, a leitura se torna uma aventura de infinitas possibilidades e experiências. E essa experiência só é possível se houver a dinâmica da parceria entre leitor, texto e autor.

2.1 Conceito e importância da leitura

Para melhor compreensão do tema leitura, procura-se primeiramente

apresentar a etimologia da palavra, em seguida se mostrará alguns conceitos esclarecedores de leitura acompanhados de sua importância para a vida individual, cultural e social.

“A base etimológica da palavra Leitura é o verbo ler. [...] ler, provém do verbo *legere*, latino, que também em latim tem a mesma significação. *Legere*, em sua primeira acepção, denotava o ato de colher, ajuntar, armazenar, [...]” (SUTTER, 2000, 69). Neste caso, a leitura como ato de colher pode ser entendida também como ato de perceber, de decifrar, de interpretar, de reconhecer, de captar a mensagem ou informação nela contida.

Luckesi *et al.* (1991, p.122) destacam que “Leitura é o exercício constante, reflexivo e crítico da capacidade que nos é inerente de ouvir e entender o que nos diz a realidade que nos cerca e da qual também somos parte integrante.” Aqui vale completar essa ideia com o ensinamento de Freire (1994, p. 11) que diz: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele.”

Como se percebe a leitura primeiramente parte da realidade, ou seja, do contexto social, histórico, político, para então, chegar-se à leitura propriamente dita. Assim, para Jouve (2002, p.17) “A leitura é uma atividade complexa, plural, que se desenvolve em várias direções.”

Reconhecendo a dinamicidade da leitura Gabriel (2005, p. 167, grifo nosso) chama atenção que a

[...] compreensão em leitura, consiste numa atividade de processamento e integração da informação, realizada pela mente humana. O leitor chega ao texto com seu conhecimento prévio sobre o mundo e sobre a língua; processa o encadeamento das letras, das palavras, das frases e dos parágrafos na construção na estrutura formal e semântica do texto. Em seguida, o leitor compara a estrutura semântica do texto às estruturas pré-existentes em sua memória e busca a integração dessas estruturas, ou seja, busca **a compreensão**.

A autora reforça que nem sempre a compreensão se dá de forma plena, daí se falar em níveis de construção de sentido. Esses níveis podem ser vistos sob dois critérios: a abrangência e a profundidade. A abrangência diz respeito às articulações linguísticas: palavras e frases. No caso, a compreensão pode ser prejudicada pela falta de conhecimento de certas palavras, de certas estruturas frasais ou também pela dificuldade de apreender o sentido global do texto.

Já a profundidade diz respeito aos níveis em que se constrói o sentido do texto. O conteúdo explícito é aquele que se encontra expresso nas linhas do texto, enquanto o conteúdo implícito é aquele que se encontra escondido, ou seja, as elipses, as pressuposições, as inferências, as ironias. O conteúdo metaplícito é aquele que é construído mediante a situação da comunicação e do contexto, neste

processo, o leitor lança mão do seu conhecimento extratextual. Portanto, como esse conhecimento pode variar, a compreensão também pode variar de leitor pra leitor (GABRIEL, 2005).

A importância da leitura se faz presente durante toda a vida e formação do indivíduo, mas especialmente na terceira idade. Pois é, através do processo de leitura, que o leitor resgata suas histórias e experiências. “A leitura na Terceira Idade faz bem à saúde mental, traz novos horizontes e faz com que os idosos despertem seu interesse pela vida, criatividade e sonhos. É como se fosse uma viagem através das páginas.” (CUIDADORES..., 2014, *online*).

Como se sabe, a leitura é algo importante na vida de uma pessoa. O acesso constante à leitura propicia a obtenção de informações e a ampliação do conhecimento. Os benefícios são inúmeros, pois a leitura aguça a memória, a imaginação, abre horizontes na mente e aumenta o vocabulário. Portanto, a leitura se mostra importante na vida de uma pessoa, pois, cada benefício desenvolve elementos de cognição e de fruição que proporcionam ao leitor um saber mais consistente, mais rico e mais qualitativo. Quem se propõe a ler continuamente percebe que as mudanças ocorrem em todos os sentidos, quem lê se torna mais e melhor.

2.2 Estratégias de leitura

Como a intenção foi trabalhar com diferentes gêneros literários, vale aqui mostrar as estratégias de leitura para o ensino da literatura proposta por Cosson (2007); Koch e Elias (2007) e Palincsar e Brown (1984). Cosson (2007) apresenta duas sequências: a básica e a expandida. A **básica** é constituída de quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A *motivação* consiste em preparar o aluno/leitor para “entrar” no texto. Essa motivação, em geral, estabelece laços estreitos com o texto que será lido, implicando em uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou se posicionar diante de um tema.

A *introdução* deve ser feita com uma breve apresentação do autor e da obra. A leitura acontece prioritariamente extraclasse, cabe ao professor e aos alunos combinarem os prazos de finalização da leitura. A leitura de um texto pequeno pode ser realizada em sala de aula, já um texto extenso a leitura pode ser feita fora da sala de aula. Cabe ao professor acompanhar todo o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades.

A *interpretação* é a parte mais complexa do processo. O autor propõe dois momentos: um interior e um exterior. O primeiro acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página capítulo por capítulo e tem seu sucesso na apreensão global da obra após a realização da leitura. O segundo é a concretização,

a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade.

Quanto à sequência **expandida** tem-se também a motivação (atividade de preparação); a introdução (apresentação do autor e da obra); a leitura (feita prioritariamente extraclasse); primeira interpretação; contextualização e segunda interpretação. Como as três primeiras já formam descritas anteriormente se mostrará apenas os procedimentos das três últimas.

Primeira interpretação é realizada para a apreensão global do texto. Esta acontece em sala de aula, nesta etapa o professor adota a técnica da entrevista informal e formal. A informal é realizada em dupla, logo, cada dupla irá discutir o que mais lhe atraiu na leitura da obra. Após a conversa, cada aluno deve redigir um texto dizendo em que aspecto a sua leitura diverge da leitura do colega. Na formal, o aluno elabora as perguntas e as encaminha por escrito a um colega. Este deve respondê-las, tendo a opção de tomar as perguntas como roteiro para elaborar seu ensaio ou de encaminhar sua resposta para o colega que fará o ensaio contrastando suas posições com a do colega.

Contextualização compreende um aprofundamento da leitura por meio dos contextos que a obra possui. Cosson (2007) elenca: a contextualização teórica (teoria que aborda); a contextualização histórica (época em que a obra encena ou período de sua publicação); a contextualização estilística (centrada nos estilos da época ou períodos literários); a contextualização poética (estruturação ou composição da obra); a contextualização crítica (recepção do texto literário, crítica das diversas vertentes ou da história da edição da obra); contextualização presentificadora (relações do tema com o presente); a contextualização temática (abordagem temática).

Segunda interpretação se atém sobre uma personagem, um tema, um traço estilístico, uma correspondência com questões contemporâneas, questões históricas ou outras leituras etc. Nesta segunda interpretação finaliza-se a leitura centrada no texto para em seguida se investir nas relações textuais que Cosson (2007) chama de expansão. Trata-se de uma extrapolação dentro do processo de leitura, ou seja, seria o momento de o aluno buscar as relações do texto com outros textos (intertextualidade) que podem aparecer como citação direta ou indireta. A expansão pode também acontecer como diálogo que o leitor constrói entre duas obras.

Como se observa Cossan (2007) apresenta duas formas de sequência, a básica e a expandida. A primeira considerada mais simples e a segunda mais profunda. Estas podem ser trabalhadas separadamente, pois o nível da turma, os tipos dos textos escolhidos e os objetivos do professor vão influenciar na escolha do processo de sequência.

Koch e Elias (2007) recomendam uma série de estratégias de leitura de construção de sentido. Para as autoras, os leitores ativos em estreita interação com o autor e o texto começam com antecipações e hipóteses elaboradas de acordo com os seus conhecimentos prévios sobre: “o autor do texto; o meio de veiculação do texto; o gênero textual; o título; a distribuição e configuração de informações no texto.”

Vale aqui inserir também as estratégias de leitura compartilhadas propostas por Palincsar e Brown (1984 *apud* SOLÉ, 2012, p.118), que são: “Formular previsões sobre o texto a ser lido. Formular perguntas sobre o que foi lido. Esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto. Resumir as ideias do texto.” Essas quatro estratégias não podem ser fechadas, visto que podem apresentar uma enorme variedade, tudo vai depender da condução do professor, do texto escolhido e da autonomia dos alunos.

Assim, cabe dizer que, existem outros modelos de estratégias de leitura, porém para este projeto fez-se adaptações dos procedimentos apresentados, pois, não se pretendia fechar em um só modelo. A intenção era buscar formas de compreensão de leitura na perspectiva de alcançar sempre o nível do público alvo, como também de alcançar aos objetivos propostos.

3 I PRÁTICAS DE LEITURA DE PEQUENOS GÊNEROS TEXTUAIS

Adentrando no assunto do projeto, procura-se indicar quais os gêneros textuais trabalhados no projeto, a saber: a fábula, o apólogo, o conto de fadas clássico e moderno, o miniconto, o poema, a poesia, a crônica, a parábola, o mito e a lenda. Esses gêneros receberam seleção cuidadosa procurando-se temas interessantes que despertassem atenção das participantes (vale salientar que o público totalizante foi do sexo feminino). A intenção era provocar e despertar a continuidade da leitura desses gêneros em seu ambiente familiar.

Segundo Marcuschi (2011, p. 19) os gêneros “devem ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura.” Isto quer dizer que, eles se fundem e se misturam para manter sua identidade de inovação.

Assim, os gêneros se manifestam nas diferentes esferas sociais. Se expressam em designações diversas, constituindo-se como entidades comunicativas dinâmica e aberta. A estratégia de leitura adotada foi conforme o tipo de gênero proposto. Às vezes usava-se perguntas sobre o próprio conteúdo do texto, outras vezes inferências sobre a mensagem, o tema, os subtemas, a oposição (dialética do texto) dentre outros.

3.1 Fábula e apólogo

Na visão de Moisés (1974, p. 184), em sua obra “Dicionário de Termos Literários”, fábula é uma:

Narrativa curta, não raro identificada com apólogo e parábola, em razão da moral, implícita ou explícita, que deve encerrar, e de sua estrutura dramática. No general, é protagonizada por animais irracionais, cujo comportamento, preservando características próprias, deixa transparecer uma alusão, via de regra satírica ou pedagógica, aos seres humanos.

O mesmo autor destaca que o conceito de apólogo pode ser entendido como um texto que contempla uma:

Narrativa curta, não raro identificada com a fábula e a parábola, graças à moral, implícita ou explícita, que deve encerrar, e à estrutura dramática sobre que se fundamenta. Contudo, há quem as distinga pelas personagens: o apólogo seria protagonizado por objetos inanimados (plantas, pedras, rios, relógios, moedas, estátuas, etc.), ao passo que a fábula conteria de preferência animais irracionais, e a parábola, seres humanos. (MOISÉS, 1974, p. 34).

Como se percebe a fábula e o apólogo se diferenciam em algumas características, mas se identificam no aspecto da moral que denotam suas narrativas. Para o momento inaugural do projeto escolheu-se a fábula “Formigas” de Elaine Pasquali Cavion. Em outro momento do projeto trabalhou-se o apólogo “O que não pode morrer nunca” de Clarissa Píncola Estés, extraído do seu livro “O jardineiro que tinha fé”.

Antes de iniciar a leitura da fábula “Formigas”, pediu-se às participantes que fizessem uma roda e cantassem a música “Formiguinha da Roça”. A escolha da música foi proposital, pois a intenção era chamar atenção para o assunto que iria ser abordado, e ao mesmo tempo, deixar as participantes mais descontraídas. Em seguida, falou-se sobre a organização social e acasalamento das formigas. Para iniciar, apresentou-se um conceito de fábula, passando para uma breve biografia da autora.

A fábula narra sobre formigas operárias em que levavam uma vida muito disciplinada definida por padrões rígidos da ordem. Uma jovem formiga resolve fugir desse padrão e descobre um mundo totalmente diferente. Ela encontra um livro caído na grama e passa a folheá-lo a fim de explorar as diferentes palavras. Suas companheiras juntam-se a ela e descobrem algumas palavras adocicadas, luminosas, leves... Outras como o sol, o mar, o horizonte... No inverno, a cigarra aparece para oferecer seus préstimos e encontra as formigas bem diferentes, e para sua surpresa estavam humoradas, hospitaleiras e alimentadas de poesias.

Após a leitura compartilhada, foi explorado os personagens, o espaço, o tempo, as ações, a oposição do texto e a mensagem. A moral retirada foi o processo de transformação das formigas pelo conhecimento. O conhecimento adquirido foi o trampolim para se alimentarem de poesia. Ao final, tornaram-se mais dóceis e mais gentis a ponto de receber a cigarra com mais amizade.

Quanto ao apólogo “O que não pode morrer nunca”, adotou-se o mesmo procedimento da fábula, conceito de apólogo e breve biografia da autora. A narrativa retrata a história de um pinheiro que tinha muita vontade de se tornar árvore de Natal. No entanto, quando conseguiu tal feito, percebeu que nem tudo era como ele esperava, e é, exatamente nesta perspectiva, que a distribuição das informações no texto se organiza. Além disso, foi feita uma analogia entre a história do pinheiro e a história de Jesus, tudo isso envolto na temática de renovação trazida pelo texto. O objetivo era, além da leitura analítica, relatar o real sentido do Natal.

3.2 Conto de fadas clássico, moderno e miniconto

Devido a grande extensão deste gênero, achou-se necessário dividi-lo em duas aulas: uma para tratar do conto de fadas e outra para tratar do conto contemporâneo. O conceito de conto é muito complexo e abrangente, contudo, na visão de Koche e Marinello (2013, p. 50):

O conto popular tem a narração como tipologia textual de base, pois há o relato de situações, fatos e acontecimentos, reais ou imaginários. A história coloca em ação personagens situadas em um tempo e espaço, e não se restringe a representar fatos da realidade.

O conto possui diversas vertentes e classificações, no entanto, estas se diferenciam em suas particularidades (tipos de personagens, espaço e tempo), como mostra o conceito de conto maravilhoso trazido por Coelho (2000, p. 172), descrevendo que:

O maravilhoso foi a fonte misteriosa e privilegiada de onde nasceu a literatura. Desse maravilhoso nasceram personagens que possuíam poderes sobrenaturais; deslocam-se contrariando as leis da gravidade; sofre metamorfoses contínuas; defrontam-se com as forças do Bem e do Mal, personificadas; sofrem profecias que se cumprem; são beneficiadas com milagres; assistem a fenômenos que desafiam as leis da lógica, etc.

O conto de fadas escolhido foi “A Bela e a Fera” (versão Disney) devido a mensagem trazida pela história e pela relação da protagonista com a “leitura”. As participantes se mostraram muito empolgadas com o enredo, fato este que rendeu muitas discussões além do próprio texto referente à figura da mulher na sociedade e ao machismo.

A leitura do conto supracitado se deu mediante estratégias de leitura

adotadas em sala, além da explanação acerca das principais características do conto e das particularidades do conto de fadas. Definiu-se o que seria um conto maravilhoso, e também a diferenciação entre este e o conto popular (folclore).

O conto contemporâneo trabalhado foi “Uma ideia toda azul” de Marina Colasanti. Inicialmente, reforçou-se a distinção entre o conto contemporâneo e o conto de fadas – cuja principal diferença está no tempo e no espaço no qual se situam - e depois houve a apresentação da biografia da autora e análise da obra de acordo com as estratégias de leitura.

A narrativa expõe que um rei teve uma ideia toda azul e ficou maravilhado e passou a correr, brincar com ela nos ambientes do seu palácio. Tendo medo de perdê-la guardou na sala do Sono, fechou e pendurou a chave no seu pescoço. O rei, preocupado em governar, esqueceu a ideia. Este envelhecia, mas os espelhos escondiam a verdade, os ministros também viam a velhice do rei, mas ninguém se ocupava dele. Quando ele se lembrou da ideia foi até ao quarto do Sono e percebeu que ela continuava dormindo o rei chorou. Ele havia envelhecido e sua ideia também.

Por ser um conto muito profundo que trabalha o inconsciente, foi abordado os seguintes conceitos: inconsciente, tempo, velhice, cor azul. Analisou-se a oposição do texto, a intertextualidade, o inconsciente dos personagens, as simbologias contidas no conto (como a “Sala do Tempo”, “Sala do Sono” e “Cama de Marfim”).

O miniconto, ou microconto, foi explorado com as participantes por ser um gênero em crescimento e alvo de alguns estudos e, também, por permitir que elas desenvolvessem o seu lado cognitivo através da interpretação. Além disso, tal gênero possui características próprias e essenciais, como: concisão, narratividade, efeito, abertura e exatidão. O autor desse gênero começa a narrativa, mas o desfecho fica por conta da imaginação do leitor, fato este que levou a discussões muito enriquecedoras e emocionantes entre as participantes. Além da análise de alguns minicontos, houve ainda a produção desse gênero por parte das participantes.

3.3 Crônica e parábola

De acordo com os ensinamentos de Moisés (1974, p. 111), tem-se a seguinte interpretação acerca da crônica:

Quando não se define completamente por um dos extremos, a crônica oscila indecisa numa das numerosas posições intermediárias; no geral, contudo, tenderá ou para o lirismo ou para o conto, que traduzem o predomínio da subjetividade na transposição do acontecimento, ou a sua dramatização, que confere ao cronista um papel de espectador.

A crônica “Pipoca”, de Rubem Alves foi trabalhada em sala. Além da leitura analítica realizada, as participantes discutiram acerca da capacidade de “mudança do ser humano” e de como esta é importante para a evolução e interação humana.

É mister ressaltar que a teoria da crônica foi abordada de forma aprofundada, tendo em vista a importância de tal gênero para o dia a dia dos leitores.

Já a parábola, o autor supracitado retrata que esta é uma:

Narrativa curta, não raro identificada com o apólogo e a fábula, em razão da moral, implícita ou explícita, que deve encerrar, e de sua estrutura dramática. Todavia, distingue-se das outras duas formas literárias pelo fato de ser protagonizada por seres humanos. (MOISÉS, 1974, p. 337).

Ao trabalhar o gênero textual da parábola, buscou-se pontuar as principais diferenças entre parábolas, fábulas e apólogos (revisando assuntos já trabalhados). Apresentou-se o conceito e as características da parábola, analisando-se as seguintes: “A flor da honestidade”, “Parábola da Rosa” e “Tudo passa”, extraindo de cada uma delas aspectos do texto como: tema, subtemas, oposição (dialética) e sua moral.

3.4 Poema e poesia

Segundo Moisés (1974, p. 354) “considera-se poema toda composição literária de índole poética”. Já acerca da ligação entre os gêneros literários acima, o autor aduz que “assumida ortodoxamente, a conexão entre poema e poesia implicaria um juízo de valor, ainda que de primeiro grau: todo poema encerraria poesia, e vice-versa, sistematicamente a poesia ganharia forma de poema”. Portanto, a partir das análises expostas, depreende-se que ambos os conceitos estão extremamente entrelaçados, daí a importância de abordá-los juntos.

Apresentou-se uma aula expositiva sobre poema/poesia, no qual foram abordados conceitos relevantes, como: tipos de poesias, de versos, de estrofes, de métrica dos poemas, de ritmo, de rima, de soneto e de poema concreto. Devido ao grau de dificuldade um pouco mais elevado deste gênero, a aula foi ministrada com o auxílio de exemplos para maior assimilação do conteúdo.

As participantes ficaram bastante interessadas neste assunto. As poesias trabalhadas foram: “Hino à beleza” e “Sol de inverno” de Antonio Feijó; “Ode à lua” de Luiz Nascimento; “Idílio” de Manoel Bocage; “Ismália” de Alphonsus de Guimaraes; “Epitalâmio” de Fernando Pessoa; “Sátira” de Gregório de Matos; “Não te amo mais” de Cecília Meireles.

3.5 Mitos e lendas

Lenda “designa toda narrativa em que um fato histórico se amplifica e se transforma sob o efeito da imaginação popular” (MOISÉS, 1974, p. 354).

Nos encontros sobre lendas, explicou-se o conceito e as características deste gênero literário, extraindo os aspectos textuais – em especial, as inferências, pois as participantes fizeram muitas inferências acerca de suas infâncias. Os textos

trabalhados foram: “A sereia lara”, “A lenda do boto Cor-de-Rosa” e a “Lenda do Bumba meu Boi” (aproveitando o período junino).

Acerca do mito, conceitua Coelho (2000, p. 168) que “são narrativas tão antigas quanto o próprio homem; e nos falamos de deuses, duendes, heróis, fabulosos ou de situações em que o sobrenatural domina.”

O último gênero trabalhado foi o mito. Explicou-se acerca do conceito de mito e suas características, dando um foco especial para a mitologia grega (abordando os seus deuses). Os textos analisados foram: “A Caixa de Pandora”, “Psiquê e Eros”, “Édipo Rei” e “Perséfone”.

4 | OUTRAS PRÁTICAS LEITORAS

Além dos gêneros textuais descritos acima se trabalhou também com outros tipos de gêneros, como: a leitura de peça teatral, a leitura de imagem de livros infantis e as dinâmicas de grupo. Estas enriqueceram de forma ímpar a prática leitora. Como se sabe, a leitura acontece em diferentes ambientes sociais. Daí a necessidade do leitor se familiarizar com a diversidade de gêneros e saber que, para cada tipo exige uma leitura diferenciada.

Essa diversidade de gêneros deu oportunidade às participantes do PAI de conhecerem mais de perto o quanto a leitura pode ser trabalhada e ampliada quando se tem oportunidade de conhecer outros tipos de leitura, e mais, o quanto estas geram informações para outras leituras de mundo. A intenção foi criar oportunidades de participação ativa com outras práticas leitoras.

4.1 Leitura de peça teatral

O projeto contou com a participação da peça teatral “SSUNTA AÍ” do grupo de Arte Maria Aragão (GAMAR), com a direção de Wilson Chagas e assistente de direção Kevson Moura (estudante do Curso de Filosofia da UEMA). Os personagens foram Duzá, Das Graças, Seu Chico, Panteleão e Genivaldo. Trata-se de um espetáculo do gênero comédia que retrata a diversidade e a simplicidade do povo nordestino. O cenário é a cidadezinha de Passatempo. Duzá e Das Graças são duas mulheres lavadeiras, solteiras, pobres e de baixa escolaridade. Seus objetivos de vida era arranjar um marido que lhes proporcionassem uma vida mais digna. A peça também retrata o linguajar do nordestino, bem como o lado pejorativo da fofoca que acontece nos lugares mais atrasados.

A peça SSUNTA AÍ, encontra-se em processo de pesquisa/construção procurando através do ensaio/erro seu aperfeiçoamento. Ao final da peça ressaltou-se que uma peça não envolve apenas a estética/dramaticidade, mas também leitura crítica que vai além do aparente. Esse tipo de gênero é também uma possibilidade

de diferentes leituras, pois implica estimular outras visões de mundo.

Depois disso, extraiu-se alguns **temas** como: vida simples, linguagem vulgar/popular, regionalismo, fofoca, baixa escolaridade, trabalho, vida cotidiana/rural. A **linguagem** dos personagens se mostrou bem interiorana e carregada de erros de português. Nuances do **cenário**, às vezes acontecia dentro de casa, caminho do rio em que Dudá e Das Graças levavam a trouxa de roupa na cabeça, beira do rio, onde as personagens lavavam roupa e fofocavam sobre amigas e vizinhanças. A **mensagem** repassada foi: a vida cotidiana das pessoas pobres e de baixa escolaridade é muito “dura” e “sacrificada”, o fato das cidades pequenas não oferecerem trabalho e diversão, as pessoas ficam fofocando a vida alheia. Outra mensagem extraída foi: as mulheres do interior acreditam que o casamento é a única solução para resolver seu problema financeiro, enquanto, a mulher da cidade pensa diferente, primeiro, os estudos, em segundo, o emprego e por último, o casamento – tal concepção se deve ao contexto histórico-social da qual estão inseridas, como bem retrata a peça.

Assim, a peça teatral ofereceu às participantes do PAI a oportunidade de conhecer que a dramaturgia implica também em ler e compreender as diferentes nuances dessa categoria, onde pode conter ações, fala, cenário, drama, espaço e outros. Foi um momento de boas risadas e de agradecimentos pelo espetáculo proporcionado.

4.2 Leitura de imagem de livros infantis

Inseriu-se também a leitura de imagem. Este assunto não estava previsto no projeto, mas como as obras infantis contemplam ilustrações achou-se necessário abordar o assunto de forma breve. Os pressupostos teóricos foram extraídos de Santaella (2012) do seu livro “Leitura de Imagens”, tendo respaldo especial o capítulo: “Imagens nos livros ilustrados”. A autora propõe variações na relação entre imagem e texto verbal especialmente aquelas contidas em obras infantis.

Vale dizer que, o assunto foi apresentado em forma de slides tendo-se a preocupação de inserir exemplos que viessem favorecer a compreensão da leitura de imagem. Procurou-se trabalhar quatro obras infantis do autor Rubem Alves. A ideia era fazer na prática algo que fosse associado à teoria de leitura de imagem. Assim, dividiu-se a turma em quatro grupos, onde cada grupo recebeu um livro ilustrado. Estes foram “A menina e o pássaro encantado”; “O medo da sementinha”, “Se é bom ou se é mau”, “A caverna e o forno”.

As questões trabalhadas foram: Questão 1: Destaque os aspectos gráficos da obra em análise. (Esta tarefa contou com a participação direta da coordenadora e da bolsista). Questão 2: Destaque as cores mais usadas na ilustração da obra. Questão 3: Por que a ilustradora usou essas cores? Questão 4: Que tipos de formas aparecem na obra?; Questão 5: Destaque as direções usadas na obras. Questão 6:

Indique os movimentos apresentados na ilustração. Questão 7: Retire as relações sintáticas entre texto e imagem. Questão 8: Reconheça as relações semânticas dos elementos verbais e imagéticos do texto. Questão 9: Que relações pragmáticas (o texto dirige o leitor para a imagem) aparecem na imagem. Questão 10: Que tipo de vínculos aparece entre imagem e texto?

4.3 Dinâmicas de grupo

Durante a execução do Projeto Ler Mais... foram realizadas uma série de dinâmicas em grupo, cuja finalidade era integrar as participantes cada vez mais na aula e promover uma maior interação entre elas. As dinâmicas foram uma ferramenta importante para o bom desenvolvimento do Projeto, uma vez que através delas as participantes e a equipe condutora puderam se conhecer melhor e se sentir mais confortável. Portanto, a cada aula, uma nova dinâmica era proposta.

O objetivo da realização das dinâmicas era, além de estimular o lado cognitivo das participantes e promover a integração entre elas, estimular a autoestima e a coragem de mudar e correr atrás dos seus sonhos, apesar da idade. Uma das grandes mensagens do Projeto era impulsionar as participantes a acreditarem na sua capacidade de fazer coisas novas.

4.3.1 Dinâmica “Roda de Nome”

Apesar de ser uma dinâmica muito simples, foi muito importante para estabelecer um primeiro contato com as participantes, pois consistia em uma espécie de apresentação. Nesta dinâmica, as participantes deviam se apresentar (citar o nome) acrescentando a ele uma qualidade ou uma característica. Entre as qualidades, estavam: ler, estar com a família, dançar, viajar, cantar dentre outros.

A relevância desta atividade para o Projeto foi justamente a possibilidade de conhecer melhor as participantes e montar encontros que fossem divertidos e proveitosos para elas a partir de uma primeira impressão.

4.3.2 Dinâmica “Avião de Papel”

Tal dinâmica também é muito simples, mas possui um caráter muito enriquecedor. As participantes deviam montar uma espécie de origami, transformando uma folha de papel em branco em um bonito avião de papel. Ao final, elas lançaram os seus aviõezinhos pela sala, o que gerou boas risadas e uma competição de quem conseguia voar mais alto.

Desta forma, as alunas poderiam perceber, de forma interativa, que mesma uma folha em branco pode evoluir e se transformar em algo extraordinário. A mensagem por trás desta brincadeira era demonstrar que a mudança era sempre possível e bem-vinda. E que, assim como a folha em branco pode se transformar em

um lindo avião de papel, elas também poderiam se transformar e alçar voos cada vez mais altos. Afinal, nunca é tarde para mudar... e voar!

4.3.3 Dinâmica do “Espelho”

Já essa dinâmica visava promover a autoestima das participantes. Diante de um espelho, elas formaram uma fila para que cada uma tivesse a sua vez de ficar diante de si mesma. Chegada a sua vez, a participante devia falar três qualidades sobre si própria. No começo, elas estavam tímidas e envergonhadas, mas foram se soltando no decorrer da brincadeira e, no final, já listavam muito mais que apenas três.

Na terceira idade, muitos idosos (especialmente as mulheres) tendem a ter a autoestima mais baixa, por isso é importante lembrá-los de suas características e qualidades incríveis (cuidado este que o Projeto teve desde o início).

4.3.4 Dinâmica da “Árvore”

As participantes receberam um desenho de uma árvore com vários bonequinhos espalhados por ela, cada um realizando uma atividade (uns estavam lendo, brincando, dormindo e outros serviam de escada para outro bonequinho subir, ou estavam caindo, ou estavam isolados).

Em seguida, cada uma devia pintar o bonequinho com o qual mais se identificava e poderia mostrar à turma e dizer o porquê da sua escolha. Foi uma forma de promover, sutilmente, o diálogo entre as participantes e, também, com si mesmas – pois seria uma forma de ver, de forma mais concreto, como elas mesmas se enxergavam e, quem sabe, mudar de posição na árvore das suas próprias vidas.

4.3.5 Dinâmica das “Cores”

Esta dinâmica teve como objetivo estimular o lado cognitivo das participantes utilizando os dois lados do cérebro. Imprimiu-se uma imagem com vários nomes de cores escritos em uma cor diversa, por exemplo, a palavra “amarela” estava escrita de azul, a palavra “azul” estava escrita de vermelho etc).

A participante deveria dizer a cor com que as palavras estavam escritas e não a palavra em si. Desta forma, a brincadeira gerava um conflito no cérebro, pois o lado direito tenta dizer a cor, mas o esquerdo insiste em ler a palavra.

Além do estímulo a cognição, era notável a vontade das integrantes do Projeto tinha em si superar e conseguir cumprir o desafio. Foi um momento de descontração e de boas risadas.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o exposto, depreende-se que a leitura é um dos principais mecanismos utilizados para a preservação e estímulo da cognição humana especialmente nos idosos. Fato este, que é fundamental para a prevenção de doenças que surgem durante esta fase da vida.

“O Projeto Ler Mais: ações de práticas leitoras para os aposentados do Programa de Ação Integrada para o Aposentado (PAI)” atendeu uma média de 12 participantes por aula, sendo a maioria do sexo feminino, com idade entre 61 e 70 anos e com, no mínimo, ensino médio completo.

Por mais que as participantes possuíssem um bom grau de escolaridade, foi necessário realizar o resgate de certas informações primordiais para fluidez da aula e para que o objetivo deste fosse atingido com êxito.

Ressalta-se que os textos escolhidos receberam uma seleção cuidadosa, cujos temas abordados fossem de interesse de todas. Os textos eram lidos de forma analítica, isto é, utilizando-se as estratégias de leitura previamente apresentadas. Além disso, as discussões acerca do tema/subtemas de cada texto foram valorizadas para que as participantes pudessem exprimir suas opiniões e debater sobre a mensagem que o texto em questão continha.

Foi perceptível a evolução das alunas na leitura e como elas descobriram o prazer nos livros e a possibilidade de conhecer diversos mundos sem precisar se deslocar. Outro ponto importante de ressalva foi o fato de que muitas delas encontraram através do aprendizado adquirido, sua própria autoestima, mostrando que as competências cognitivas foram aprimoradas.

Rara manter o interesse das participantes e estimular a leitura (ponto de partida do Projeto Ler Mais...), adotou-se como incentivo sorteios de livros e pesquisas extraclasse. Foram sorteadas as obras “O Pequeno Príncipe” de Antoine de Saint-Exupéry e “Touchê em uma aventura pela cidade dos azulejos” de Wilson Marques (autor maranhense). Além disso, realizou-se atividades de pesquisa extraclasse sobre temas pertinentes ao encontro (na época do Natal, por exemplo, propôs-se a pesquisa sobre a árvore de Natal) e, também, a apresentação de uma peça teatral.

A bolsista, a voluntária, a coordenadora e as aposentadas ficaram muito satisfeitas com a forma como o projeto se desenvolveu. Encerrou-se este ciclo com um sentimento misto de gratidão por todo o aprendizado adquirido e saudades de todos os momentos compartilhados com as participantes que não só aprenderam, mas ensinaram também.

Enfim, deseja-se que este artigo possa servir de fundamento/modelo para aqueles que lidam com a prática da leitura, especialmente, professores e alunos dos

cursos de Letras, Biblioteconomia, Pedagogia e áreas afins. A intenção foi mostrar que é possível despertar o interesse pela leitura através de procedimentos teóricos/metodológicos e que a adoção de técnicas leitoras torna a leitura mais acessível e de fácil compreensão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003.** Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Brasília, DF: Senado, 2013. Disponível em: <www.senado.gov.br/legbras/>. Acesso em: 20 fev. 2018.

CAVION, Elaine Pasquali. **Formigas.** São Paulo: Contexto, 2007.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil:** Teoria, análise, didática. 1. Ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COLASSANTI, Marina. **Uma ideia toda azul.** São Paulo: Global, 2005.

COSSAN, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2007.

COSTA, Clarissa Benassi Gonçalves da; BORTOLIN, Sueli. **A terceira idade e as ações de leitura dos bibliotecários de duas instituições.** Londrina: UEL, 2016. Disponível em: eprints.rclis.org/A_TERCEIRA_IDADE. Acesso em: 27 jun.2016.

COSTA, Eliane Porangaba. **Técnicas de dinâmicas:** facilitando o trabalho com grupos. Rio de Janeiro: WAK, 2002.

CUIDADORES: a importância da leitura na terceira idade. 2014. Disponível em: <http://www.babyroger.com.br/bigroger/cuidadores/importancia-da-leitura-na-terceira-idade/>. Acesso em: 20 fev. 2018.

DISNEY. **A Bela e Fera.** São Paulo: Abril, 2008.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 29. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GABRIEL, Rosângela. Compreensão em leitura: como avalia-la? In: OLMÍ, Alba; PERKOSKI, Noberto (org.). **Leitura e cognição:** uma abordagem transdisciplinar. Santa Cruz dos Santos: EDUNISC, 2005. p.165 – 210.

JOUBE, Vincent. **A leitura.** São Paulo: Ed. da UNESP, 2002.

KÖCHE, Vanilda Salton; BOFF, Odete Maria Benetti; MARINELLO, Adiane Fogali. **Leitura e Produção Textual.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

KOCK, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2007.

LUCKESI, Cipriano *et al.* **Fazer universidade**: uma proposta metodológica. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. 12.ed. rev. e ampl. São Paulo: Cultrix, 2004.

SANTAELLA, Lúcia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

SUTTER, Miriam. Pelas veredas da memória: revisitando ludicamente velhas palavras. *In*: YUNES, Eliana. **Pensar a leitura**: complexidade. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002. p. 69-75.

VOCHT, Mirella. **A importância da leitura na terceira idade**. Arganil, 2012. Disponível em: leituras-cruzadas.blogspot.com. Acesso em: 20 fev. 2018.

CAPÍTULO 17

DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS COM METODOLOGIA ATIVA E DESIGN THINKING

Data de aceite: 01/09/2020

Data de submissão: 03/06/2020

Antonio Sergio Bernardo

Fatec Sorocaba “José Crespo Gonzales”
<http://lattes.cnpq.br/7669438671027174>

RESUMO: Na Metodologia Ativa o professor assume o papel de Designer da Aprendizagem, e o aprendiz assume o papel de Protagonista. Sendo a aprendizagem o denominador comum que une professor e alunos, é fundamental o tratamento dado à convergência de Modelos Mentais, trabalhando através deles o desenvolvimento de competências individuais e coletivas. O contexto do aprendizado ligado ao pensamento criativo, trabalho em equipe e solução de problemas começa para os estudantes na sala de aula e se estende para a sua vida profissional. Estamos comprometidos com a prática da Metodologia Ativa reunindo uma família de abordagens para alcançar versatilidade e alta qualidade no ensino. A família de enfoques que estamos juntando é composta de Metodologia Ativa, Sala de Aula Invertida, Design Thinking, Job Crafting, Action Learning, Coaching e Teoria da Auto-Determinação.

PALAVRAS-CHAVE: Modelos Mentais, Metodologia Ativa, Sala de Aula Invertida, Design Thinking, Job Crafting, Action Learning, Coaching, Teoria da Autodeterminação.

COMPETENCIES DEVELOPMENT WITH ACTIVE LEARNING AND DESIGN THINKING

ABSTRACT: In Active Learning the teacher assumes the role of Learning Designer, and the apprentice assumes his/her role as protagonist. Learning being the common denominator that unifies teacher and students, it is critical the convergence of mental models, working through them the development of personal and collective competences. The learning context linked to creative thinking, team work and problem solving, begins to the students in the classroom and is extended to professional life. We are committed to the practice of Active Learning getting together a family of approaches as a working framework in order to achieve versatility and high quality in teaching. The family of approaches we are joining together is a composite of Active Learning, Flipped Classroom, Design Thinking, Job Crafting, Action Learning, Coaching and Self-Determination Theory.

KEYWORDS: Mental Model, Active Learning, Flipped Classroom, Design Thinking, Job Crafting, Action Learning, Coaching, Self-Determination Theory.

1 | INTRODUÇÃO

Curso: Análise e Desenvolvimento de Sistemas . **Disciplina:** Engenharia de Software III

São apresentados dez fundamentos, conhecimentos básicos indicados para sustentar a transição da teoria para a prática. Procurou-

se selecionar textos pouco extensos para direcionamento com maior objetividade. Evidentemente, fica em aberto a procura de outras fontes de conhecimento.

A abordagem preconizada para os alunos também deve ser praticada pelos professores, ou seja, a partir de tantos fundamentos disponíveis de Metodologia Ativa e Design Thinking, é preciso realizar a transição para o Saber Fazer.

Cada disciplina deve ter seguramente seus próprios fundamentos e práticas, mas a Metodologia Ativa em si tem muito para ser compartilhada como um recurso para todos.

Além das competências em sala de aula, alcançadas com maior eficácia e eficiência, há outro alcance potencial nesta abordagem, em que os alunos estarão capacitados para uma liderança mais efetiva a partir das experiências mais ativas em sua formação.

A experiência dos alunos como Protagonistas, atuando em Equipes, agrega capacidades para suas vidas profissionais. Portanto, o que se faz hoje na escola, será feito amanhã nas empresas, pois as sementes plantadas germinarão com certeza.

No capítulo Fundamentos são apresentadas as ideias básicas de cada conhecimento indicado (gratuito), com as devidas referências com links de acesso para evitar contratempos de aquisição. Os textos indicados também não são extensos, para evitar gargalos na dinâmica da aprendizagem.

Em seguida aos fundamentos, são apresentadas as abordagens práticas referentes à disciplina em foco (Engenharia de Software III), exemplificando o Mapeamento e a Modelagem de processos para se alcançar um projeto eficaz de software, que é o objetivo da disciplina em foco.

Devemos ressaltar que a Metodologia Ativa em si pode e deve ser compartilhada entre professores de disciplinas diversas. No entanto cada disciplina tem naturalmente sua abordagem própria, que deve ser traduzida em questões, desafios e objetivos apropriados, para que sejam alcançadas as competências necessárias.

Há uma possibilidade, uma oportunidade que pode ser tratada por consenso entre professores. Seria uma apostila, um material de Metodologia Ativa com autoria compartilhada. Esta postura nivelaria por cima um padrão metodológico que se mostraria muito consistente para os alunos das diversas disciplinas.

Para completar esse quadro, cada professor manteria seus materiais didáticos diferenciados por disciplina, mas ajustados à nova maneira de ensinar.

2 I FUNDAMENTOS

2.1 Metodologia ativa

A motivação para o uso de metodologia ativa se deve em parte a manifestações dos próprios alunos em semestres anteriores, elicitadas por enquetes feitas pelo professor.

Dois aspectos se revelaram fundamentais nas manifestações dos alunos. Primeiro: por que o professor investe tanto tempo em aulas expositivas sendo que os conteúdos das apostilas são inteligíveis em sua maior parte. O segundo aspecto colocado por eles é praticamente uma consequência do primeiro: A interação do professor com os alunos (equipes) tem sido insatisfatória, e os mantém na atitude passiva, com pouca motivação. Assim, a metodologia ativa foi adotada com base na constatação da falta que ela faz no processo de aprendizagem.

2.2 Sala de aula invertida

A primeira consequência dessa tomada de consciência foi óbvia: a ideia da Sala de Aula Invertida [1]. Outras experiências também se revelam necessárias para compor um contexto de Aprendizagem Ativa, com melhor aproveitamento do tempo e com interações mais intensas e produtivas tanto nas equipes como entre professor e alunos.

Essas novas experiências constituem um desafio para o professor, protagonista da mudança para tornar-se um Designer da Aprendizagem, sendo mais um Orientador, um Facilitador, um Coach, em experiências novas, para aprender fazendo, desenvolvendo o próprio Modelo Mental, habilitando-se a socorrer os aprendizes em seus Modelos Mentais também mutantes. A seguir são apresentados os outros fundamentos utilizados nas experiências ora relatadas.

2.3 Modelos mentais

Os Modelos Mentais [2] devem ser reconhecidos como os verdadeiros campos de trabalho da Metodologia Ativa, tanto para alunos como para professores. São suposições profundamente arraigadas, crenças, valores, generalizações, ou experiências que influem na nossa maneira de compreender o mundo e nele agir. Muitas vezes não temos consciência de nossos modelos mentais ou das influências que eles exercem sobre nosso comportamento. É importante saber que os modelos mentais são ativos, eles modelam nosso modo de agir, em parte porque influenciam o nosso modo de ver as coisas.

2.4 Tipos de raciocínio

Os Tipos de Raciocínio têm um papel relevante no sentido de limitar ou favorecer o pensamento criativo. Temos o pensamento Dedutivo (do geral para

o particular), o pensamento indutivo (do particular para o geral) e o Pensamento Abduativo (“fora da caixa”), que é útil para produzir hipóteses criativas a serem testadas e validadas [3]. Este pensamento mais criativo é muito adequado na abordagem Design Thinking, integrada como uma das ferramentas da Metodologia Ativa.

2.5 Design thinking

O Design Thinking [4] é um conjunto de métodos e processos utilizados para identificar e abordar problemas com o qual se gera soluções criativas, através de maneiras pouco convencionais.

Design Thinking se refere à maneira de se buscar soluções utilizando o pensamento abduativo, um tipo de raciocínio “fora da caixa”, trabalhando em três fases, que podem ter alguma sobreposição: Imersão (encontrando a origem do problema), Ideação (ideias criativas, sem censura) e a Prototipagem (experimentação e validação das ideias geradas).

A abordagem do Design Thinking está sendo estendida com abordagens compatíveis, como Job Crafting, Action Learning, Coaching e Diagramas CMMN (Case Management Model and Notation).

Estes diagramas são voltados para Trabalhadores do Conhecimento com a abordagem ACM (Adaptive Case Management) para compartilhamento e elaboração de soluções em equipe. Ver Figuras 3, 4 e 5.

2.6 Job crafting

Job Crafting [5] é uma ferramenta auxiliar compatível com Design Thinking, que pode ser utilizada para as pessoas redescobrirem o significado do trabalho, fazendo coisas mais significativas e alinhadas com seus talentos e interesses. Empresas como o Google estão usando essa técnica para investir em times mais produtivos, mais funcionais e mais felizes, sendo mais uma estratégia de adicionar valor aos processos de trabalho. O Job Crafting conta com três formas de elaboração:

1. Task crafting: Entender e ajustar satisfatoriamente a participação das tarefas individuais no conjunto das tarefas do processo completo.
2. Relational crafting: Compreender o impacto das tarefas individuais em outras pessoas, de modo a favorecer a cooperação.
3. Cognitive crafting: Desenvolver um modelo mental (mind set) mais favorável à satisfação individual no trabalho com reflexos positivos na eficácia do processo como um todo.

2.7 Action learning

É também uma metodologia compatível com Metodologia Ativa e Design

Thinking, voltada para empresas [6], com foco na resolução de problemas complexos, importantes e urgentes, e desenvolvimento de liderança.

Envolve um pequeno grupo de pessoas que, por meio de reuniões (denominadas sessões), reflete e aprofunda o entendimento de um problema real, até as suas raízes.

A partir do consenso sobre o problema ou desafio, essas pessoas criam um plano de ação e agem para sua implementação. Aprendem enquanto trabalham. Aprendem sobre o problema e os desafios para solucioná-lo. Aprendem sobre a organização: seus processos, as potenciais oportunidades e os desafios a serem resolvidos.

O aprendizado (Learning) é representado com a equação: $L = P + Q + R$, sendo P (Programmed Instruction), Q (Questioning) e R (Reflecting), havendo uma Questão Inicial (Desafio, Objetivo), que dispara o processo. A Figura 3 integra esta equação em termos de Fundamentos, Questionamentos e Reflexão.

2.8 Coaching

O Coaching [7] tem tudo a ver com Design Thinking, Job Crafting, Action Learning e Metodologia Ativa. O Coach antes de mais nada precisa gerar um ambiente favorável a trocas de aprendizado para o coachee (neste caso, os alunos), precisa entender o que de fato ele quer e precisa trabalhar e propor ferramentas voltadas à ação de modo criativo, inspiradoras e que direcionem aos objetivos que se deseja alcançar, assim como vivenciar uma experiência positiva de conhecimento, autoconhecimento e desenvolvimento de competências, que façam sentido para os aprendizes. De modo que o professor se torne, de fato, um Designer da Aprendizagem.

2.9 Gestão integrada do conhecimento

A Questão “Como as pessoas trabalham, e como deveriam trabalhar” é um foco que une diversas correntes da gestão de competências. Inicialmente sendo áreas distintas, Gestão do Conhecimento e Gestão de Processos foram integradas, pelo fato de que o que mais interessa conhecer são os processos de trabalho das organizações, tanto processos didáticos como processos administrativos.

Então, a partir da Gestão do Conhecimento por Processos aplica-se o conjunto dos Fundamentos expostos neste trabalho. Nesta abordagem cada processo e cada tarefa do processo é uma Competência Organizacional. Mas estas competências só se realizam com a agregação de Competências Individuais, representadas com o acrônimo CHA (Conhecimento, Habilidade, Atitude). A Teoria da Autodeterminação é um recurso que contribui com esta abordagem, com destaque para a Motivação.

2.10 Teoria da autodeterminação - Self-Determination Theory (SDT)

Introdução

Edward L. Deci e **Richard M. Ryan** são os autores do livro Self-Determination Theory (2018), onde definem que a Teoria da Autodeterminação se baseia em três necessidades básicas que auxiliam os indivíduos na formação profissional (universidade) e na carreira profissional.

A primeira necessidade básica é a de **Competência**, a segunda é a de **Autonomia** e terceira é o **Relacionamento** (Conexão) com um grupo (equipe) de pessoas ou uma organização.

Nesse contexto os autores conceituam e detalham as motivações humanas classificadas basicamente como Motivação **Intrínseca** e Motivação **Extrínseca**, explicando as diferentes maneiras pelas quais o comportamento é regulado.

Essa obra se tornou uma importante referência para trabalhos de pesquisa de um grande número de autores.

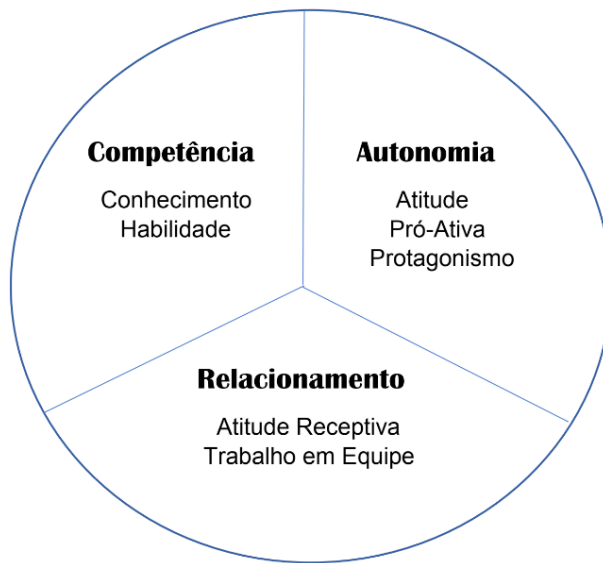


Figura 1: Necessidades Básicas da Autodeterminação

Fonte: Baseado em [8] PUBLIO, Angelo.

Motivação Intrínseca

Motivação Intrínseca é a ideia de que as pessoas são mais motivadas quando experimentam uma sensação de escolha na regulação de suas ações.

Em vez de procurar recompensas externas, a pessoa é motivada pelos

aspectos intrínsecos ou internos de suas tarefas (e da sua própria pessoa).

Desta forma as pessoas que valorizam altamente seu trabalho tendem a ser motivadas intrinsecamente, já as pessoas que pouco valorizam seu trabalho tem baixa motivação intrínseca, e dependem mais de motivação extrínseca.

Motivação Extrínseca

Motivação Extrínseca vem de fontes externas. Deci e Ryan desenvolveram a **Teoria da Integração Organismica** (TIO, OIT), como uma sub-teoria da Teoria da Autodeterminação (TDA, SDT), para explicar as diferentes maneiras pelas quais o comportamento motivado extrinsecamente é regulado. Estes níveis de motivação se inserem num Continuum de Autodeterminação (Taxonomia da Motivação Humana).

Continuum da Autodeterminação (Taxonomia da Motivação Humana)

Ryan e Deci criaram essa classificação que descreve um espectro da motivação para o comportamento que pode variar do estado de desmotivação, mais à esquerda, até a motivação intrínseca, mais à direita no espectro. De acordo com essa taxonomia, existem seis estilos reguladores da motivação. Os estilos são descritos abaixo, conforme apresentados na imagem da esquerda para a direita.

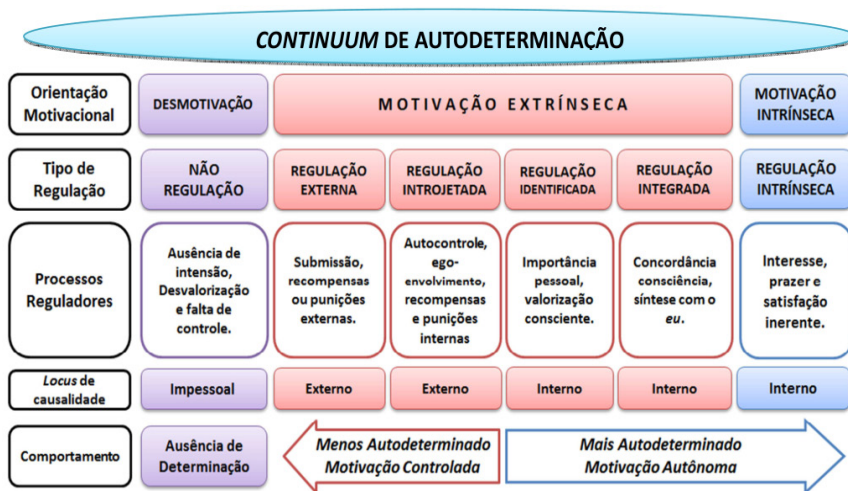


Figura 2: Taxonomia da Motivação Humana

Fonte: [9] ARAUJO, Isac Rufino.

Escala de Motivação Acadêmica (EMA)

Medida de motivações extrínsecas e intrínsecas que permite verificar os tipos de motivação conforme o Continuum de Autodeterminação, cobrindo e identificando os tipos de regulação.

Pode-se fazer enquetes das motivações e conseqüentemente criar estratégias para manter e/ou melhorar o comportamento autodeterminado nos alunos, procurando fortalecer a motivação com as intervenções possíveis, possivelmente atenuando também a evasão escolar. A seguir, o exemplo de uma lista de fatores que podem ser avaliados como um Questionário, com respostas à pergunta: Por que venho à universidade?

1. Sinceramente, não sei porque venho à Universidade.
2. Venho à universidade porque a frequência deve ser obrigatória.
3. Venho à universidade para não receber faltas.
4. Pelo prazer que tenho em debates com professores interessantes.
5. Para provar a mim mesmo que sou capaz de terminar o curso.
6. Venho à universidade para não ficar em casa.
7. Sinto que estou a perder o meu tempo na universidade.
8. Venho porque é isso que esperam de mim.
9. Já tive boas razões para estudar, mas, agora, tenho dúvidas sobre continuar.
10. Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente.
11. Venho à universidade porque a presença é obrigatória.
12. Porque a educação é um privilégio.
13. Eu não percebo porque deva ir à universidade.
14. Venho à universidade para conseguir o certificado de conclusão.
15. Venho à universidade porque quando sou bem-sucedido sinto-me importante.
16. Eu não sei, nem percebo o que estou a fazer na universidade.
17. Porque para mim a universidade é um prazer.
18. Porque o acesso ao conhecimento dá-se na universidade.
19. Eu não percebo que diferença faz vir à universidade.
20. Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem-sucedido nos estudos.
21. Porque gosto muito de vir à universidade.
22. Porque considero que o registo das presenças é necessário para a aprendizagem.
23. Quero evitar que as pessoas me vejam como um aluno desleixado.
24. Venho à universidade porque a frequência das aulas é obrigatória.
25. Caso a frequência não fosse obrigatória poucos alunos assistiriam às aulas.
26. Porque estudar amplia horizontes.
27. Venho à universidade porque foi isso que escolhi para mim.
28. Venho à universidade porque enquanto estudo não preciso de trabalhar.
29. Os meus amigos são o principal motivo pelo qual venho à universidade.

Fonte: Baseado em [9] ARAUJO, Isac Rufino.

Itens do Questionário EMA e seus respectivos Tipos de Motivação

Tipos de Motivação	Q	Pergunta: Por que venho à universidade? Afirmativas: Itens referentes a cada tipo de motivação
Desmotivação	1	-Sinceramente, eu não sei por que venho à universidade.
	7	-Eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo na universidade
	9	-Eu já tive boas razões para vir à universidade, mas, agora, tenho dúvidas sobre continuar.
	13	-Eu não vejo por que devo vir à universidade.
	16	-Eu não sei, eu não entendo o que estou fazendo na universidade.
	19	-Eu não vejo que diferença faz vir à universidade.
Motivação Extrínseca por Regulação Externa	2	-Venho à universidade porque acho que a frequência deve ser obrigatória.
	3	-Venho à universidade para não receber faltas.
	11	-Venho à universidade porque a presença é obrigatória.
	14	-Venho à universidade para conseguir o diploma.
	25	-Caso a frequência não fosse obrigatória poucos alunos assistiriam às aulas.
Extrínseca por regulações sociais	6	-Venho à universidade para não ficar em casa.
	29	-Venho à universidade porque enquanto estiver estudando não preciso trabalhar.
	30	-Ver meus amigos é o principal motivo pelo qual venho à universidade.
	31	-Venho a Universidade porque meus pais me obrigam*.
Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada	5	-Venho à universidade para provar a mim mesmo que sou capaz de completar meu curso.
	8	-Venho porque é isso que esperam de mim.
	10	-Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente.
	15	-Venho à universidade porque quando eu sou bem sucedido me sinto importante.
	20	-Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem sucedido nos meus estudos.
	23	-Quero evitar que as pessoas me vejam como um aluno relapso.
Motivação Extrínseca por Regulação Identificada	24	-Venho à universidade porque a frequência nas aulas é necessária para a aprendizagem.
	22	-Porque acho que a cobrança de presença é necessária para que os alunos levem o curso a sério.
	28	-Pelo investimento material que faço para poder estudar**.
Motivação Extrínseca por Regulação Integrada	12	-Porque a educação é um privilégio.
	18	-Porque o acesso ao conhecimento se dá na universidade.
	26	-Porque estudar amplia os horizontes.
	27	-Venho à universidade porque é isso que escolhi para mim.
Motivação Intrínseca	4	-Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes.
	17	-Porque para mim a universidade é um prazer.
	21	-Porque gosto muito de vir à universidade.

Tabela 1: Motivações Classificadas

Fonte: [9] ARAUJO, Isac Rufino.

3 I METODOLOGIA ATIVA NA PRÁTICA

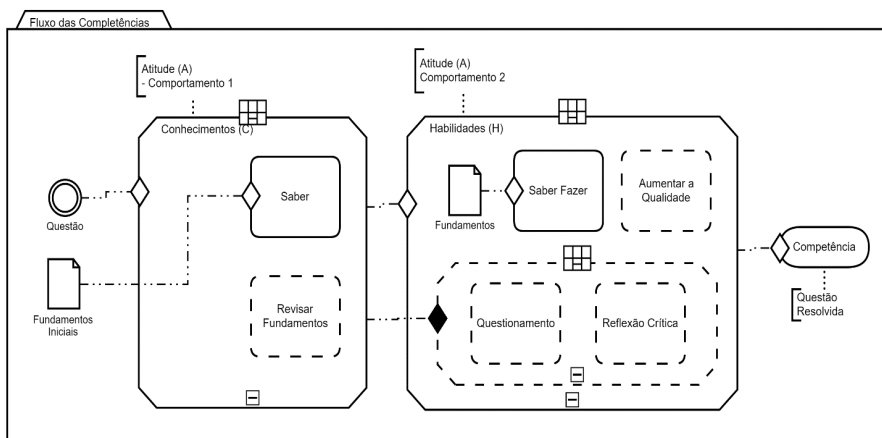
Objetivo da aula e competência desenvolvida:

A disciplina objetiva: Conhecer e aplicar padrões ao processo de software, mapear modelos de representação e integrar abordagens organizacionais e tecnológicas.

As competências desenvolvidas são: especificar uma metodologia de desenvolvimento de sistemas, mapear processos organizacionais com diagnósticos e mudanças propostas, modelar processos organizacionais com as soluções dos problemas encontrados e elaborar projeto de software como ferramenta do processo organizacional transformado.

Metodologia ativa utilizada - justificativa:

A Figura 3 apresenta o processo básico da metodologia ativa utilizada, destacando o acrônimo CHA da Competência: Conhecimentos, Habilidades, Atitudes. O ponto de partida de cada competência é uma questão apresentada aos alunos, juntamente com materiais didáticos (apostilas e vídeos) referentes aos fundamentos. A Questão 1 é Especificar uma Metodologia de Desenvolvimento de Sistemas. A Questão 2 é o Mapeamento dos processos atribuídos a cada equipe. A Questão 3 é a Modelagem dos processos analisados, com as soluções dos problemas encontrados. A Questão 4 é Elaborar o Projeto de Software que será a Ferramenta a ser utilizada nas novas Tarefas informatizadas.



Aprendizado = Fundamentos + Questionamento + Reflexão Crítica. Com base na equação do Action Learning, $L = P + Q + R$ (Fundamento 2.07)

Figura 3: Conhecimentos, Habilidades, Atitudes - CHA

Fonte: O autor

Atitudes do Aprendiz

A Figura 2 mostra o Continuum de Autodeterminação com o intuito de classificar os níveis de motivação desde a desmotivação até a motivação intrínseca, a motivação mais profunda no próprio ser.

Como motivação menos espontânea temos a motivação extrínseca em graus variados, que se alimenta de fontes externas.

A motivação intrínseca depende da própria pessoa, sendo a motivação mais pura. No entanto essa motivação com raiz interna é indispensável mesmo na motivação extrínseca, onde há graduações.

Na Metodologia Ativa cabe ao professor, como designer da aprendizagem, propiciar estímulos de motivação extrínseca que sejam integrados com o máximo possível de motivação intrínseca, de modo que os alunos sejam mais autodeterminados.

Na Figura 3 vemos que a autodeterminação deve começar no Comportamento 1 que se refere ao empenho em adquirir Conhecimentos já visando alcançar Habilidades. O Comportamento 2 deve consolidar e completar o Comportamento 1, incluindo Questionamento e Reflexão Crítica para alcançar as Competências visadas pela Questão em foco. Essa dinâmica deve ocorrer no contexto da Figura 4.

Prática da Sala de Aula Invertida

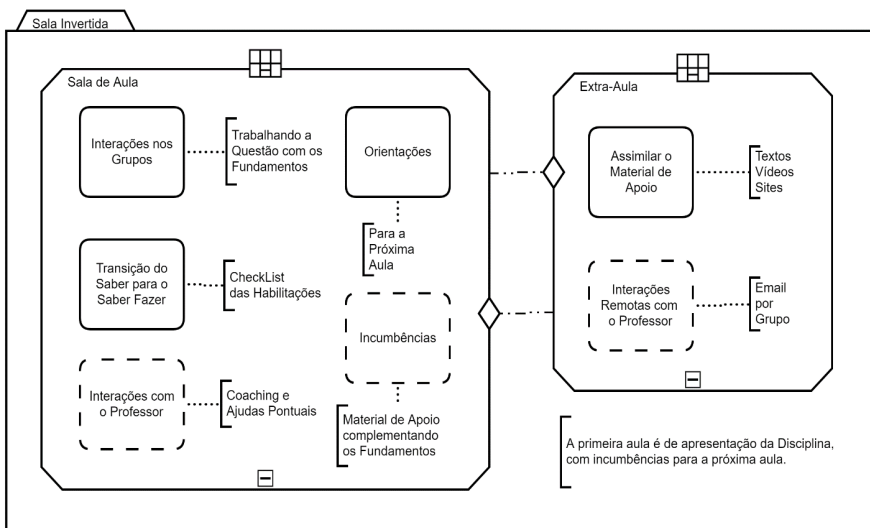


Figura 4: Alternância de Ações na Sala de Aula e Extra-Aula

Fonte: O autor

O princípio básico da Sala de Aula Invertida é que os alunos devem ir para

as aulas presenciais sempre sabendo os fundamentos indicados e orientados pelo professor em aula anterior. Podem e devem revisar os fundamentos disponibilizados, fazer questionamentos e reflexões críticas, mas é indispensável que cheguem à aula preparados e confiantes para a transição do Saber para o Saber Fazer.

Mapeamento e Modelagem

A figura 5 apresenta o foco específico da disciplina Engenharia de software III, que é a Modelagem de processo organizacional com Design Thinking, partindo da Situação Atual do processo, e transformando-o em nova versão incorporando as Mudanças Necessárias na forma de trabalhar das pessoas, e produzindo um Projeto de Software baseado em Prototipagem.

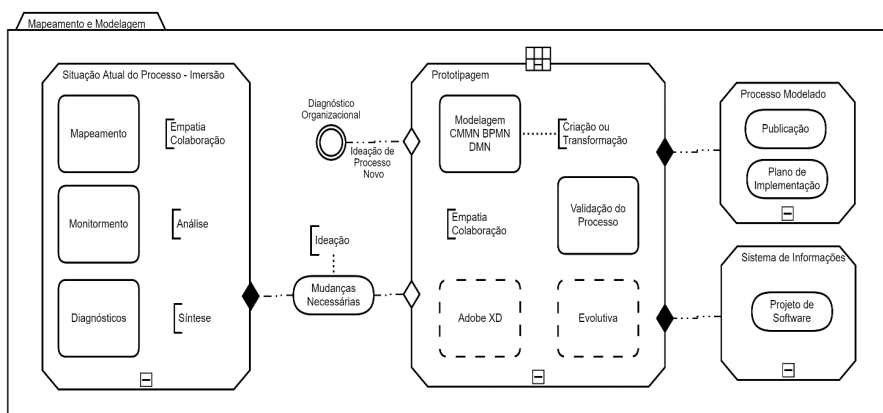


Figura 5: Modelagem de Processos com Design Thinking

Fonte: O autor

Mapa Mental e Mapa Conceitual

O Modelo Mental é mais abstrato, se confunde com a personalidade, e influencia o comportamento de maneira sutil. O Mapa Mental e o Mapa Conceitual constituem diagramas (figuras) para representar (expor) pensamentos organizados visualmente para facilitar a aprendizagem e a memorização integrando elementos diversos.

Mapa mental é uma representação visual simples, construída para encadear ideias em uma unidade inteligível. Mapa Conceitual é um Mapa Mental mais completo acrescido de informações sobre as conexões entre os elementos. Portanto, a Figura 5 é um Mapa Conceitual.

No Plano de Ensino da disciplina ES3 consta como um objetivo a atividade “Mapear modelos de representação”, que é desenvolvida utilizando representações próprias de Análise e Desenvolvimento de Sistemas, sendo basicamente: CMMN

(Case Management Model and Notation), BPMN (Business Process Model and Notation) e UML (Unified Modeling Language). Outras figuras (mapas conceituais) também são utilizadas na condução do contexto da disciplina, com destaque para Metodologia Ativa e Design Thinking.

Os Mapas Conceituais são mais eficazes e eficiente como ferramentas de Pensamento Abduativo no processo de Coaching para desenvolver competências. No entanto, materiais em forma de textos e vídeos também são utilizados para a transmissão dos necessários fundamentos básicos. O ponto forte da Metodologia Ativa é a interação muito mais intensa entre os elementos das Equipes e com o Professor, sendo os mapas conceituais um dos recursos mais importantes.

Avaliação da aprendizagem

As avaliações dos alunos são feitas pelo desempenho das equipes, com ênfase nos resultados finais, referentes a quatro questões (com notas pelos resultados) que constituem ao mesmo tempo desafios e ferramentas para alcançarem as competências visadas.

- Questão 1 - Elaboração de Metodologia Completa para Desenvolvimento de Software.
- Questão 2 - Mapeamento de Processos (Análise da Situação Atual, com Problemas e Soluções)
- Questão 3 - Modelagem de Processos (Processos Transformados incorporando as Soluções)
- Questão 4 - Projeto de Software para a Execução Eficaz e Eficiente dos Processos Modelados.

No decorrer do semestre são feitas avaliações sucessivas com Notas Provisórias para cada Questão. Estas Notas Provisórias constituem feed-backs para os alunos e são apresentadas com comentários de orientação em arquivo Word, como resposta a cada versão atualizada.

No final do semestre, a média das notas atualizadas é somada a uma nota de avaliação individual e dividida por dois, resultando na Nota Final.

E para cada Questão existe um Checklist dos tópicos a serem avaliados pelo professor, de forma que os alunos trabalhem bem conscientes do que deles se espera, e tendo como guias as orientações por escrito (comentários) com as Notas Provisórias que não estressam, e favorecem a segurança e a Motivação.

Existem também as avaliações reversas, ou seja, na dinâmica das interações com as equipes, o professor procura e obtém feedbacks referentes aos seguintes tópicos:

- **Nota para a Metodologia Ativa** (de 0 a 10)
- Dificuldades encontradas na Metodologia Ativa
- Sugestões para a prática da Metodologia Ativa
- Benefícios da Metodologia Ativa
- **Nota para a abordagem da disciplina Engenharia de Software III** (de 0 a 10)
- Dificuldades encontradas na abordagem da disciplina
- Sugestões para a abordagem da disciplina
- Benefícios da abordagem utilizada na disciplina.

Temos avaliações distintas para a Metodologia Ativa e para a Disciplina Lecionada, de modo a não confundir as duas coisas. O Modelo Mental do professor também precisa se desenvolver, e para isso é avaliado por seus clientes de aprendizagem. Só vale a pena para nós se valer a pena para eles.

Resultados (referentes ao primeiro semestre em que foi implementada a metodologia)

As competências visadas para os alunos foram alcançadas com êxito, e as turbulências das adaptações relativas aos modelos mentais em transformação foram superadas satisfatoriamente. As equipes tiveram interações mais intensas entre seus membros e com o professor.

Notas dos Grupos (**34 alunos em 12 grupos**):

- Para a Metodologia Ativa - **Média: 7,1, Maior Nota: 9,0, Menor Nota: 5,0**
- Para a Disciplina Lecionada – **Média: 7,3, Maior Nota: 8,0, Menor Nota: 7,0**

Os feedbacks e as avaliações dos alunos resultaram em:

- Modificações na Figura 5 - Modelagem de Processo com Design Thinking.
- Definição da Figura 4 – Alternância de Ações na Sala de Aula e Extra-Aula.

A Figura 3 – Conhecimentos, Habilidades, Atitudes - CHA, não foi modificada.

Dificuldades encontradas

O trabalho fica mais intenso para os alunos e para o professor. Nos feedbacks dos alunos esta foi uma das reclamações mais recorrentes. Eles sentem o impacto da nova metodologia, mas acabam reconhecendo que aprenderam mais. Foi a primeira experiência dos alunos e do professor nesta metodologia, e tudo indica um

melhor desempenho quando tivermos sequência nessa abordagem.

Para o professor ocorre um dilema que precisa ser equilibrado. Se todas as ações de apoio forem realizadas em sala de aula, cada equipe é atendida separadamente (e demoradamente), e os outras equipes ficam em compasso de espera, aguardando o professor. Optou-se por acrescentar interações remotas, por e-mail (atualmente com o Microsoft Teams). Isto aumentou consideravelmente o trabalho do professor, no entanto as interações com as equipes se tornaram mais eficientes na sala de aula, sendo possível atender bem a todos nas dificuldades que ainda restavam. Talvez se possa cogitar no futuro monitores para auxiliarem no apoio às equipes.

Na fase da pandemia do coronavirus o isolamento social nos trouxe dificuldades inesperadas, e nas Fatecs (Centro Paula Souza) passamos a fazer uso do software Microsoft Teams para aulas online.

Esta experiência realçou a importância do protagonismo dos alunos, que já havia sido iniciado antes da chegada do COVID-19, com a adoção da Metodologia Ativa. Embora tendo já o respaldo dessa orientação metodológica, evidenciou-se a importância da Motivação dos alunos.

Procurou-se então contemplar o professor com alguma ferramenta de reforço para a Metodologia Ativa nessa nova circunstância. Assim foi agregada aos Fundamentos já trabalhados, a Teoria da Autodeterminação, que se tornou o décimo fundamento apresentado neste trabalho, propiciando uma visão mais segura para o professor na orientação (coaching) das equipes, promovendo e sustentando as Motivações. Percebe-se também que esta abordagem pode contribuir para evitar a Evasão Escolar.

4 | CONCLUSÃO

A experiência foi impactante, mas foi positiva. Tanto para os alunos como para o professor. O aprendizado ocorre naturalmente com a prática, e há uma confiança, uma expectativa positiva de que o próximo semestre será sempre melhor.

A experiência com a Metodologia Ativa em si, pode ser compartilhada e aperfeiçoada com trocas de ideias e experiências entre professores. No entanto, cada disciplina precisa encontrar a abordagem adequada que combine com a Metodologia Ativa da maneira mais produtiva possível.

REFERÊNCIAS

[1] ENSINO INOVATIVO, Volume Especial. **Sala de Aula Invertida**. 2015. Disponível em: <bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/ei/article/download/57632/56174/> Acesso em: 02 jun. 2020.

[2] MOREIRA, M. A. **Modelos Mentais**. 1996. Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, RS, Brasil Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/enci/artigos/Artigo_ID17/v1_n3_a1.pdf> Acesso em: 02 jun. 2020.

[3] GONZALES, M. E. Q. ; HASELAGER, W. F. G, M. **Raciocínio Abduativo, Criatividade e Auto-organização**. 2002. UNESP – Marília Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/cognitiofilosofia/article/download/13248/9763>> Acesso em: 02 jun. 2020.

[4] UVAGP. **Design Thinking**. 2018. Disponível em: <<https://uvagpclass.wordpress.com/2018/03/29/destrinchando-o-design-thinking-suas-etapas-e-vantagens-na-execucao-de-um-projeto/>> Acesso em: 02 jun. 2020.

[5] SCHNEIDER, Andressa. **Job Crafting**. 2016. Disponível em: <<https://inquietaria.99jobs.com/job-crafting-uma-ferramenta-para-redescobrir-o-significado-do-trabalho-879f91f915d1/>> Acesso em: 02 jun. 2020.

[6] WIAL Brasil. **O que é Action Learning**. World Institute for Action Learning. Disponível em: <<https://www.wial.org.br/action-learning/>> Acesso em: 02 jun. 2020.

[7] TSCHEPE, Samuel. **What are the most importante qualities of Design Thinking Coaches**. 2017. Disponível em: <<https://uxdesign.cc/what-are-the-most-important-qualities-and-capabilities-of-design-thinking-coaches-32daee792855/>>. Acesso em: 02 jun. 2020.

[8] PUBLIO, Angelo. **Como Motivar Pessoas Usando a Teoria da Autodeterminação**. Disponível em: <https://angelopublico.com.br/blog/como-motivar-pessoas-teoria-autodeterminacao>. Acesso em: 02 jun. 2020

[9] ARAUJO, Isac Rufino. **A Motivação Sob a Perspectiva da Teoria da Autodeterminação**. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/20083/1/IsacRufinoDeAraujo_DISSERT.pdf. Acesso em: 02 jun. 2020

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: UM PASSO PARA A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

Data de aceite: 01/09/2020

Bárbara Paiva

Universidade de Uberaba

RESUMO: A assistência estudantil, analisada sob o prisma da Educação Superior, tem como objetivo o provimento de recursos básicos que auxiliem os estudantes a vencerem barreiras e superarem fatores impeditivos do bom desempenho acadêmico. Dessa forma, a assistência estudantil integra o ramo dos direitos sociais, considerada, quiçá, como um direito humano. Ela abarca ações que vão desde o fornecimento de auxílio alimentação, transporte e moradia, até o fornecimento de assistência multiprofissional em saúde e acompanhamento pedagógico às necessidades educativas especiais. Trata-se de um importante instrumento de direito, que tem uma função ímpar: contribuir com a construção da cidadania dos estudantes em situação de vulnerabilidade econômica, com o intuito de lhes assegurar a permanência na universidade e o consequente término do curso superior. Para este estudo, foi utilizada a pesquisa documental e bibliográfica, além da pesquisa de campo.

PALAVRAS-CHAVE: Assistência estudantil, Ensino superior, Construção, Cidadania.

STUDENT ASSISTANCE: A STEP TOWARDS THE CONSTRUCTION OF CITIZENSHIP

ABSTRACT: Student assistance, analyzed

under the prism of Higher Education, aims to provide basic resources that help students overcome barriers and overcome factors that impede good academic performance. In this way, student assistance is part of the social rights branch, considered, perhaps, as a human right. It encompasses actions ranging from food aid, transportation and housing, to the provision of multiprofessional health care and educational support to special educational needs. It is an important instrument of law, which has a unique function: to contribute to the construction of the citizenship of students in situations of economic vulnerability, with the purpose of assuring them the permanence in the university and the consequent termination of the university course. For this study, we used documentary and bibliographic research, as well as field research.

KEYWORDS: Student assistance, Higher education, Construction, Citizenship.

INTRODUÇÃO

No Brasil, a educação é um direito constitucionalmente reconhecido, e uma dimensão fundamental para garantir a cidadania, e tal princípio é essencial para a formulação de políticas que visem à participação do cidadão nos espaços sociais e políticos e na inserção profissional. Além disso, a educação tem uma dimensão coletiva, pois envolve interesses de vários grupos de pessoas, quer sejam crianças, jovens ou adultos, dotando tal direito com a característica da universalidade (VIEIRA, 2012).

Pode-se dizer que o direito à educação

é garantido desde a Constituição do Império (1824), e que, desde então, ele enfrenta avanços e retrocessos. Alguns momentos de nossa história mostram que a educação fora garantida como um direito, como em 1824; ao passo que em 1891, a Constituição Republicana retirou do Estado a obrigação de garantir a educação primária (IMPERATORI, 2019).

A educação, como direito, não é um instituto recente, ele remonta aos anos de 1930, quando foram criadas ações de assistência ao estudante, com a implantação de programas de alimentação e moradia universitária. Em 1928, foi inaugurada a Casa do Estudante Brasileiro, fato que significou a primeira manifestação em prol dos estudantes universitários. Esta Casa ficava em Paris, e acolhia pessoas que estudavam na capital francesa e que passavam por dificuldades para se manterem na cidade (IMPERATORI, 2019).

Foi com Getúlio Vargas, que as políticas sociais passaram a ser reconhecidas e a educação foi considerada como um direito público, a ser garantido pelo Estado. Por sua vez, a Reforma Francisco Campos, de 1931, instituiu por meio do Decreto nº 19.851 (considerada a Lei Orgânica do Ensino Superior), que propunha medidas de beneficência e providência aos alunos dos institutos universitários, com a inclusão de bolsas de estudos, cujo escopo seria o amparo aos estudantes reconhecidamente pobres (IMPERATORI, 2019).

A Constituição de 1934 incorporou a citada Lei Orgânica ao seu texto, que, por meio do Art. 157, dizia: “A União, os Estados e o Distrito Federal reservarão uma parte dos seus patrimônios territoriais para a formação dos respectivos fundos de educação”. Em 1940, estendeu-se a assistência aos estudantes de todos os níveis de ensino e, em 1946, a Constituição assegurava em seu Art. 172, que “cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados, condições de eficiência escolar” (IMPERATORI, 2019).

Um ponto de destaque foi dado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que, em 1961, trouxe em seu texto um título específico, que tratava da Assistência Social Escolar, considerando-a como um direito discente. Em razão da expansão da educação superior, os jovens de classes mais baixas começaram a ter maior acesso à universidade, o que gerou uma busca por ações específicas para atender esse público (IMPERATORI, 2019).

Muitos jovens vinham para a capital visando à sua formação acadêmica. Em virtude de lutas e reivindicações, promovidas pelo movimento estudantil, algumas instituições de ensino passaram a assumir a responsabilidade pela manutenção de necessidades básicas dos estudantes menos favorecidos (IMPERATORI, 2019).

Em 1967, a Constituição trouxe o direito à igualdade de oportunidades educativas, tendo contemplado, mais uma vez, o direito à assistência estudantil. Naquela época, ensino médio e superior eram gratuitos para os estudantes

que provassem seu efetivo aproveitamento e falta ou insuficiência de recursos (IMPERATORI, 2019).

Na década de 1970, foi criado o Departamento de Assistência ao Estudante (DAE). Este era um órgão vinculado ao Ministério da Educação e Cultura. Ele foi responsável pela implantação de programas de assistência aos estudantes, como Bolsas de Trabalho e Bolsas de Estudo. Programas de moradia, alimentação e assistência médico-odontológico tinham prioridade, sendo que em 1971, a LDB garantiu essas ações aos estudantes, tornando obrigatório o serviço de assistência educacional (IMPERATORI, 2019).

Já em 1972, o Decreto 69.927 instituiu o programa assistencial Bolsa Trabalho. Ele se destinava aos alunos de baixa renda, de todos os níveis de ensino, que se dedicassem ao desenvolvimento de atividades profissionais. Este programa tinha por escopo a associação entre auxílio financeiro e auxílio educação, além de contribuir para a inserção desses alunos no mercado de trabalho. Ocorre que em 1980, o Departamento de Assistência ao Estudante foi extinto e as ações assistencialistas ficaram a cargo de cada instituição de ensino. A assistência estudantil tornou-se bastante reduzida, quase escassa e assumiu um viés clientelista, tornando-se difícil a sua estabilização (IMPERATORI, 2019).

A Constituição Cidadã, de 1988, contemplou direitos sociais e políticos em seu texto. Esses direitos foram garantidos em razão da pressão exercida por vários movimentos sociais e políticos, inseridos em um processo de redemocratização do país. A Constituição de 1988 reconheceu a educação como um direito social, asseverando em seu Art. 205, que:

“a educação direito de todos e dever do Estado e da família, será provida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Lei nº 9394/1996 (LDB) regulamentou a política de educação, determinando as normas a serem seguidas em diferentes níveis de educação. Esta lei também contemplou detalhes pertinentes à assistência dos discentes na educação, considerando, em seu Art. 4º, que:

“O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”.

Com relação à educação de nível superior, a lei diz que ela deve ser ministrada por instituições de ensino superior, públicas ou privadas, condicionadas ao reconhecimento de cursos, credenciamento das instituições e processo periódico

e regular de avaliação (IMPERATORI, 2019).

Especificamente falando sobre a assistência estudantil, é necessário destacar o Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que contempla o Programa Nacional de Assistência Estudantil e diz que a finalidade deste programa é a de ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal. A citada finalidade dará, aos discentes, condições de continuidade plena de seus estudos, permitindo-lhes a obtenção de um bom desempenho curricular, com isso, tornando mais ameno o percentual de trancamento de matrículas, de abandono, quer dizer, de evasão (IMPERATORI, 2019).

Percebe-se, com isso, que a educação superior no Brasil possui traços de assistencialismo e que seu objetivo máximo é o de amparar os mais desvalidos da sorte, quer dizer, de atender aos que não possuem condições sociais satisfatórias, na tentativa de lhes garantir uma permanência digna em sua jornada de ensino (IMPERATORI, 2019).

METODOLOGIA

A Assistência Estudantil representa um instrumento pertencente ao ramo do Direito Social, que engloba ações que vão desde o acompanhamento de certas necessidades especiais, até o provimento de recursos como alimentação, transporte e moradia dos alunos, visando atingir os objetivos de permanência na educação (GAZOTTO, 2014).

Este instituto é composto por Ações Universais, isto é, focadas em certos segmentos detentores de necessidades específicas. Essas ações têm o escopo de dar apoio à permanência dos estudantes nas Instituições de Ensino para que os mesmos possam concluir seu aproveitamento acadêmico (GAZOTTO, 2014).

A citada autora diz que a assistência estudantil não é um assunto muito pesquisado. Em verdade, o que se costuma analisar, acatando-se como alvo de estudo, são os estudantes de classes populares, colocando-se a ênfase na trajetória acadêmica, bem como nos perfis socioeconômicos e culturais.

Sendo assim, este trabalho sustenta-se na pesquisa qualitativa, de caráter etnográfico. A pesquisa qualitativa busca compreender o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais (MINAYO, 2007).

Por sua vez, a etnografia descreve com detalhes todos os aspectos da influência cultural na interpretação de viver o fenômeno, identificando comportamentos que permitam a compreensão de atitudes, a partir da descrição densa da realidade (GEERTZ, 1989). O método etnográfico envolve uma coleta sistemática de dados, com análise simultânea ao trabalho de campo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

É necessário destacar que esses dados foram captados em dezembro de 2015.

Para a condução do estudo, realizou-se um levantamento bibliográfico nas bases de dados do portal de periódicos Capes, em livros publicados e teses universitárias com o propósito de servir como embasamento teórico mais sólido em relação ao tema.

O grupo social selecionado para este estudo compõe-se de alunos dos cursos superiores participantes do Programa de Assistência Estudantil da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM.

Buscando compreender a perspectiva dos alunos sobre o Programa de Assistência Estudantil, foram utilizadas as seguintes técnicas no processo de coleta dos dados: a entrevista etnográfica semiestruturada; a observação direta na instituição da participação do aluno em atividades curriculares, em particular junto aos alunos participantes deste programa.

A observação direta dos alunos participantes do Programa de Assistência Estudantil possibilitou um contato pessoal e estreito entre o pesquisador e o fenômeno estudado, já que acompanhadas in loco as experiências diárias dos sujeitos, sendo utilizados, para compreensão e interpretação dos dados, os conhecimentos e experiências pessoais da pesquisadora.

A entrevista foi utilizada como mecanismo de apreensão dos contextos e da vida cotidiana das diferentes pessoas, sendo guiada pelas questões norteadoras do estudo e realizada até que o material obtido possibilitasse a compreensão dos significados e permitisse a delimitação de práticas, valores, atitudes, ideias e sentimentos do sujeito estudado.

Estruturou-se um “dossiê narrativo” para cada um dos sujeitos de pesquisa, composto de dados de identificação, notas de campo, narrativas transcritas na íntegra e dados referentes à vida escolar dos alunos, às atividades laborais por eles realizados e à participação no programa de assistência estudantil.

No estudo etnográfico, a análise dos dados ocorreu à medida que estes foram coletados e os aspectos comuns ou divergentes identificados, levando-se em consideração as experiências apreendidas. Para promover a interpenetração, os dados de cada participante foram avaliados separadamente e depois, relacionados com os do conjunto dos participantes.

A análise dos dados foi conduzida com base nas propostas de Miles e Huberman (1994). Esses autores consideram três fases inter-relacionadas: redução e apresentação dos dados, delineamento das conclusões e verificação. A redução dos dados é realizada com o objetivo de se extrair as ideias que se constituem em

conceitos importantes mediante a realização de leitura cuidadosa das informações, à medida que forem coletadas e organizadas. Nesse processo, buscou-se identificar situações que respondam aos objetivos do estudo, que causem surpresa ou perplexidade e as inconsistências ou divergências entre o que os participantes fizeram ou disseram com base no que foi relatado, observado, e no conhecimento da pesquisadora, de acordo com a proposta de Hammersley e Atkinson (1992). A partir desse processo, os dados foram codificados, ou seja, informações semelhantes foram agrupadas e rotuladas, constituindo unidades de significados que variam de acordo com os tipos de dados. Cada uma dessas unidades deve ser explicada e conceituada (MILES, HUBERMAN, 1994).

Inicialmente, o número de informantes não foi delimitado, estando vinculado à análise preliminar do conjunto de informações e às novas perspectivas associadas à investigação (HAMMERSLEY; ATKINSON, 1992).

Para desenvolvimento dessa pesquisa, inicialmente, buscou-se o consentimento da direção da instituição onde o estudo foi realizado. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa. As informações obtidas foram registradas de modo a não permitir a identificação dos participantes, tendo apenas um número de identificação para controle do pesquisador. Os objetivos do estudo foram apresentados aos alunos e, após a concordância deles, o termo de consentimento livre e esclarecido, foi assinado por ele e/ou por um familiar e pesquisador, conforme regulamentam os dispositivos da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (1998).

Para concretizar as condições de permanência dos jovens na universidade, o Decreto nº 7234 de 19 de Julho de 2010 tem a finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal.

A assistente social Mireille Alves Gazotto (2014), entende que as ações de assistência estudantil do Programa Nacional de Assistência Estudantil são desenvolvidas nas seguintes áreas: moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; apoio pedagógico; acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

De acordo com a mencionada autora, a Assistência Estudantil, assim como a Educação, constitui-se pelo tripé ensino, pesquisa e extensão, sendo, pois, constituída também por outro tripé: acesso, permanência e êxito formativo. Ademais, ela somente se efetiva em sua plenitude, se estiver apoiada de forma transversal, perpassando o tripé da educação.

O Programa de Assistência Estudantil possui o objetivo de conceder auxílio e assistência estudantis visando promover o desenvolvimento humano, apoiar a formação acadêmica e garantir a permanência dos estudantes nos cursos regulares presenciais das instituições de ensino superior (GAZOTTO2014).

O benefício oferecido pelo programa é dividido em duas categorias: assistência estudantil e auxílio estudantil.

Por auxílio estudantil entende-se o apoio a estudantes, financeiro ou não, para atenção à saúde biopsicossocial e acessibilidade, concessão de alojamento e participação em atividades ou eventos acadêmicos de caráter técnico, científico, esportivo ou cultural e pagamento de seguros (GAZOTTO2014).

Já a assistência estudantil consiste no apoio financeiro concedido aos estudantes, sem contrapartida para a instituição, para garantia de sua permanência nos estudos.

Dessa forma, se forem dadas apenas formas de acesso, mas não condições de permanência (sejam elas financeiras ou de atendimento pedagógico adequado às necessidades do estudante, possibilitando que este realize pesquisas e participe de projetos educacionais), possivelmente, o êxito formativo restará prejudicado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando-se em conta essas reflexões sobre o PNAES, percebe-se a complexidade desse programa e suas contradições. Trata-se de uma política que se situa na interseção da assistência social e a educação, representando um avanço no reconhecimento da assistência estudantil como um direito social. Por isso, é importante considerar o pressuposto da assistência estudantil de que fatores socioeconômicos interferem na trajetória dos estudantes nos seus cursos de graduação, gerando inclusive abandono escolar. Isso representa um progresso, ao se compreender que o desempenho acadêmico não é resultado do binômio capacidade-oportunidade, mas que inclui outros elementos, tais como a situação socioeconômica expressa por moradia, alimentação, transporte, entre outros. Além disso, a assistência estudantil avança em relação a alguns elementos da assistência social.

Historicamente, a assistência social foi construída em oposição ao trabalho e se destinava aos incapazes para o trabalho, como idosos e pessoas com deficiência. Aos capazes, era imposta a responsabilidade de trabalhar, o que revela uma relação contraditória de tensão e atração entre trabalho e assistência que se acentuou, em especial, no século XX, em virtude do desemprego em massa instalado no país, que levou grande parte da população a recorrer à assistência social.

No âmbito da educação, a assistência estudantil é vista como um desmembramento da assistência social e se destina aos estudantes em processo de formação para o trabalho (esta, que segundo a Constituição Federal, é uma das finalidades da educação). Levando-se em consideração a educação superior, essa característica torna-se ainda mais evidente, pois aqui a formação dos estudantes é

voltada para a especialidade de cada curso.

Dessa maneira, pode-se concluir que assistência estudantil é um direito garantido aos estudantes de baixa renda. Trata-se de um programa cuja finalidade é a de tornar viável a igualdade de oportunidades entre os estudantes, visando, com isso, combater a repetência e a evasão, garantindo-se, sobretudo, características como dignidade, fazendo valer, pois, a tão preciosa Cidadania.

REFERÊNCIAS

GAZOTTO, M. A. **Políticas Públicas Educacionais**: uma análise sobre a política nacional de assistência estudantil no contexto da Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/123187>. Acesso em 25 set. 2019.

IMPERATORI, T. K. **A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n129/0101-6628-sssoc-129-0285.pdf>. Acesso: 01 jun. 2019.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

VASCONCELOS, N. B.. **Programa Nacional de Assistência Estudantil**: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. Disponível em: <http://www.catolicaon-line.com.br>. Acesso: 25/04/2017.

VIEIRA, A. Z. O Regime Constitucional do Direito à Educação Básica. **Âmbito Jurídico**, 2012. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direito-constitucional/o-regime-constitucional-do-direito-a-educacao-basica/> Acesso em: 1 jun. 2019.

A TÃO FALADA “EDUCAÇÃO PARA DEMOCRACIA”: NOTAS REFLEXIVAS

Data de aceite: 01/09/2020

Data de submissão: 02/06/2020

Fabricia Carla de Albuquerque Silva

PPGE/CEDU/ UFAL

Maceió/AL

<http://lattes.cnpq.br/6004074748873828>

Deyvid Braga Ferreira

PPGLL/FALE/UFAL - 2020.01

Maceió/AL

<http://lattes.cnpq.br/6397177270230965>

Claudiane Oliveira Pimentel Fabricio

PPGE/CEDU/UFAL

Maceió/AL

<http://lattes.cnpq.br/3158505473060652>

RESUMO: O texto tem por finalidade discutir os contornos e questionamentos que envolvem a chamada Educação para Democracia. Nessa perspectiva, inicialmente, trata-se da origem etimológica da palavra democracia e de qual forma pode ser refletida na educação formal. Em sequência, tratam-se de problematizações presentes nas relações entre política, escola e aspectos legais que apontam os princípios os quais devem reger o sistema de ensino brasileiro. Além disto, são elencadas ações para/com democracia, que perpassam os chamados “3Cs”. O terceiro tópico do artigo sublinha vivências obtidas a partir do Programa Missão Pedagógica no Parlamento. Por fim, compreende-se que educar para a Democracia prescinde de: flexibilidade, dialogicidade,

participação, equidade, descentralização de poder, rompimento com pensamento oligárquico (governo para poucos), entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Democracia, Política, Missão Pedagógica no Parlamento.

THE SO TALKED “EDUCATION FOR DEMOCRACY”: REFLECTIVE NOTES

ABSTRACT: The text aims to discuss the contours and questions that involve the so-called Education for Democracy. In this perspective, initially, it is about the etymological origin of the word democracy and how it can be reflected in formal education. In sequence, these are problematizations present in the relations between politics, school and legal aspects that point to the principles that should govern the Brazilian education system. In addition, actions for / with democracy are listed, which run through the so-called “3Cs”. The third topic of the article highlights experiences obtained from the Pedagogical Mission Program in Parliament. Finally, it is understood that educating for Democracy dispenses with: flexibility, dialogicity, participation, equity, decentralization of power, breaking with oligarchic thinking (government for the few), among others.

KEYWORDS: Education, Democracy, Policy, Pedagogical Mission in Parliament.

1 | INTRODUÇÃO

Ao se atentar à origem etimológica da palavra “Democracia”, observa-se que esta resulta da junção de duas palavras gregas,

cujos significados são: povo e governo. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que “Democracia é o regime político fundado na soberania popular e no respeito integral aos direitos humanos”. (BENEVIDES, 1996, p. 2).

De que forma essa “soberania popular” pode ser refletida na escola? - A partir do conceito supracitado, pode-se afirmar que educar para a democracia compreende:

1. Dar voz e vez aos sujeitos. Isto é, perceber que os estudantes não são “tábulas rasas”;
2. É não restringir a preocupação ao acesso à educação formal, mas, também, criar as condições de permanência dos estudantes;
3. É criar ações para pagamento de dívida social aos grupos que historicamente foram excluídos e desmerecidos. Nesse caso, dentre as políticas criadas, podemos destacar àquelas das cotas étnicas e sociais;
4. É estimular situações nas quais os sujeitos compreendam que “democracia” não se restringe ao momento pontual de votar.

Acerca do terceiro ponto, elencado anteriormente, é relevante ressaltar que, apesar de toda a discussão existente em torno da necessidade da política de cotas, ela ainda é interpretada de diferentes formas. Há pessoas que a concebem como o melhor caminho para se ter o mínimo de equidade nos processos seletivos, considerando as dificuldades encontradas por sujeitos discriminados racialmente ou integrantes de classes menos favorecidas. Por outro lado, há aqueles que consideram a política de cotas como algo injusto ou desnecessário.

No Brasil, pretos e pardos recebem em média apenas metade dos vencimentos recebidos por brancos. Em se tratando de grupo com 12 (doze) ou mais anos de estudo, dados do IBGE apontam que a proporção de brancos empregados é três vezes maior do que a de pretos e pardos. Além disso, também, existem discrepâncias em relação ao gênero: homens e mulheres são tratados de formas bem diferentes no mercado de trabalho. Esses dados são, aparentemente, paradoxais em comparação aos discursos que qualificam o Brasil como país “sem racismo” e “democrático”!

Outro aspecto relevante: uma educação democrática deve extrapolar os muros do dualismo: uma educação para as elites e outra para a classe pobre. Não adianta afirmar: “Somos todos iguais perante a lei”; “A educação é um direito de todos...”, se na prática não é isso que se observa. Uma triste realidade é a seguinte: existem profissionais que possuem posturas totalmente diferentes a depender do público para o qual está trabalhando - elite ou classes populares. Além do compromisso individual dos profissionais, semelhantemente, faz-se necessário a efetivação de políticas públicas que minimizem os distanciamentos entre a educação das diversas

classes sociais.

Quando se fala em “Educação Democrática”, outro item que precisa ser considerado é o respeito às especificidades culturais de cada região do país ao se pensar em matrizes curriculares e conteúdo de livros didáticos. Para um estudante do Ensino Médio Técnico Integrado em Agroecologia, por exemplo, além do conhecimento geral (a nível global e nacional), também, é imprescindível dominar técnicas das produções vegetais típicas da região na qual vive. Outro exemplo: Estudantes do Ensino Médio Técnico Integrado em Hospedagem, além de estudarem questões ligadas à História Geral, também, precisam conhecer a história e peculiaridades da região na qual irão atuar profissionalmente.

Logo, pensar em “educação para democracia” faz parte de uma complexa teia de relações, que engloba desde aspectos estruturantes, políticas públicas até especificidades pedagógicas do cotidiano escolar. Diante dessa compreensão, em sequência serão apresentadas reflexões a partir da relação entre escola e os seguintes termos: política, neutralidade, silenciamento e 3 C’s, além de vivências oportunizadas no Programa Missão Pedagógica no Parlamento, cuja participação inspirou a realização de projetos ligados à Educação para a Democracia em diversas cidades do país.

2 I POLÍTICA E DEMOCRACIA NA ESCOLA

Kahne e Westheimer (2003, p. 1) apresentam a seguinte indagação: “Quais das seguintes manchetes nunca apareceriam em um jornal? 1. Estudantes não demonstram melhoria em Português e Matemática – Governo ameaça intervenção nas escolas; 2. Escolas públicas podem sofrer intervenção do governo por falha de formar cidadãos democráticos”.

É provável que muitos apontem a segunda manchete como aquela que dificilmente seria publicada em um jornal. Tal resposta também reflete o que se considera como prioridade na esfera educativa. Com isso, é possível relacionar política e esfera escolar?

2.1 Escola neutra? Lugar apolítico?

A partir da concepção de educação enquanto ato político, compreende-se, nesse artigo que é muito difícil pensar em uma escola neutra, na qual se oculte as visões de mundo dos sujeitos. Escola é espaço de diálogo, pluralidade, inclusão, formação omnilateral, estímulo à produção de conhecimento e criticidade. Entretanto, questiona-se: Quem faz política? Onde é possível encontrá-la?

“A política é uma forma de estar presente no mundo. Viver em sociedade é ser capaz de, em cooperação com outras pessoas, criar e transformar a ordem social em que se está” (ASSEMBLEIA DE MINAS, 2017, p. 5). Logo, é válido ressaltar que

essa não se resume a ações do/no Parlamento. “Todos nós fazemos política, por exemplo, quando discutimos temas de interesse coletivo, seja protestando contra o aumento de preços, seja discutindo a política de cotas em universidades públicas” (ASSEMBLEIA DE MINAS, 2017, p. 6).

Portanto, a política faz parte dos processos pedagógicos e da vida das pessoas. Faz-se política até quando se escolhe não participar ou se omitir em assuntos de interesse coletivo. Logo, é imprescindível que essa discussão também seja considerada nas escolas.

2.1.1 *Calar e ocultar?*

A história do nosso país está marcada com o silenciamento de diversos sujeitos sociais. Um exemplo é o que apontava o artigo 92 da primeira Constituição Federal de 1824, no qual fica evidente a exclusão de diversos sujeitos do direito de votar nas Assembleias Paroquiais, dentre os quais, “criados de servir”, pessoas pobres, menores de vinte e cinco anos (com algumas exceções), entre outros, não tinham voz na sociedade.

No século XIX, a Constituição Federativa do Brasil trazia termos como “direito de todo cidadão” e “ficam abolidos todos os privilégios”. Entretanto, o termo “todos” se referia a determinado grupo social privilegiado e, conseqüentemente, reafirmação do *status quo*.

A invisibilidade de alguns grupos sociais também estava marcada quando se pensava na oferta de escolas. Por exemplo, o Liceu de Artes e Ofícios de Alagoas, inaugurado em 1884, foi destinado à camada popular, operários e artistas, ambos os sexos tinham acesso. Porém, o ensino propedêutico secundário era destinado a formar em sua maioria uma jovem clientela do sexo masculino, de classes abastadas. Nesse sentido, Arilda Ribeiro (1996, p. 26) destaca: “ensino feminino durante o Segundo Império era visto, de uma maneira geral, com pouco interesse pelo governo monárquico. O ensino secundário público era dirigido, apenas, aos discentes do sexo masculino [...]”.

Diante do exposto, trazer à tona aspectos históricos contribui para o entendimento e desmistificação de falas impregnadas na sociedade. Uma costureira afirmativa destaca-se: “Quem cala, consente” (Seria isso mesmo?). Nem sempre calar-se é sinônimo de aceitação. Cala-se por diversas razões: aceitação, conformidade, timidez, apatia, medo, falta de oportunidade de expor suas ideias, impedimento, entre outros.

O artigo 206 da vigente Constituição Federal (1988) do Brasil determina que o ensino deve ser ministrado com base nos seguintes princípios:

I – Igualdade de condições e permanência na escola.

II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber.

III – Pluralismo de ideias...

IV – Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.

V – Valorização dos profissionais do ensino.

VI – Gestão democrática na forma de lei. [...] (BRASIL, 1988)

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) também aponta os princípios democráticos que devem compor o fazer pedagógico:

Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – Participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político Pedagógico.

II – Participação das comunidades escolar e local em Conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996)

Logo, diante do exposto, os termos “calar” e “ocultar” não coadunam com os princípios democráticos. Pensar em uma organização escolar democrática “[...] implica não só a participação na gestão, mas a gestão da participação”. (LIBÂNEO, 2001, p. 11). E essa gestão da participação vai além do ato de votar/ escolher representantes da equipe gestora da escola.

2.2 Ações para e com democracia: Os 3 C's

As ações “para” e “com” democracia trazem dois alicerces: atuações para garantir a democracia e o exercício efetivo dessa democracia. Nessa perspectiva, Quando se fala em Educação para a democracia é necessário ter cuidado para não confundir com Democratização do Ensino. Enquanto o segundo se refere à universalização do acesso à escola e ao ensino de boa qualidade, o primeiro diz respeito à intencionalidade da escola vivenciar relações democráticas em seu cotidiano escolar, priorizando a formação cidadã.

Ações de Educação para Democracia prescindem do estímulo do desenvolvimento de capacidades, tais como: pensar, participar, elaborar, analisar e propor políticas. Isto é, trabalhar não apenas conhecimentos, mas também, habilidades e valores.

Para trabalhar as dimensões supramencionadas, algumas práticas

pedagógicas são essenciais, os chamados 3 C's: compromisso, capacidades e conexões democráticas. Conforme Rocha *et al* (2017, p. 6), o **compromisso** diz respeito ao estímulo do sentimento de pertencimento à ação. O segundo “c” (**capacidades**) corresponde aos conhecimentos, habilidades e comportamentos desenvolvidos no processo educativo, para isso é fundamental envolver os sujeitos em situações reais, nas quais aprendam na “prática”. Por fim, o terceiro “c” trata das **conexões democráticas**, a partir das quais busca-se esclarecer aos participantes que, ao se tratar de cidadania democrática, as suas ações não são individuais, mas sociais.

3 I PROGRAMA MISSÃO PEDAGÓGICA NO PARLAMENTO: VIVÊNCIAS, APRENDIZADOS E A INSPIRAÇÃO DE PROJETOS EM TODO O BRASIL

Falar em Educação para a democracia também remete às vivências e aprendizados proporcionados pelo Programa Missão Pedagógica no Parlamento, o qual é destinado à professores, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais de escolas públicas brasileiras. Trata-se de uma capacitação, patrocinada pela Câmara dos Deputados, composta pelas seguintes fases: 1. Inscrição e sorteio de profissionais de todos os estados do Brasil; 2. Curso à distância acerca de Educação para Democracia; 3. Seleção de dois representantes de cada estado do país, a partir do desempenho no curso *on-line*, visando a participação no curso presencial em Brasília; 4. Formação em Brasília, com atividades atreladas ao conhecimento acerca do Poder Legislativo; 5. Projetos de Aplicação nas escolas de lotação dos profissionais que participaram da referida formação.

Todos os anos há a possibilidade de diversos profissionais da educação brasileira participarem do Missão Pedagógica no Parlamento. No ano de 2017, em especial, ao todo 60 educadores(as) das mais diversas partes do país tiveram a oportunidade participar da fase presencial do Programa. Foram momentos de interação, compartilhamento de experiências e construção coletiva de conhecimento.

Diversos projetos foram realizados de acordo com as especificidades dos *lócus* de aplicação, a partir de um questionamento norteador comum: “Como podemos articular o Poder Legislativo e seus temas inspiradores com a realidade escolar de forma a aprimorar o exercício da democracia?”. E, tais experiências resultaram em um livro intitulado: “Educação para a Democracia: projetos inspiradores das professoras e professores do Brasil”, publicado no ano de 2018. Inclusive, há um capítulo reservado para as experiências de um projeto desenvolvido em Alagoas: “Escrevendo Cartas aos Vereadores do Litoral Norte Alagoano: Protagonismo dos Estudantes do IFAL – *Campus Maragogi*”.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Potencializar o trabalho escolar é fazê-lo com base no diálogo, isto é, um clima/ cultura institucional, na qual, os diversos integrantes sejam consultados e busquem soluções para problemáticas em conjunto. Logo, hierarquia não deve ser confundida com autoritarismo. Democracia na escola inclui trabalhar temáticas que implicam o bem comum, como diria Mario Sérgio Cortella ao tratar da ética na tarefa de educar: “[...] Formar pessoas é uma atividade que demanda fazer bem aquilo que se faz e fazer o bem com aquilo que se faz” (CORTELLA, 2015, p. 122, grifo nosso)

Nessa perspectiva, educar para a Democracia deve compor elementos, tais como: flexibilidade, dialogicidade, participação, equidade, descentralização de poder, rompimento com pensamento oligárquico (governo para poucos), entre outros.

Não há como falar em democracia sem pensar em direitos humanos, então, à guisa de considerações finais, sublinha-se a afirmativa de Boaventura de S. Santos (2013): “mais importante do que ser objeto de discursos de direitos humanos é ser sujeito de direitos humanos”. Parafraseando o referido autor, pode-se dizer que mais importante do que discursar acerca de democracia é vivenciar e ser sujeito participante de democracia.

Portanto, sair da apatia e estimular o desenvolvimento de uma visão crítica é algo que precisa ser vivenciado nas nossas salas de aula, tanto das Universidades quanto da Educação Básica!

REFERÊNCIAS

ASSEMBLEIA DE MINAS. **Cartilha** É Você que Faz Política! Disponível em: < <http://www.educacaoadistancia.camara.leg.br>> Acesso em: 04 abr. 2017.

BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação para a Democracia**. (versão resumida de conferência proferida no âmbito do concurso para Professor Titular em Sociologia da Educação na FEUSP, 1996. Disponível em: <http://www.educacaoadistancia.camara.leg.br/ead_cfd/mod/folder/view.php?id=6750> Acesso em: 24 mar. 2017.

BRASIL. Constituição Política do Império do Brasil (de 25 de março de 1824). Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 01 jan. 2018.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96** – 24 de dez. 1996.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Educação, Convivência e Ética: audácia e esperança!** São Paulo: Cortez, 2015.

KAHNE, Joseph; WESTHEIMER, Joel. **Teaching Democracy: What Schools Need to Do**. Phi Delta Kappan, v.85, n.1, p 34-66, set 2003 (Tradução feita por Renata Bressanelli Silva). Disponível em: <http://www.educacaoadistancia.camara.leg.br/ead_cfd/course/view.php?id=320>. Acesso em: 16 abr. 2017.

LIBÂNIO, J. C. **Organização e Gestão escolar: Teoria e Prática**. Goiânia: Alternativa, 2001. p.73 – 107.

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Algumas Reflexões sobre a Educação das Mulheres no Século XIX. **Revista Nuances**. Valli, Setembro 1996. Disponível em <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/38/33>>. Acesso em: 20 fev. 2012.

ROCHA, Hérycka Sereno Neves da; OLIVEIRA, Maria Alice Gomes de; RODRIGUES, Raquel Braga. **Educar para a Democracia**. Disponível em: <http://www.educacaoadistancia.camara.leg.br/ead_cfd/pluginfile.php/70167/mod_resource/content/3/modulo3/pdf/modulo_3_educar_para_a_democracia.pdf> Acesso em: 16 abr. 2017

SANTOS, Boaventura de Souza. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

CAPACITAÇÃO EM REVIT E EXCEL PARA ENGENHARIA CIVIL

Data de aceite: 01/09/2020

Data de submissão: 02/06/2020

Anna Beatriz Rodrigues de Queiroz

Universidade Potiguar
Natal - RN
<http://lattes.cnpq.br/0210427442974396>

Cláudia Patrícia Torres Cruz

Universidade Potiguar
Natal - RN
<http://lattes.cnpq.br/6361822598033228>

Leonardo da Silva Dias

Universidade Potiguar
Natal - RN
<http://lattes.cnpq.br/7046289858028539>

Rodrigo Rodrigues dos Santos

Universidade Potiguar
Natal - RN
<http://lattes.cnpq.br/7684677431580989>

RESUMO: Com os avanços que ocorrem na área da engenharia, é notória a importância de procurar maneiras para a inclusão de novas tecnologias. Com isso, é viável a integração de novos conhecimentos aos alunos buscando a melhor performance para tal. Softwares como Revit e Excel vem sendo cada vez mais requisitados no mercado de trabalho devido a atribuições como clareza, objetividade e prático manuseio. A partir dessa concepção, o grupo PET (Programa de Educação Tutorial) de Engenharia Civil de Natal – RN ministrou minicursos de Revit e Excel para os

alunos da graduação da Universidade Potiguar com o objetivo de desenvolver conhecimentos na utilização destes para a vida acadêmica e profissional dos graduandos. A metodologia abordada buscou obter avaliação dos alunos através de um questionário online, sendo respondidas perguntas objetivas, e quantificaram conhecimentos por meio de escala avaliativa. O desenvolvimento e abordagem dos minicursos foi dividida em três etapas, (1) Preparação do minicurso pelos ministrantes; (2) Aplicação do minicurso; e (3) Pesquisa de Satisfação. Os resultados obtidos foram considerados bastante satisfatórios, levando em conta a avaliação positiva dos discentes demonstrados na recomendação dos cursos e na autoavaliação a respeito da absorção de conhecimentos adquiridos sobre os softwares. Dessa forma, a atividade de extensão e ensino desenvolvida pelo PET impactou positivamente no aprimoramento acadêmico dos graduandos na universidade.

PALAVRAS – CHAVE: Ensino, Softwares, Minicursos, Extensão.

TRAINING IN REVIT AND EXCEL FOR CIVIL ENGINEERING

ABSTRACT: With the advances that occur in the area of engineering, the importance of looking for ways to include new technologies is notorious. With this, it is feasible to integrate new knowledge to students seeking the best performance for this. Software such as Revit and Excel have been increasingly requested in the labor market due to attributions such as clarity, objectivity and practical handling. From this conception, the PET (Tutorial Education

Program) group of Civil Engineering of Natal - RN has ministered Revit and Excel mini courses for the undergraduate students of Potiguar University with the objective of developing knowledge in the use of these for the academic and professional life of the undergraduates. The methodology approached sought to obtain the students' evaluation through an online questionnaire, being answered objective questions, and quantified knowledge through an evaluation scale. The development and approach of the minicourses was divided into three stages, (1) Preparation of the minicourse by the students; (2) Application of the minicourse; and (3) Satisfaction Survey. The results obtained were considered quite satisfactory, taking into account the positive evaluation of the students demonstrated in the recommendation of the courses and in the self-assessment regarding the absorption of knowledge acquired about the software. Thus, the extension and teaching activity developed by PET had a positive impact on the academic improvement of the graduates at the university.

KEYWORDS: Teaching, Software, Minicourses, Extension.

1 | INTRODUÇÃO

Com os avanços que ocorrem na área da engenharia, é notória a importância de procurar maneiras para a inclusão de novas tecnologias e assim trazer benefícios na formação do aluno e facilitar a construção do seu conhecimento (MODLER, 2005; DOMINICINI E COELHO, 2014). Os softwares são ferramentas que vem sendo muito utilizadas para a busca de novos conhecimento e aprofundamento em determinada área de atuação. No âmbito da Engenharia Civil existe uma constante evolução quando se trata de softwares para auxiliar na educação referente a esse curso (PASSOS, VENEGA E ROCHA, 2017).

O Excel, por exemplo, é uma planilha eletrônica desenvolvida pela Microsoft, com o objetivo de organizar planilhas fazendo cálculos e organizando dados mais facilmente por possuir um layout claro e objetivo, facilitando assim o seu uso. Segundo Abreu (2002), a planilha eletrônica é de utilização cômoda e fácil, permitindo uma aprendizagem interativa que possibilita a resolução de problemas, além de ser um software de fácil disponibilidade. Além dele, também existe as novas tendências da Engenharia Civil, como o Revit. O Revit é um software da Autodesk que compõe a tecnologia BIM (Building Information Modeling), um sistema de engenharia e arquitetura que abrange todas as fases do projeto e documentação. O software, por fazer parte da tecnologia BIM, traz inúmeras vantagens operacionais como economia de tempo, melhor precisão dos modelos, diminuição de custos, e redução de retrabalho. (JUSTI, 2008)

O modo de pensar em BIM já é realidade em diversas empresas e o aluno deve se atualizar em relação ao mercado. O fato de os modelos BIM já centralizarem todas as informações de um projeto para todos os setores da empresa, possibilita a redução de inconsistências e incompatibilidades de projetos, além de melhorar o

planejamento e o controle de prazos e custos, fazendo assim a etapa de concepção do empreendimento ainda mais importante. (SANTOS, 2017)

Com as novas necessidades da Engenharia Civil, o PET (Programa de Educação Tutorial) que é um programa de graduação que existe em vários cursos e de instituições, e nesse caso o de Engenharia Civil de Natal – RN, desenvolveu cursos de Revit e Excel para os alunos da graduação da Universidade Potiguar visando o ensino dos softwares e o melhor desenvolvimento técnicos dos futuros engenheiros. Dessa forma, esse trabalho vem com o objetivo de analisar os benefícios trazidos pelos minicursos desenvolvidos pela equipe do PET aos alunos de graduação em Engenharia Civil, observando principalmente como aquele conhecimento impactou os conhecimentos e a percepção dos participantes sobre os softwares ensinados.

2 | METODOLOGIA

A metodologia abordada buscou obter avaliação dos alunos por meio de respostas em um questionário disponibilizado online na ferramenta Google Forms. Nessa pesquisa de satisfação, os alunos participantes dos minicursos responderam perguntas objetivas e quantificaram conhecimentos por meio de escala avaliativa. A atividade foi desenvolvida na Universidade Potiguar (UnP), localizada em Natal/RN, para discentes da graduação de Engenharia Civil. Ao total, 40 (quarenta) alunos participaram de forma efetiva das aulas, assim, obteve-se cerca de 90% de participação na avaliação por meio do formulário. O desenvolvimento e abordagem dos minicursos foi dividida em três etapas (Figura 01): (1) Preparação do minicurso pelos ministrantes; (2) Aplicação do minicurso; e (3) Pesquisa de Satisfação.

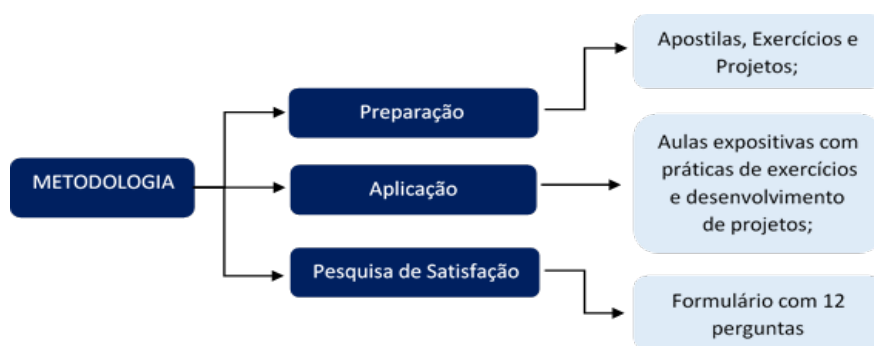


Figura 01: Fluxograma da metodologia

Fonte: autor (2019)

No desenvolvimento do minicurso de Excel Básico, que foi ministrado por dois

alunos do PET, durante 4 (quatro) horas, em 1 (um) dia, o conteúdo programático (Figura 03) foi desenvolvido para auxiliar e atender as necessidades de aprendizado para realização de atividades na área. Os tópicos abordados foram: Introdução à interface do Excel, formatação e formação de tabelas com funções e gráficos. Ao final, aplicou-se exercícios de fixação. Foi elaborada uma apostila (Figura 02) para auxílio no aprendizado do software.



Figura 02: Material desenvolvido

Fonte: autor (2019)



Figura 03: Conteúdo programático – Excel

Fonte: autor (2019)

Para o minicurso de Revit Architecture Básico, optou-se por seguir metodologia baseada na execução de dois projetos arquitetônicos (Figuras 04 e 05), de modo que, ao fazer a modelagem, os alunos aplicaram os comandos. O conteúdo programático abordado foi: Instalação de template, importação de dwg, níveis, cortes, paredes, janelas, portas, pisos, telhado, ambientes, escada, tabelas, fachadas, componentes, superfície topográfica, cotas e renderização. As aulas foram ministradas por dois alunos do PET, que apresentam a dinâmica de utilização do software no desenvolvimento de projeto arquitetônico. O curso teve duração total de 20 (vinte) horas, sendo realizado em 5 (cinco) dias com quatro horas diárias.

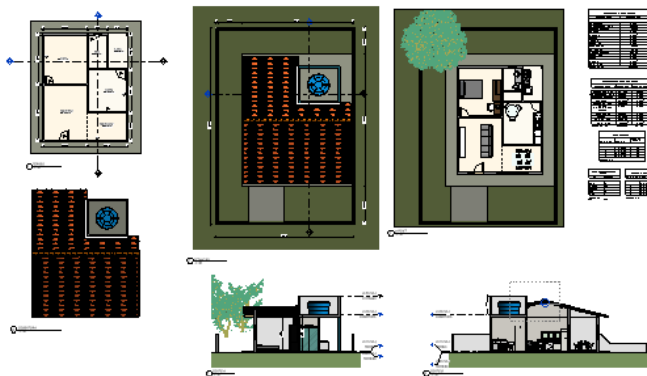


Figura 04: Projeto I desenvolvido no minicurso de Revit

Fonte: autor (2019)

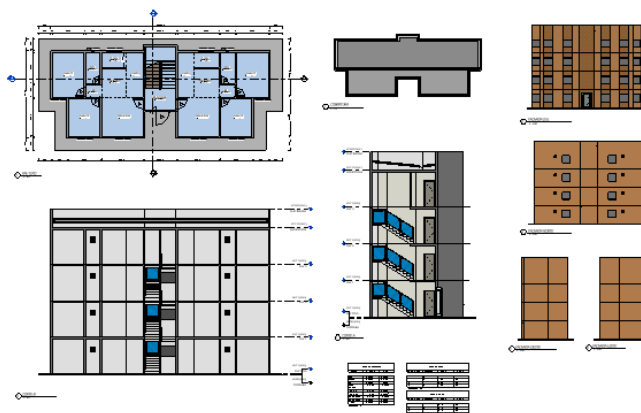


Figura 05: Projeto II desenvolvido no minicurso de Revit

Fonte: autor (2019)

Para levantamento de dados a respeito da eficácia dos minicursos, aplicou-se a pesquisa de satisfação com 12 perguntas, como mostra na figura 06. Para análise de resultados, foram elaborados gráficos a partir das respostas obtidas.

1. O objetivo proposto no curso foi atingido?

Sim

Não

2. O conteúdo foi exposto de forma clara e objetiva?

Sim

Não

3. Os ministrantes do minicurso mostraram domínio do conteúdo abordado?

Sim

Não

4. A quantidade de aulas foram suficientes para seu aprendizado?

Sim

Não

5. A duração de horas/aula do minicurso foi o suficiente para atingir o objetivo proposto?

Sim

Não

6. Você considera que aplicará os conhecimentos ou informações adquiridas em sua vida profissional?

Sim

Não

7. Qual era o seu grau de conhecimento sobre o Revit Architecture antes do minicurso?

0 1 2 3 4 5

8. Qual o seu grau de conhecimento sobre o Revit Architecture após o minicurso?

0 1 2 3 4 5

9. Você se sente satisfeito em ter realizado este curso?

Sim

Não

10. Você se sente satisfeito em ter realizado este curso?

Sim

Não

11. O quanto você recomendaria esse curso para um amigo?

0 1 2 3 4 5

12. Gostaríamos de ler sugestões, críticas e comentários de vocês sobre o minicurso. Conta aí pra gente!

Texto de resposta longa

Figura 06: Perguntas realizadas na pesquisa de satisfação

Fonte: autor (2019)

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os minicursos realizados tiveram resultados bastante satisfatórios no que diz respeito à evolução no conhecimento dos softwares propostos, na Tabela 01 verifica-se que na turma de Excel, 75% dos alunos tinham grau de conhecimento no intervalo de 0 a 2, após o minicurso por meio da autoavaliação, nota-se que 68,8% da turma obteve grau de conhecimento de 4 a 5.

PERGUNTA	RESPOSTA SEGUNDO GRAU DE AVALIAÇÃO (%)					
	0	1	2	3	4	5
CONHECIMENTO EM EXCEL ANTES DO MINICURSO	25%	12,5%	37,5%	12,5%	0%	12,5%
CONHECIMENTO EM EXCEL APÓS O MINICURSO	0%	0%	18,8%	12,5%	37,5%	31,3%

Tabela 01: Conhecimento em Excel

Fonte: autor (2019)

No minicurso de Revit, o resultado foi ainda mais expressivo. Cerca de 95,2% dos alunos chegaram com grau de conhecimento de 0 a 1, ou seja, nenhum contato com o software. Após o minicurso, 90,5% da turma demonstrou ter adquirido os conhecimentos básicos do Revit Architecture (Tabela 02).

PERGUNTA	RESPOSTA SEGUNDO GRAU DE AVALIAÇÃO (%)					
	0	1	2	3	4	5
CONHECIMENTO EM REVIT ANTES DO MINICURSO	71,4%	23,8%	0%	4,8%	0%	0,0%
CONHECIMENTO EM REVIT APÓS O MINICURSO	0%	0%	9,5%	28,6%	47,6%	14,3%

Tabela 02: Conhecimento em Revit

Fonte: autor (2019)

Em relação à didática dos cursos, conhecimento dos ministrantes, quantidade de horas propostas para atingir o objetivo dos minicursos e o grau de satisfação dos alunos, os resultados foram positivos, acima dos 87% em ambos os minicursos (Figuras 07 e 08).

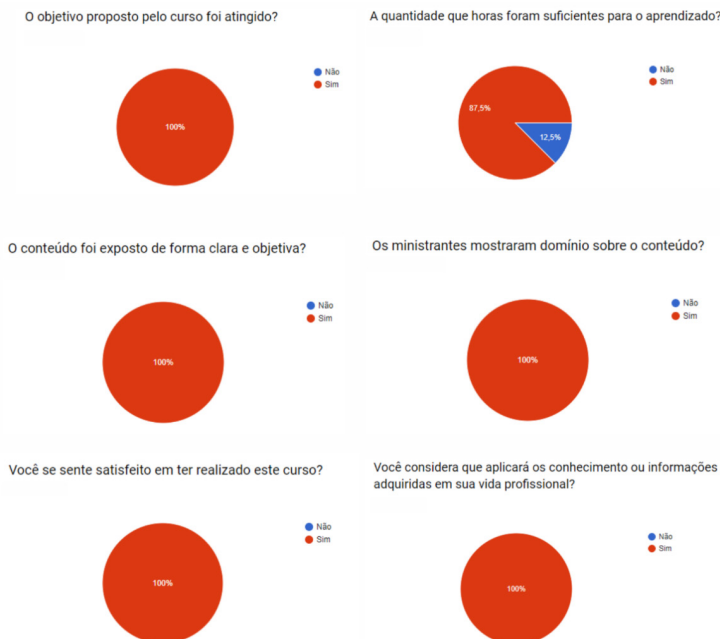


Figura 07: Resultados do minicurso de Excel

Fonte: autor (2019)



Figura 08: Resultados do minicurso de Revit

Fonte: autor (2019)

Por fim, acima de 90% dos alunos que colaboraram nos minicursos de *Revit Architecture* e *Excel*, recomendariam outros alunos a participarem dos minicursos lecionados pelo PET, como mostra na tabela 03. Ao todo, aproximadamente quarenta alunos participaram das turmas e avaliação dos minicursos (Figuras 09 e 10).

PERGUNTA	RESPOSTA SEGUNDO GRAU DE AVALIAÇÃO (%)					
	0	1	2	3	4	5
INDICAÇÃO MINICURSO EXCEL	0%	0%	0%	0%	4,8%	95,2%
INDICAÇÃO MINICURSO REVIT	0%	0%	0%	0%	6,3%	93,8%

Tabela 03: Resultados do minicurso de Revit

Fonte: autor (2019)



Figura 09: Turma Excel

Fonte: autor (2019)



Figura 10: Turma Revit

Fonte: autor (2019)

4 | CONCLUSÕES

Mediante o exposto, é notório a extrema importância desses cursos na formação e desenvolvimento do conhecimento do aluno, muitas vezes, apresentando possíveis aplicações daquilo que é visto durante a graduação, levando ao melhor desenvolvimento técnico dos futuros engenheiros. A proposta de implementação dessa atividade de extensão e ensino mostrou-se eficaz e causou um impacto positivo, visto que, a partir dos resultados obtidos, foi constatado uma evolução quanto ao grau de conhecimento, reconhecido pelos alunos em suas autoavaliações.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maria Auxiliadora Maroneze de. [et al]. **Metodologia do ensino de matemática**. Florianópolis: UFSC/LED, 2002.

PASSOS, D. S.; VENEGA, V. S.; ROCHA, M. L. Softwares para suporte no ensino de engenharia civil: um mapeamento sistemático do uso nas instituições brasileiras. **Revista Cereus**, v. 9, n. 4, p. 2-18, 2018.

DOMINICINI, W. K.; COELHO, L. H. Desenvolvimento de software educacional para análise e dimensionamento de estruturas em concreto pretendido. In: **Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia. Juiz de Fora**. 2014.

JUSTI, A. R. Implantação da plataforma Revit nos escritórios brasileiros. **Gestão & Tecnologia de Projetos**, v. 3, n. 1, p. 140-152, 2008.

MODLER, L. E. A.; KRUG, L. F.; LAZZAROTTO, N. Desenvolvimento de rotinas computacionais para solução de problemas relacionados à engenharia civil. In: **Anais: XXXIII-Congresso Brasileiro de Ensino e Engenharia. Campina Grande-Paraíba: UFPE**. 2005.

RODRIGUES, E. G. O.; LIMA, A. F.; SANTOS, V. M. M.; NERY, A. M. F.; SOUSA, J. T. F.; CRUZ, C. P. T.; CAMARA, H. E. S. Análise Do Uso De Problem-Based Learning No Ensino de Disciplinas de Engenharia Civil In: Anais: XLIV **Congresso Brasileiro De Educação Em Engenharia**. Natal - Rio Grande do Norte: UFRN. 2016.

SANTOS, R. F.; SALES, V. P.; MENDONÇA, C. H. C. O.; TRINDADE, T. S.; ALVES, I. A. Estudo da Modelagem do Software Revit com Foco nas Inovações da Tecnologia **Bim**. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Edição 09. Ano 02, Vol. 05. pp 30-50, 2017

CAPÍTULO 21

TECNOLOGIA ASSISTIVA: AUTONOMIA, QUALIDADE DE VIDA E INCLUSÃO SOCIAL

Data de aceite: 01/09/2020

Regina Elaine Santos Cabette

UNISAL

Centro Universitário Salesiano de São Paulo
Lorena – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/9482187450325501>

Eduardo Luiz Santos Cabette

UNISAL

Centro Universitário Salesiano de São Paulo
Lorena – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/3705323718955974>

Bianca Cristine Pires dos Santos Cabette

UNISAL

Centro Universitário Salesiano de São Paulo
Lorena – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/8791474519344565>

RESUMO: Esta pesquisa tem como finalidade a criação, adequação ou inovação de recursos, equipamentos e/ou produtos para a melhoria da condição de pessoas com deficiência física ou que possua qualquer tipo de mobilidade reduzida (v.g. idosos) permanente ou temporária, promovendo maior independência alcançada e inclusão social. Em todos os sentidos tem-se o desenvolvimento tecnológico a favor da sociedade no que diz respeito a transformar a vida e torná-la mais simples; logo se pode tornar a vida de pessoas com deficiência não apenas mais simples, mas sim, realmente possível. A tecnologia assistiva surge nos dias atuais como um novo horizonte na assistência à melhoria da habilidade funcional. O objetivo do projeto é estudar vários tipos de deficiência humana, verificar toda sua dificuldade

para com a sociedade, procurando solucionar o problema da inclusão social com o estudo e utilização de diversas categorias da tecnologia assistiva. O projeto é totalmente interdisciplinar e multidisciplinar, envolvendo conhecimentos concretos sobre os direitos humanos, a constituição e sua aplicação verídica, sobre o movimento e ergonomia do corpo humano, o processo de socialização, inclusão social e vida digna, sobre materiais acessíveis, resistentes e adequados às necessidades do corpo humano e a condição financeira do cidadão etc. e para tal, envolve profissionais capacitados e verdadeiramente dispostos a solucionar e proporcionar vida feliz, livre e justa a todos os cidadãos sem discriminação de nenhum tipo. São os profissionais da área do direito, das engenharias, da física/química, da medicina, da fisioterapia, entre outras. Os resultados alcançados com a pesquisa e o projeto como um todo visam à real inclusão social e à dignidade das pessoas com deficiência por meio da tecnologia assistiva, realmente aplicada e empregada na criação de medidas, produtos, recursos e serviços que possibilitam o desenvolvimento autônomo, favorecem a mobilidade e a acessibilidade em geral.

PALAVRAS-CHAVE: Direitos Humanos, Vida Digna, Acessibilidade, Tecnologia Assistiva, Inclusão Social.

ABSTRACT: The purpose of this research is to create, adaptation or innovation resources, equipment and/or products to improve the condition of people with physical disabilities or who have any type of reduced mobility

(eg, elderly), permanent or temporary, promoting greater independence and social inclusion. In all senses one has the technological development in favor of society with regard to transforming lives and making it simpler; soon it is possible to make the lives of people with disabilities not only simpler but actually possible. Assistive technology appears today as a new horizon in assisting the improvement of functional ability. The objective of the project is to study various types of human deficiency, to verify the difficulty it suffers from society, seeking to solve the problem of social inclusion with the study and use of several categories of assistive technology. The project is fully interdisciplinary and multidisciplinary, involving concrete knowledge about human rights, the constitution and its truthful application, on the movement and ergonomics of the human body, the process of socialization, social inclusion and dignified life, on accessible, resistant and adequate materials the needs of the human body and the financial condition of the citizen, etc. And for that, it involves professionals who are capable and truly willing to solve and provide happy, free and fair life to all citizens without discrimination of any kind. They are professionals in the field of law, engineering, physics/chemistry, medicine, physiotherapy, among others. The results achieved with the research and the project as a whole, are aimed at the real social inclusion and dignity of people with disabilities through assistive technology, really applied and used in the creation of measures, products, resources, and services that enable the autonomous development, facilitate mobility and accessibility in general.

KEYWORDS: Human rights, Decent life, Accessibility, Assistive Technology, Social inclusion.

1 | INTRODUÇÃO

Quais alternativas e soluções pode a sociedade adotar, criar e/ou galgar para que todos tenham autonomia, qualidade de vida e inclusão social para uma vida digna e possível?

O tema é claramente interdisciplinar, pois que implica num conjunto de medidas que somente podem ser levadas a termo com a concorrência de várias áreas, tais como aquelas tecnológicas, as sociais e humanas e a jurídica. Esta última é essencial, seja porque já há uma gama enorme de leis, convenções, decretos, resoluções e portarias que tratam internamente e externamente da questão da acessibilidade e dos direitos das pessoas com deficiência, as quais precisam ser postas em prática na sua interface com os demais ramos implicados; seja porque em algum ponto pode ser necessário ainda ampliar ou promover melhoras na regulamentação dessas questões.

A Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República já deu o primeiro passo criando o Comitê de Ajudas Técnicas em 2006, sendo que, sem que a sociedade cobre realmente apoio e incentivo, e muito mais importante, se a sociedade não se mobilizar em prol da criação de recursos e serviços que tornem a vida das pessoas portadoras de deficiência ou limitações possível, a sociedade

permanecerá desigual e injusta. Hoje o termo Ajudas Técnicas é conhecido como Tecnologia Assistiva e trata de uma área do conhecimento interdisciplinar para criação e/ou adequação de produtos, serviços e estratégias que visem o progresso da acessibilidade promovendo autonomia, qualidade de vida e inclusão social, não só às pessoas com mobilidade reduzida, mas também para sua família que sofre junto com todo esse processo preconceituoso e limitante (RIBOLI, 2010).

Em agosto de 2007, o CAT/ SEDH / PR aprovou o termo Tecnologia Assistiva como sendo o mais adequado e passa a utilizá-lo em toda a documentação legal por ele produzida. Desta forma, estimula que o termo tecnologia assistiva seja aplicado nas formações de recursos humanos, nas pesquisas e referenciais teóricos brasileiros. O comitê sugere também que se façam os possíveis encaminhamentos para revisão da nomenclatura em instrumentos legais.

A aprovação no CAT para a oficialização do termo tecnologia assistiva leva em conta a ausência de consenso sobre haver diferença conceitual entre os termos pesquisados no referencial teórico internacional. Os conceitos aplicados a cada um destes termos ora se assemelham, ora mostram algumas diferenças, principalmente na abrangência, pois podem referir-se especificamente a um artefato ou podem ainda incluir serviços, práticas e metodologias aplicadas ao alcance da ampliação da funcionalidade de pessoas com deficiência.

O CAT considera também que há uma tendência nacional já firmada da utilização do termo Tecnologia Assistiva no meio acadêmico, nas organizações de pessoas com deficiência, em setores governamentais (MEC, MCT, CNPq) e no mercado de produtos. Justifica ainda que tecnologia assistiva, por ser um termo criado para representar um conceito específico nos remete diretamente à compreensão deste conceito e se solidifica.

O CAT propõe ainda que as expressões **“tecnologia assistiva”** e **“ajudas técnicas”**, neste momento, continuem sendo entendidas como sinônimos, pois em nossa legislação oficial ainda consta o termo “ajudas técnicas”.

O serviço de TA agregará profissionais de distintas formações como engenheiros, arquitetos, designers, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, médicos, assistentes sociais, psicólogos, entre outros, para o atendimento do usuário da TA.

De acordo com o CAT: “Consideram-se ajudas técnicas, para os efeitos deste Decreto, os elementos que permitem compensar uma ou mais limitações funcionais motoras, sensoriais ou mentais da pessoa portadora de deficiência, com o objetivo de permitir-lhe superar as barreiras da comunicação e da mobilidade e de possibilitar sua plena inclusão social. Parágrafo único. São ajudas técnicas:

- I. próteses auditivas, visuais e físicas;

- II. órteses que favoreçam a adequação funcional;
- III. equipamentos e elementos necessários à terapia e reabilitação da pessoa portadora de deficiência;
- IV. equipamentos, maquinarias e utensílios de trabalho especialmente desenhados ou adaptados para uso por pessoa portadora de deficiência;
- V. elementos de mobilidade, cuidado e higiene pessoal necessários para facilitar a autonomia e a segurança da pessoa portadora de deficiência;
- VI. elementos especiais para facilitar a comunicação, a informação e a sinalização para pessoa portadora de deficiência;
- VII. adaptações ambientais e outras que garantam o acesso, a melhoria funcional e a autonomia pessoal” (LIMA.2007).

Existe uma classificação em três níveis diferentes: classe, subclasse e detalhamento da classificação, com explicações e referências. O primeiro nível mais geral de classificação tem onze classes de produtos assistivos, respectivamente, para (BERSCH, 2013):

1. Tratamento médico pessoal;
2. Treinamento de habilidades;
3. Órteses e próteses;
4. Proteção e cuidados pessoais;
5. Mobilidade pessoal;
6. Cuidados com o lar;
7. Mobiliário e adaptações para residenciais e outras edificações;
8. Comunicação e informação;
9. Manuseio de objetos e equipamentos;
10. Melhorias ambientais, ferramentas e máquinas;
11. Lazer (BERSCH, 2013).

Este projeto visa a aplicação da tecnologia assistiva para criar, implementar e adequar recursos, equipamentos e produtos em geral para a população, buscando meios de acessibilidade inovadores, modernos e, principalmente, mais baratos, que estejam ao alcance da população como um todo, sem restrição de classe social e/ou financeira. Possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma autônoma e participar inteiramente de todos os aspectos da vida com a criação e/ou adaptação de equipamentos e recursos tais como meios de transporte, instalações internas e

externas, inclusive escolas, residências, instalações médicas e locais de trabalho:

- a. Facilitando a mobilidade pessoal das pessoas com deficiência a custo acessível;
- b. Facilitando às pessoas com deficiência o acesso a tecnologias assistivas, dispositivos e ajudas técnicas de qualidade, tornando-os disponíveis a custo acessível;
- c. Incentivando entidades que produzem ajudas técnicas de mobilidade, dispositivos e tecnologias assistivas a levarem em conta todos os aspectos relativos à mobilidade de pessoas com deficiência.

Além disso, o projeto ainda conta com o objetivo de estruturar a área de conhecimento e competências da tecnologia assistiva e políticas públicas, estudar a elaboração de normas a respeito da tecnologia assistiva e promover a criação de recursos humanos e pessoas especializadas na área.

2 | DIREITOS HUMANOS

Como visto, a temática das chamadas “Tecnologias Assistivas” constitui uma via de concreção da inclusão das pessoas com deficiência e de promoção de uma igualdade material, conforme mandamentos nacionais (constitucionais, ordinários e regulamentares). Essa via aproxima o Direito posto interna e externamente das áreas tecnológicas, sociais e humanas, não em uma relação meramente multidisciplinar ou auxiliar, mas, necessariamente, em uma relação interdisciplinar e até mesmo, transdisciplinar, em que os saberes precisam de contato íntimo e em que cada um dos envolvidos na pesquisa se dispõe a uma troca de conhecimentos complementares em imbricação e jamais sobreposição. Os Direitos Humanos, para cujo exercício e pleito não se exige mais do que tão somente a pertença à categoria dos seres humanos, independentemente de raça, cor, etnia, religião, origem, condição financeira ou atributos físicos ou intelectuais; somente podem ser mais do que meras normas “programáticas”, letras postas em papéis, mediante a atuação concreta da pesquisa inter e transdisciplinar realizada nos moldes deste trabalho. É por meio da consideração das normas jurídicas nacionais e internacionais postas às pessoas com deficiência e seu direito a uma vida plena e digna, que se pode partir para uma união de saberes e para a produção efetiva de dispositivos capazes de promover uma facilitação e/ou uma superação de obstáculos práticos para que as pessoas com deficiência possam exercer plenamente sua condição humana de forma digna.

Dessa maneira, por um véu de esquecimento ou indiferença, acobertamos diuturnamente a desigualdade e a ofensa à dignidade humana das pessoas com

deficiência. Violamos, no mínimo por via omissiva, seus direitos humanos mais fundamentais de acesso ao estudo, à informação, ao lazer, à saúde física e mental, à expressão, à cultura etc. Isso pode ser feito de forma inconsciente, mas essa inconsciência não torna menos cruel e injusta a desigualdade e a violação à humanidade dessas pessoas. Como bem aduz Dworkin:

“Um sistema político não – igualitário não se torna justo simplesmente porque todos acreditam equivocadamente que é justo” (DWORKIN, 2012, p. 22).

A pesquisa, produção e investimento em instrumentos, aparelhagens, vias diferenciadas e toda espécie de inovação com vistas à inclusão social da pessoa com deficiência, implica, claramente, em um tratamento privilegiado desse grupo social. Não obstante, não se trata de uma discriminação condenável ou negativa e sim de uma *discriminação positiva*, pois que vai ao encontro da promoção dos direitos fundamentais dessas pessoas.

O grande ideal do projeto é a colaboração para a autenticidade e possibilidade de vida digna a todos, além de proporcionar aos profissionais envolvidos a formação de recursos humanos, aprendizado interdisciplinar e ainda, a enorme satisfação em aliviar e tornar possível e feliz a vida das pessoas com deficiência ou idosas e de seus familiares. Além de toda parcela ferramental o projeto visa contribuir para a definição de políticas públicas quanto ao tema, que a cada segundo se torna mais urgente.

O que se pretende é realmente a aplicação das políticas públicas, avançar na área da tecnologia assistiva, trazendo grande desenvolvimento social, tecnológico e humano para a sociedade em geral. No aspecto científico pretende-se impactar com criação de novas tecnologias e inventos também na área da tecnologia assistida para o bem comum e proteção e aplicação dos direitos humanos (SILVA, 2017).

No campo jurídico há vasta gama de normas que se consubstanciam em tratados e convenções internacionais, a começar pela Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789 e da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU – 1948), até, mais especificamente, a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo Brasil pelo Decreto 186/08. Dessas normativas internacionais se estabelece a necessidade de promover à igualdade e inclusão das pessoas com deficiência, usando de instrumentos jurídicos internos, mas, principalmente, partindo desses instrumentos jurídicos para a realização de projetos capazes de criar condições de efetiva participação em igualdade desses indivíduos na sociedade plural e democrática.

A Constituição Federal de 1988 abraça o “Princípio da Igualdade” em seu artigo 5º., “caput” e segue no reconhecimento de especiais tratamentos às pessoas com deficiência com o claro objetivo de promover à igualdade material reclamada pela igualdade formal instituída como direito fundamental (v.g. artigo 37, VIII; artigo

203, V; artigo 208, III; artigo 227, § 1º, II e § 2º).

Outros diplomas legais abordam a questão dos hipossuficientes e a necessidade de tratamentos especiais, em estrito cumprimento das normas convencionais e constitucionais pertinentes. São exemplos o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90), o Estatuto do Idoso (Lei 10.741/03) e, principalmente, o recente Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/16).

É bem pouco crível e até ingênuo crer que a iniciativa privada vá se debruçar na tarefa da promoção da acessibilidade, inclusão, igualdade e consequente dignidade das pessoas com deficiência. Nesse passo, é de esperar que o impulso para essas ações positivas de inclusão parta de políticas públicas, fomentadas pelo Estado em conjunto com a sociedade civil. É nesse aspecto que a pesquisa com o incentivo estatal, realizada pelas universidades públicas e privadas, é um instrumento imprescindível para a concretização dos ideais acima expostos (BOBBIO, 1992).

É assim que os Direitos Humanos das pessoas com deficiência poderão superar o nível já alcançado de reconhecimento e até de positivação de normas legais internas e externas, passando para ações concretas de produção de instrumentos, aparelhos, vias de comunicação e facilitação capazes de, com sustento na juridicidade, na ética, na ciência e na tecnologia, tornarem concretos direitos fundamentais abstratamente estabelecidos. Este é o diferencial que justifica e torna imprescindível o apoio a esta pesquisa: sua capacidade, pelo trânsito harmonioso entre as diversas áreas do conhecimento implicadas, de tornar efetiva a inclusão social das pessoas com deficiência.

3 I ENGENHARIAS E TECNOLOGIA ASSISTIVA

No âmbito da tecnologia assistiva, as engenharias desempenham um papel amplo e fundamental. Dentre as especialidades das engenharias podem-se citar algumas das mais notórias:

- Engenharia mecânica – cria, desenvolve, projeta e supervisiona a produção de máquinas, equipamentos, veículos, e ferramentas específicas da indústria mecânica. Cria protótipos e testa os produtos obtidos, define normas e procedimentos de segurança, acompanha e analisa testes de resistência. E na tecnologia assistiva utiliza-se todo esse conhecimento da área da mecânica para a criação e desenvolvimento de equipamentos e produtos para auxiliar na mobilidade do deficiente físico.
- Engenharia Elétrica / Eletrônica - projeta e desenvolve componentes, equipamentos e sistemas eletroeletrônicos empregados em automação industrial, sistemas de geração, transmissão e distribuição de eletricidade e eletrônica de consumo (aparelhos de rádio, TV e vídeo). O engenheiro elétrico atua na tecnologia assistiva juntamente com o engenheiro

mecânico, desenvolvendo todo artefato elétrico necessário a cada projeto.

- Engenharia de Produção - é fundamental em empreendimentos de quase todos os setores. Cabe a ele gerenciar os recursos humanos, financeiros e materiais de uma empresa a fim de elevar sua produtividade e rentabilidade. Ao associar conhecimentos de engenharia a técnicas de administração e fundamentos de economia, é capaz de propor procedimentos e métodos que racionalizam o trabalho, aperfeiçoam a produção e ordenam as atividades financeiras, logísticas e comerciais de uma organização. Essa área de conhecimento atua na tecnologia assistiva estudando a viabilidade financeira, gerenciamento de recurso humanos e logística da produção dos recursos e serviços.
- Engenharia Civil - projeta, gerencia e executa obras como casas, prédios, pontes, viadutos, estradas e barragens. Constrói ou reforma, especifica as redes de instalações elétricas, hidráulicas e de saneamento do edifício e define o material a ser usado. Na tecnologia assistiva pode ser útil na edificação de residências, escolas, prédios etc. com foco na acessibilidade e criação de ambientes favoráveis à situação do deficiente físico.
- Engenharia de Computação -projeta e constrói computadores, periféricos e sistemas que fazem a integração entre hardware e softwares, utilizando placas e circuitos e pode projetar sistemas digitais, computadorizados e robôs. Na tecnologia assistiva pode efetuar todo tipo de automação em equipamentos, residência etc.

E assim para todas as áreas de conhecimento das engenharias em geral. A tecnologia assistiva nas engenharias pode ser separada em dois campos:

a. Recursos

Podem variar de uma simples bengala a um complexo sistema computadorizado. Estão incluídos brinquedos e roupas adaptadas, computadores, softwares e hardwares especiais, que contemplam questões de acessibilidade, dispositivos para adequação da postura sentada, recursos para mobilidade manual e elétrica, equipamentos de comunicação alternativa, chaves e acionadores especiais, aparelhos de escuta assistida, auxílios visuais, materiais protéticos e milhares de outros itens confeccionados ou disponíveis comercialmente (BERSCH, 2013).

b. Serviços

São aqueles prestados profissionalmente à pessoa com deficiência visando selecionar, obter ou usar um instrumento de tecnologia assistiva. Como exemplo, podemos citar avaliações, experimentação e treinamento de novos equipamentos (BERSCH, 2103).

No UNISAL, campus São Joaquim já foi desenvolvido por alunos da engenharia Mecânica um projeto em que uma cadeira de rodas manual foi transformada em uma *handbike* elétrica. Esse equipamento foi doado a uma ex-aluna e funcionária desta instituição.

Foram palavras da funcionária contemplada com a doação: “Minha liberdade! Estou muito feliz sou livre agora e agradeço muito a vocês”.

Esse tipo de ajuda é um dos inúmeros casos de pessoas com deficiência que se pode auxiliar e tornar sua vida digna, livre e feliz. E foi por meio de conhecimentos da área das engenharias e uma enorme força de vontade em contribuir e fazer algo para mudar o panorama das pessoas com deficiência, que esses alunos e coordenadora proporcionaram essa nova vida à funcionária. É da mesma forma e com uma variedade enorme de outros equipamentos e produtos que este projeto pretende desenvolver e promover a dignidade, a autonomia e a liberdade a essas pessoas. É notório que a tecnologia assistiva sem o conhecimento das engenharias não seria possível, assim como a junção destes conhecimentos com a interdisciplinariedade com a medicina, psicologia, educação física, fisioterapia, direito entre outros é imprescindível.

Este projeto no campo das engenharias aponta inúmeras formas de adaptação, invenção e construção de equipamentos, recursos e serviços, por meio do conhecimento e competência dos professores, alunos, técnicos e demais profissionais que integram a equipe. Além das cadeiras *handbikes* elétricas acima citadas, ainda existe, já em andamento a adaptação de carros para transporte de cadeiras de rodas para tretraplégicos e a seguir apresentam-se alguns dos muitos projetos que poderão acontecer, em ligeira descrição:

- O projeto domótica – casa inteligente - visa à automação residencial, que adapta e reformula seus princípios conforme o comportamento do morador (usuário) do sistema ou por meio da sua própria interação, onde serão analisados eventos ocorridos no dia a dia, para que tais não precisem da intervenção do usuário, transformando-os em algo automático, confortável e possível, além da preocupação com soluções alternativas de baixo custo e acessíveis (TONIDANDEL, 2004).
- Projetos de próteses e órteses pode-se avaliar o comportamento de um membro robótico e suas utilidades quando integrada ao ser humano. Um dos objetivos é somar as qualidades do ser humano a uma máquina, para ampliar as possibilidades de recuperação de pessoas que nascem ou perderam partes de seu corpo em algum acidente (BIAGIOTTI et al, 2002).

Estes são alguns dos projetos idealizados pela equipe, que já se encontram em fase de possível desenvolvimento se obtiverem os recursos financeiros

necessários.

Outros muitos projetos previstos estão em fase de pesquisa, aquisição de conhecimento e interação da equipe multi/transdisciplinar.

3.1 Multidisciplinaridade, transdisciplinaridade ou interdisciplinaridade?

Multidisciplinaridade, transdisciplinaridade ou interdisciplinaridade? Qual delas caracteriza este projeto?

Sabe-se que a multidisciplinaridade ocorre quando há mais de uma área de conhecimento em um determinado projeto ou propósito, mas cada uma mantém seus métodos e teorias em perspectiva. Na **interdisciplinaridade** mais de uma disciplina se une em um projeto comum, com um **planejamento** que as relacione. Essas áreas trocam conhecimentos e enriquecem ainda mais as possibilidades. Como resultado, há um novo saber, menos fragmentado e mais dinâmico. **A transdisciplinaridade é a** integração contínua dos conhecimentos, mantendo uma relação complexa dos **diversos saberes** sendo que nenhum é mais importante que o outro (CARDONA, 2010).

Diante do exposto pode-se dizer que este projeto une as áreas tecnológicas, sociais, humanas e biológicas, e essa relação não é somente multidisciplinar, mas, essencialmente, interdisciplinar e mais ainda, transdisciplinar. Durante todo o processo e desenvolvimento deste projeto os saberes e as experiências necessitam estar em contato contínuo e profundo, sendo que todos os envolvidos na pesquisa se propõem a trocar conhecimentos complementares visando resultados melhores, mais realistas e fieis ao escopo do projeto.

Os pesquisadores comprometidos com todo o processo têm como ideal apoiar e fomentar a evolução e concretização social pretendida, promovendo a autonomia, qualidade de vida e inclusão social das pessoas com deficiência ou qualquer restrição de mobilidade, lhes proporcionando liberdade e a vida digna.

3.2 Contribuições Científicas ou Tecnológicas da Proposta

Na área do Direito será relevante o estudo das normas nacionais e internacionais que reconhecem e estabelecem os direitos fundamentais e humanos das pessoas com deficiência, emprestando o necessário embasamento jurídico para cada uma das iniciativas propostas durante o trabalho de pesquisa e elaboração das diversas formas instrumentais de inclusão social dos deficientes, que serão desenvolvidas pelos demais participantes. O grande foco, no âmbito jurídico, será a questão dos Direitos Humanos e Fundamentais das pessoas com deficiência, indicando como as iniciativas do projeto poderão se converter em vias de aplicação prática das normas que determinam o tratamento promotor de igualdade material entre as pessoas sãs e as com deficiência. O Direito posto, em cotejo com as

iniciativas do projeto, poderá demonstrar como é viável tornar efetiva a promoção da inclusão e da igualdade dos deficientes em nossa realidade.

Na área das engenharias a relevância científica é notável no que se refere ao ganho de prática, conhecimento e grande aprendizagem, além do enorme benefício da interdisciplinaridade para com as demais áreas atreladas ao projeto. Construção de recursos humanos em pesquisa e desenvolvimento tecnológico. Ainda tem-se a grande satisfação de poder vivenciar a possibilidade de participar e colaborar para a inclusão social das pessoas com deficiência ou alguma restrição de mobilidade. Poder fazer parte de uma sociedade mais igualitária e livre e ainda conseguir vislumbrar a questão dos Direitos Humanos e Fundamentais das pessoas com deficiência, podendo contribuir para a aplicação prática das normas e a promoção da inclusão e da igualdade dos deficientes em sociedade, acrescenta a uma área da ciência exata seu necessário componente humano e humanitário.

É de grande importância e uma oportunidade excelente de alunos, pesquisadores e colaboradores nacionais e estrangeiros compartilharem seus conhecimentos fazendo com que áreas de saberes tão distintas possam juntas fazer a diferença para a sociedade e mudar a vida de cidadãos lhes oferecendo uma condição de autonomia e vida digna.

Da mesma forma os profissionais das diversas áreas (fisiatria, educação física, educação etc.) inseridas neste projeto poderão ter grande contribuição científica para seu crescimento como cidadão e profissional. Para a sociedade em geral a criação dos equipamentos, recursos e serviços mencionados anteriormente possibilitará igualdade e condições financeiras para aquisição destes, já que um dos objetivos do projeto é o baixo custo dos produtos.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em se tratando de um projeto com ênfase na melhoria de qualidade de vida e procura por baixo preço nos produtos, processos e serviços que serão criados e/ou adaptados para dar autonomia e vida digna às pessoas com deficiência, com toda certeza o projeto possui enorme potencial de inovação social, tecnológica e científica.

Esse potencial será conseguido por meio da criação, desenvolvimento e confecção dos inúmeros equipamentos, recursos e produtos obtidos com a interação de todos os excelentes profissionais, alunos, técnicos, professores e pesquisadores envolvidos. Além deste tipo de inovação pode-se vislumbrar neste projeto a grande inovação da interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade alcançada entre os vários saberes aqui inseridos.

O grupo tem em mente outros projetos com o mesmo intuito deste

primeiro, utilizando do conceito da tecnologia assistiva que envolve produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social

Esse conceito de tecnologia assistiva contribui de forma fundamental para o avanço dos Direitos Humanos, de maneira que pessoas com deficiência possam obter autonomia e qualidade de vida transpondo barreiras e obstáculos com a aplicação de normas e recursos de acessibilidade.

REFERÊNCIAS

BERSCH, Rita. INTRODUÇÃO À TECNOLOGIA ASSISTIVA Porto Alegre 2013. Disponível em http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf Acesso em 09/01/2017 , acesso em 09/01/2017.

BIAGIOTTI, L., LOTTI, F., MELCHIORRI, C., VASSURA, G. How Far Is the Human Hand? A Review on Anthropomorphic Robotic, DEIS - DIEM, University of Bologna, 40136 Bologna, Italy, 2002.

BOBBIO, Norberto. *A Era dos Direitos*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 9ª. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

CARDONA, Fernando Vilas Boas, Transdisciplinaridade, Interdisciplinaridade e Multidisciplinaridade. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/transdisciplinaridade-interdisciplinaridade-e-multidisciplinaridade/34645/>. Acesso em 10/01/2017.

DWORKIN, Ronald. *A virtude soberana. A teoria e a prática da igualdade*. Trad. Jussara Simões. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

LIMA, Aline Cristina Bezerra Leite Carvalho. A inclusão social das pessoas com deficiência como efeito da efetivação do princípio da dignidade da pessoa humana: análise no plano normativo. Disponível em <http://www.tce.ce.gov.br/edicoes/revista-controle-volume-x-n-2-jul-dez-2012/send/194-revista-controle-volume-x-n-2-jul-dez-2012/2052-artigo-18-a-inclusao-social-das-pessoas-com-deficiencia-como-efeito-da-efetivacao-do-principio-da-dignidade-da-pessoa-humana-analise-no-plano-normativo> , acesso em 10/01/2017.

RIBOLI, Cleci Janete Piovesan, et al. A Pessoa com Deficiência e o Princípio da Dignidade Humana. 2010. Disponível em https://www.unicruz.edu.br/15_seminario/seminario_2010/CCHC/A%20PESSOA%20COM%20DEFICIA%20E%20O%20PRINC%20DPIO%20DA%20DIGNIDADE%20HUMANA.pdf. Acesso em 08/01/2017, acesso em 10/01/2017.

SILVA, Luzia Gomes da. Portadores de deficiência, igualdade e inclusão social. Princípio: a Dignidade da Pessoa Humana Disponível em http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=11413 , acesso em 09/01/2017.

TONIDANDEL, F., TAKIUCHI, M., MELO, E. Domótica Inteligente: Automação baseada em comportamento. Congresso Brasileiro de Automática. (2004).

SOBRE O ORGANIZADOR

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA - Professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb - Campus VII) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA (Uneb - Campus III). Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias (IESCFAC), Especialista em Educação Matemática e Licenciado em Matemática pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF). Foi professor e diretor escolar na Educação Básica. Coordenou o curso de Licenciatura em Matemática e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no Campus IX da Uneb. Foi coordenador adjunto, no estado da Bahia, dos programas Pró-Letramento e PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Participou, como formador, do PNAIC/UFSCar, ocorrido no Estado de São Paulo. Pesquisa na área de formação de professores que ensinam Matemática, Ludicidade e Narrativas. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/UFSCar), na condição de pesquisador e do Grupo Educação, Desenvolvimento e Profissionalização do Educador (Uneb/PPGESA), na condição de vice-líder. É editor-chefe da Revista Baiana de Educação Matemática (RBEM), uma publicação do PPGESA da Uneb em parceria com o Campus VII da mesma instituição e com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IF Sertão-PE).

ÍNDICE REMISSIVO

A

Ação coletiva 46, 54

Acessibilidade 87, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 127, 134, 203, 223, 224, 225, 226, 229, 230, 234

Action learning 181, 184, 185, 190, 196

Adolescente 26, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 229

Alfabetização 74, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 235

Alimentação saudável 92, 97

Arte 12, 13, 14, 15, 17, 20, 21, 23, 24, 25, 105, 110, 159, 161, 174, 209

Assistência estudantil 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204

Avaliação 17, 18, 23, 64, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 85, 86, 90, 103, 117, 143, 144, 146, 150, 152, 154, 193, 200, 213, 215, 218, 219, 220

C

Cidadania 9, 26, 27, 28, 31, 37, 43, 44, 45, 49, 83, 89, 120, 134, 158, 163, 197, 199, 204, 210

Coeficiente de correlação 1, 2

Concepções pedagógicas 66, 67, 68

Construção 9, 11, 20, 26, 27, 28, 31, 37, 42, 43, 44, 45, 47, 50, 51, 52, 59, 65, 67, 68, 70, 74, 80, 85, 113, 119, 128, 132, 141, 153, 158, 160, 166, 168, 169, 174, 197, 210, 214, 231, 233

D

Democracia 54, 55, 57, 58, 65, 205, 206, 207, 209, 210, 211, 212

Design thinking 103, 181, 182, 184, 185, 192, 193, 194, 196

Direito 3, 5, 6, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 37, 39, 40, 42, 44, 47, 50, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 82, 83, 89, 118, 124, 125, 130, 132, 134, 144, 160, 161, 162, 177, 197, 198, 199, 200, 203, 204, 206, 208, 223, 227, 228, 231, 232

Direitos humanos 16, 26, 27, 28, 30, 31, 38, 42, 43, 44, 118, 119, 126, 206, 211, 212, 223, 224, 227, 228, 229, 232, 233, 234

E

Educação 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 17, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 37, 38, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 60, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 98, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 112, 113, 134, 141,

142, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 151, 154, 155, 156, 157, 158, 160, 161, 162, 188, 197, 198, 199, 200, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 222, 231, 233, 235

Educação especial 79, 80, 81, 82, 87, 88, 90, 91, 141, 142

Emancipação 10, 46, 51, 52, 53, 74

Ensino 1, 2, 3, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 31, 55, 56, 58, 60, 61, 62, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 87, 90, 91, 92, 93, 95, 101, 106, 107, 109, 113, 140, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 152, 153, 154, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 167, 178, 181, 192, 195, 197, 198, 199, 200, 202, 205, 207, 208, 209, 213, 215, 221, 222, 235

Ensino de literatura 156, 158, 160, 161

Ensino superior 1, 2, 3, 25, 55, 58, 60, 197, 198, 199, 202, 235

Escola 7, 11, 17, 23, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 54, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 81, 83, 84, 85, 87, 88, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 101, 103, 104, 109, 112, 113, 114, 128, 133, 141, 145, 151, 153, 182, 205, 206, 207, 208, 209, 211

Escrita 17, 24, 64, 112, 114, 133, 144, 145, 146, 147, 148, 150, 152, 163, 164, 177

Estatística descritiva 1

Estratégias 52, 66, 72, 79, 80, 86, 87, 88, 89, 90, 104, 105, 106, 107, 109, 119, 134, 149, 150, 151, 153, 163, 164, 165, 167, 169, 171, 172, 178, 180, 188, 225, 234

Evasão 1, 2, 3, 4, 5, 6, 188, 195, 200, 204

Eventos 14, 17, 22, 23, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 203, 231

Extensão 10, 113, 164, 171, 202, 213, 221

G

Game 98, 99, 100, 102, 106, 109, 110, 111

Gamificação 98, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110

Gestão democrática 7, 8, 9, 10, 11, 28, 47, 50, 209

H

História da educação brasileira 66, 77

Horta 92, 93, 95, 96

I

Identidades 12, 14

Inclusão 81, 82, 83, 119, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 136, 137, 140, 141, 142, 198, 202, 207, 213, 214, 223, 224, 225, 227, 228, 229, 232, 233, 234

Inclusão social 83, 119, 127, 132, 134, 137, 223, 224, 225, 228, 229, 232, 233, 234

Intolerância 12, 13, 14, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 31, 32

J

Job crafting 181, 184, 185, 196

L

Leitura 17, 63, 96, 112, 113, 114, 144, 145, 146, 147, 148, 152, 153, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 174, 175, 178, 179, 180, 202, 234

M

Metodologia ativa 181, 182, 183, 184, 185, 190, 191, 193, 194, 195

Modelos mentais 181, 183, 194, 196

Motivação 34, 35, 36, 72, 98, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 167, 168, 183, 185, 186, 187, 188, 189, 191, 193, 195, 196

N

Negro 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 22

O

Organização do conhecimento 128, 129, 130, 134, 135, 137, 140, 141, 142

P

Participação 7, 8, 9, 10, 18, 21, 25, 28, 30, 38, 41, 83, 87, 89, 106, 108, 117, 119, 120, 122, 125, 130, 134, 174, 175, 184, 197, 201, 202, 203, 205, 207, 209, 210, 211, 215, 228, 234

Pessoas com deficiência 81, 82, 89, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 203, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 231, 232, 233, 234

Pessoas surdas 128, 129, 131, 134, 136, 137

PET 156, 157, 161, 213, 214, 215, 216, 220

PIBID 112, 113, 114, 235

Plano nacional de educação 79, 83, 84, 85, 86, 90, 91, 144, 154, 155

Política 9, 15, 38, 51, 54, 56, 58, 75, 81, 91, 140, 144, 146, 164, 199, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 211

Processo dialógico 46, 48, 51, 53

Programa PMALFA 143

Psicologia positiva 98, 99, 100, 109

R

Racismo 12, 13, 15, 18, 20, 21, 22, 31, 206

Religião 12, 56, 227

Responsabilidade 26, 32, 38, 45, 50, 73, 75, 85, 86, 98, 198, 203

S

Sala de aula invertida 181, 183, 191, 195

Sistema municipal de ensino 7

Softwares 213, 214, 215, 218, 222, 230

Sustentabilidade 92, 93

T

Tecnologia assistiva 119, 126, 127, 137, 223, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 234

Tendências pedagógicas 66, 68, 77

Teoria da autodeterminação 107, 181, 185, 186, 187, 195, 196

Timor-Leste 55, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 65




Tratamento da Informação 128, 129, 153

V

Violência 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 83




EDUCAÇÃO: AGREGANDO, INCLUINDO E ALMEJANDO OPORTUNIDADES

4

-  www.atenaeditora.com.br
-  contato@atenaeditora.com.br
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  www.facebook.com/atenaeditora.com.br

EDUCAÇÃO: AGREGANDO, INCLUINDO E ALMEJANDO OPORTUNIDADES

4

-  www.atenaeditora.com.br
-  contato@atenaeditora.com.br
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  www.facebook.com/atenaeditora.com.br