

ESTÍMULO À TRANSFORMAÇÃO DA

EDUCAÇÃO

ATRAVÉS DA PESQUISA ACADÊMICA

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA
(Organizador)

ESTÍMULO À TRANSFORMAÇÃO DA

EDUCAÇÃO

ATRAVÉS DA PESQUISA ACADÊMICA

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA
(Organizador)

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2021 Os autores

Copyright da edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



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.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

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

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

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. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – 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
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
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
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
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. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Estímulo à transformação da educação através da pesquisa acadêmica

Diagramação: Maria Alice Pinheiro
Correção: Maiara Ferreira
Indexação: Gabriel Motomu Teshima
Revisão: Os autores
Organizador: Américo Junior Nunes da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E81 Estímulo à transformação da educação através da pesquisa acadêmica / Organizador Américo Junior Nunes da Silva. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5983-561-4

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.614210510>

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, desta forma não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de e-commerce, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

APRESENTAÇÃO

Fomos surpreendidos, em 2020, por uma pandemia: a do novo coronavírus. O distanciamento social, reconhecida como importante medida para barrar o avanço do contágio, fez as escolas e universidades suspenderem as suas atividades presenciais e repensarem estratégias que aproximassem a comunidade escolar. E é nesse momento histórico, o de assumir a virtualidade como uma dessas medidas, considerando-se as angústias e incertezas típicas do contexto pandêmico, que os/as autores/as deste livro intitulado **“Estimulo à transformação da Educação através da pesquisa acadêmica”** reúnem os resultados de suas pesquisas e experiências e problematizam sobre inúmeras questões que os/as [e nos] desafiam.

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 “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, os diminutos recursos destinados, a ausência de políticas públicas, são alguns dos pontos que caracterizam essa crise. A pandemia, ainda segundo ele, só escancarou o quanto a Educação no Brasil ainda reproduz desigualdades.

Nesse ínterim, faz-se pertinente colocar no centro das discussões as diferentes questões educacionais, sobretudo aquelas que nascem das diversas problemáticas que circunscrevem o nosso cotidiano. O cenário político de descuido e destrato com as questões educacionais, vivenciado recentemente, nos alerta para a necessidade de criação de espaços de resistência. É importante que as inúmeras problemáticas que circunscrevem a Educação, historicamente, sejam postas e discutidas. Precisamos nos permitir ser ouvidos e a criação de canais de comunicação, como este livro, aproxima a comunidade das diversas ações que são vivenciadas no interior da escola e da universidade. Portanto, os diversos capítulos que compõem este livro tornam-se um espaço oportuno para o repensar do campo educacional, considerando os diversos elementos e fatores que os inter cruzam.

Este livro reúne um conjunto de textos, originados de autores/as de diferentes estados brasileiros e países, e que tem na Educação sua temática central, perpassando por questões de Gestão e Políticas Educacionais, Processos de Letramento Acadêmico, Ensino de Ciências e Matemática, Metodologias Ativas, Educação à Distância, Tecnologias, Ludicidade, Educação Inclusiva, Deficiências etc. Direcionar e ampliar o olhar em busca de soluções para os inúmeros problemas educacionais postos pela contemporaneidade é um desafio, aceito por muitos/as professores/as pesquisadores/as, como os/as que compõem esta obra.

Os/As autores/as que constroem essa obra são estudantes, professores/as pesquisadores/as, especialistas, mestres/as ou doutores/as e que, muitos/as, 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/as autores/as e discussões por eles/as empreendidas, mobilizam-se também os/as leitores/as e os/as incentivam a reinventarem os seus fazeres pedagógicos e, conseqüentemente, a educação brasileira. Nessa direção, portanto, desejamos a todos e a todas uma produtiva e lúdica leitura!

Américo Junior Nunes da Silva

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

DISLEXIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO DAS PESQUISAS REALIZADAS ENTRE OS ANOS DE 2009 A 2019 NO BRASIL

Daiane Patrícia Pereira

Ana Flavia Hansel


Marcelo Naputanor

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6142105101>

CAPÍTULO 2..... 17

UMA EXPERIÊNCIA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE NA REDE PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO

Elimeire Alves de Oliveira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6142105102>

CAPÍTULO 3..... 24

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DE ALUNOS DO 4º AO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA PANDEMIA DO CORONAVÍRUS

Fábio Brum

Felipe Claro Gonçalves

Joana Maria da Costa Lima

Roseli de Freitas Lima

Flavia Matheus de Avellar Kakumu

Jaqueline Ferreira Lima Granadeiro

Alessio Kelly Sant' Ana


Elizabeth Aragão do Amparo

Marcos Júnior Guimarães Alves

Suzi Aparecida Pizette de Carvalho Silva

Claudia Mattos Raybolt

Magda Elaine Sayão Capute


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6142105103>

CAPÍTULO 4..... 37

UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO E MOBILIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Ana Paula da Silva

Amanda Micheline Amador de Lucena








 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6142105104>







CAPÍTULO 5..... 49



A LINGUAGEM DA VIDA NA ESCOLA E A LINGUAGEM DA ESCOLA DA VIDA

Francisco Marquelino Santana

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6142105105>

CAPÍTULO 6	57
TEORIAS DE DESENVOLVIMENTO DAS APRENDIZAGENS: REFLEXÕES E PERSPECTIVAS	
Anna Claudia Perin Vidigal Marlene Betzel Luxinger	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.6142105106	
CAPÍTULO 7	67
SAÚDE MENTAL E RAINY DAY: CONSIDERAÇÕES DA ALTERIDADE, EXPERIÊNCIA E IMERSÃO EM JOGO DIGITAL	
Caio Túlio Olímpio Pereira da Costa	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.6142105107	
CAPÍTULO 8	80
OTIMIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DO INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE UTILIZANDO FERRAMENTAS DA ESTATÍSTICA	
Leopoldo Ramos de Oliveira Kelly Cristina Barbosa	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.6142105108	
CAPÍTULO 9	88
POTENCIALIZANDO EL MÉTODO SOCIALIZADO EN LA CAPACIDAD CRÍTICA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR	
Flor de María Sánchez Aguirre David Saúl Cuellar Juarez	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.6142105109	
CAPÍTULO 10	102
A UTILIZAÇÃO DAS TICS COMO FERRAMENTAS DE PERPETUAÇÃO DA CULTURA INDÍGENA	
Isabella de Gregório dos Santos Anderson Luiz de Oliveira	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.61421051010	
CAPÍTULO 11	111
A INCLUSÃO DE PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ACRE: UMA ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO ESTADUAL E DO MUNICÍPIO DE RIO BRANCO	
Cássia Andréia de Souza Lima Cledir de Araújo Amaral	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.61421051011	
CAPÍTULO 12	125
EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES: UM ESTUDO BASEADO NO PROJETO CAMP MANGUEIRA-RIO DE JANEIRO	
Romero de Albuquerque Maranhão Norberto Stori	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.61421051012	

CAPÍTULO 13.....	135
SHOW DAS CIÊNCIAS (FÍSICA – MATEMÁTICA – QUÍMICA) COM KAHOOT! COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM	
Gleber Glaucio do Nascimento Soares da Silva	
Alana Priscila Lima de Oliveira	
Cristiane de Castro Laranjeira Rocha	
Micheline de Castro Laranjeira	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.61421051013	
CAPÍTULO 14.....	146
GESTÃO E ARTE OU GESTÃO CULTURAL: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA FORMAÇÃO NO BRASIL	
Romero de Albuquerque Maranhão	
Norberto Stori	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.61421051014	
CAPÍTULO 15.....	156
A EXPERIÊNCIA DO CLUBE DE LEITURA: CONTRIBUIÇÕES PARA O LETRAMENTO ACADÊMICO	
Keila Andrade Haiashida	
Eri slândia Gomes da Silva	
Géssica Rocha da Silva	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.61421051015	
CAPÍTULO 16.....	166
O PAPEL DO DESIGN INSTRUCIONAL NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	
Carlos Alberto da Silva Mello	
Fernanda Emanuela Ferreira	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.61421051016	
CAPÍTULO 17.....	174
AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA COM UMA CRIANÇA AUTISTA	
Alicia Karenn de Souza Oliveira	
Alan Bizerra Martins	
Silvana de Sousa Lourinho	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.61421051017	
CAPÍTULO 18.....	180
GRUPO REFLEXIVO DE HOMENS: REPERCUSSÕES NA REINCIDÊNCIA DOS CASOS DE VIOLÊNCIA CONTRA MULHER E A SUBJETIVIDADE DAS MASCULINIDADES	
Luís Antonio Bitante Fenandes	
Jamile Moreira Kassem	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.61421051018	

CAPÍTULO 19	192
“PROJETO PLANTANDO VIDAS”	
Camilo Rodrigues da Costa Neto	
Dalila Cisneiro Lopes	
Gabriel Agoado	
Guilherme Nogueira	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.61421051019	
CAPÍTULO 20	202
HORTELÃ: POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM POR MEIO DO CHEMSKETCH	
Luzinete de Souza Oliveira	
Solange Aparecida Bolsanelo Merlo	
Camila Bruschi Tonon	
Leonardo Teixeira Alves Gusmão	
Manuella Villar Amado	
Vilma Reis Terra	
Anderson José Silva	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.61421051020	
SOBRE O ORGANIZADOR	214
ÍNDICE REMISSIVO	215

DISLEXIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO DAS PESQUISAS REALIZADAS ENTRE OS ANOS DE 2009 A 2019 NO BRASIL

Data de aceite: 21/09/2021

Daiane Patricia Pereira

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná – UNICENTRO

Ana Flavia Hansel

Docente do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná – UNICENTRO. Mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná.

Marcelo Naputanor

Docente do curso de Psicologia da Universidade Federal de Roraima – UFRR. Mestre e Doutor em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista – UNESP. Especialista em Educação Intercultural pela Università RomaTRE – Itália e Especialista em Educação de Adolescentes pela Università di Torino – Itália

RESUMO: Esse artigo é resultado de uma pesquisa de cunho qualitativo, com o objetivo de compreender a dislexia no contexto educacional. Sob essa perspectiva, surgiu a seguinte questão-problema: “Como a dislexia está sendo percebida no contexto educacional?”. A fim de investigar essa problemática, realizamos o estudo em questão, por meio de uma pesquisa bibliográfica. Nesse sentido, efetuamos um levantamento sobre as pesquisas realizadas nos últimos 10 anos, no *site* da Coordenação de Aperfeiçoamento de

Nível Superior – CAPES, sobre o tema “dislexia no Brasil”. Ao analisar esses estudos, concluímos que a dislexia é um tema que está ganhando mais destaque nos últimos anos na área da educação – o que se justifica, devido a dislexia ser um Transtorno Específico da Aprendizagem que envolve a leitura, a escrita e a soletração; sendo assim, normalmente, os seus sintomas são perceptíveis na fase da alfabetização. Contudo, os educadores, muitas vezes, se encontram sem elementos que lhes dê condições de identificá-la em seus alunos, uma vez que muitos docentes desconhecem o que é a dislexia, seus sintomas e suas causas, fazendo com que eles tenham dificuldades em trabalhar pedagogicamente com seus alunos nessa condição. Outra questão fundamental de discussão, analisada nas pesquisas investigadas, se refere ao diagnóstico da dislexia ser por meio de uma equipe multidisciplinar, normalmente composta por psicólogo, psicopedagogo, fonoaudiólogo e neurologista. Verificou-se que, muitas vezes, esse diagnóstico não ocorre ou, quando ocorre, não traz mudanças significativas na vida dessa criança no contexto escolar.

PALAVRAS - CHAVE: Dislexia. Diagnóstico. Contexto Educacional

ABSTRACT: This text is the result of a qualitative research with the aim of understanding dyslexia in the educational context. From this perspective, the following problem question arose: How is dyslexia being perceived in the educational context? In order to investigate this issue, we carried out the study in question through a bibliographical research. In this sense, we carried

out a survey of research carried out in the last 10 years, on the website of the Coordination for the Improvement of Higher Education - CAPES on the topic of dyslexia in Brazil. By analyzing these studies, we conclude that dyslexia is a topic that has been gaining more prominence in recent years in the field of education. This is justified by the fact that dyslexia is a Specific Learning Disorder that involves reading, writing and spelling. Therefore, its symptoms are normally noticeable in the literacy phase. provide conditions to identify it in their students, since many of them are unaware of what dyslexia is, its symptoms and causes, making it difficult for them to work pedagogically with their students in this condition. Another key issue for discussion about dyslexia analyzed in the research investigated refers to the diagnosis of dyslexia that occurs through a multidisciplinary team usually composed of a psychologist, a psychopedagogue, a speech therapist and a neurologist. But often, this diagnosis does not occur or when it does, it does not bring significant changes in the child's life in the school context.

KEYWORDS: Dyslexia. Diagnosis. Educational Context.

INTRODUÇÃO

A dislexia é um distúrbio que envolve a leitura, a escrita e a soletração; se caracteriza por ser um Transtorno Específico da Aprendizagem, que envolve alterações genéticas e neurológicas. Segundo o *site* da Associação Brasileira de Dislexia (ABD) (2016), a dislexia atinge cerca de 5% a 17% da população mundial – mesmo atingindo esse índice, é ainda pouco conhecida. Seu diagnóstico em crianças nessa condição, por parte da família e dos professores, não é de fácil compreensão – apesar de o conceito do termo “dislexia” já ser conhecido desde o século XIX. Rotta e Pedroso (2016, p. 133) esclarecem que:

Em 1872, Berlin utilizou pela primeira vez o termo dislexia, que, posteriormente, foi usado por Kerr. Em 1896, Morgan publicou, no *British Medical Journal* (BMJ), o interessante caso de um adolescente com incapacidade para ler, embora, se avaliado cognitivamente, deveria ter condições de fazê-lo. Chamou essa situação peculiar de “cegueira verbal” (ROTTA & PEDROSO, 2016, p.133).

Para exemplificar a longa história do termo “dislexia” e como ele foi sendo construído aos poucos, podemos citar que somente no ano de 1950 é que a definição “cegueira verbal” foi substituída pelo termo “dislexia específica” para conceituar o que seria dislexia. Isso foi possível de se estabelecer após estudos clínicos e genéticos realizados na área do desenvolvimento humano por Hallgren. No ano de 1970, a Federação Mundial de Neurologia cunhou o termo “dislexia” como “um transtorno manifestado por dificuldade na aprendizagem da leitura, independentemente de instrução convencional, inteligência adequada e oportunidade sociocultural” (ROTTA, PEDROSO, 2016, p. 134).

No ano de 2003, a Associação Internacional de Dislexia (*IDA – International Dyslexia Association*) ampliou o termo “dislexia” para um transtorno específico de aprendizagem de ordem neurobiológica. Essa definição também é usada atualmente pelo Instituto Nacional

de Saúde Infantil e Desenvolvimento Humano (*National Institute of Child Health and Human Development – NICHD*) e pela Associação Brasileira de Dislexia (ABD) (2016).

Apesar de o conceito de dislexia ser amplamente divulgado, ainda se tem muito a discutir sobre o tema, principalmente no meio educacional, no qual a dislexia não é normalmente identificada e as consequências da sua não identificação ficam mais evidentes. Como destaca Alves (2014, p.10), “a dislexia apresenta seus sinais na fase escolar, sendo as queixas escolares focadas majoritariamente na dificuldade de leitura e de escrita, em diferentes graus e séries”.

Dessa forma, a fim de investigar como o tema “dislexia” está sendo tratado no contexto escolar e se, igualmente, como tem sido o processo de seu diagnóstico, realizamos este estudo de cunho bibliográfico. Segundo Silva e Carvalho (2014, p.348):

Um método de pesquisa que se realiza por meio de uma revisão bibliográfica sobre a produção de determinada temática em uma área de conhecimento específica. Essa revisão busca identificar que teorias estão sendo construídas, quais procedimentos de pesquisa são empregados para essa construção, o que não está em discussão e precisa ser trabalhado, que referenciais teóricos se utilizam para embasar as pesquisas e qual sua contribuição científica e social (SILVA; CARVALHO, 2014, p. 348).

Assim, é nosso intento responder quais aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e de que formas e condições estão sendo realizadas as produções acadêmicas e científicas desse determinado tema (FERREIRA, 2002).

Sob essa perspectiva, realizamos um levantamento sobre as pesquisas efetuadas no período de 2009 a 2019, num total de abrangência de 10 anos, no *site* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES), sobre o tema “dislexia” no Brasil. Este estudo nos ajudou a melhor compreender como a dislexia está sendo percebida no contexto educacional, a importância do diagnóstico e do laudo precoces nos alunos, com esta condição, e quais mudanças ocorrem na vida escolar desse aluno após o laudo.

Assim, organizamos nosso estudo em três subtópicos, sendo eles: 1- O que é dislexia e qual é a importância de seu diagnóstico precoce; 2- A dislexia sob a ótica da produção de teses de doutorado e dissertações de mestrado no Brasil durante o período de 2009 a 2019 no *site* da CAPES; e 3- Análise e conclusão dos dados coletados.

O que reiteramos desde já são a necessidade e a importância que o estudo sobre a dislexia possui para todos os sujeitos envolvidos, como a família, o próprio disléxico e seus professores. O papel mais importante, neste estudo, pode-se dizer, é o dos professores, já que são eles que se relacionam diariamente com o aluno, que percebem os primeiros sintomas e que podem fazer uma intervenção ainda precoce. Assim, é importante que os professores se apropriem de conhecimentos que trarão possibilidades de atuação pedagógica diante das demandas e aos desafios que permeiam o processo educativo.

DISLEXIA, CONCEITO E DIAGNÓSTICO PRECOCE

Segundo a Associação Brasileira de Dislexia (ABD), a dislexia é um Transtorno Específico de Aprendizagem (TEAp), de origem neurobiológica, que atinge principalmente a leitura e a escrita:

Um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, caracterizada por dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente da palavra, na habilidade de decodificação e em soletração. Essas dificuldades normalmente resultam de um déficit no componente fonológico da linguagem e são inesperadas em relação à idade e outras habilidades cognitivas (ABD, 2016, *apud* SIGNOR, 2015, p.974).

Contudo, encontramos também outras definições, visto que a dislexia está presente tanto na área da saúde como na da educação. Segundo Alves et al (2011, p.30), atualmente, o conceito mais aceito para definir a dislexia é:

Um transtorno específico da aquisição e do desenvolvimento da aprendizagem da leitura, caracterizado por um rendimento em leitura inferior ao esperado para a idade e que não se caracteriza como o resultado direto do comprometimento da inteligência geral, lesões neurológicas, problemas visuais ou auditivos, distúrbios emocionais ou escolarização inadequada (ALVES et al, 2011, p.30).

Em nosso parecer, vemos que ambas as definições supracitadas se complementam. Entretanto, Baradel (2010) destaca que as diversas definições apresentam semelhanças, mas, igualmente, divergem em determinados aspectos: por vezes, em sua origem, outras vezes, em sua manifestação ou até mesmo em suas condições – sejam constitutivas do sujeito, sejam escolares – que devem existir na especificação de um possível diagnóstico. Por conseguinte, a dislexia pode ser dividida em três grupos: disfonética ou fonológica (auditiva), diseidética ou superficial (visual) e mista:

a) disfonética ou fonológica (auditiva), caracterizada por dificuldades na leitura oral de palavras pouco familiares, na conversão grafema-fonema e possível disfunção no lobo temporal; b) diseidética ou superficial (visual), caracterizada por dificuldade no processamento visual, na qual a criança lê por meio de um processo elaborado de análise e síntese fonética e disfunção no lobo occipital; c) mista, caracteriza por dificuldades dos dois tipos anteriores, sendo associada à disfunção dos lobos pré-frontal, occipital e temporal (LIMA & SALGADO & CIASCA, 2011, p. 756).

Ainda caracterizando a dislexia, cabe mencionar que ela possui vários sintomas, que vão desde os mais leves até aos mais severos, os quais se referem à linguagem oral, à leitura e à escrita. Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), para identificar a dislexia, as crianças devem apresentar alguns dos seguintes sintomas:

1. Leitura de palavras de forma imprecisa ou lenta e com esforço (p. ex., lê palavras isoladas em voz alta, de forma incorreta ou lenta e hesitante, frequentemente adivinha palavras, tem dificuldade de soletrá-las).

2. Dificuldade para compreender o sentido do que é lido (p. ex., pode ler o texto com precisão, mas não compreende a sequência, as relações, as inferências ou os sentidos mais profundos do que é lido).
3. Dificuldades para ortografar (ou escrever ortograficamente) (p. ex., pode adicionar, omitir ou substituir vogais e consoantes).
4. Dificuldades com a expressão escrita (p. ex., comete múltiplos erros de gramática ou pontuação nas frases; emprega organização inadequada de parágrafos; expressão escrita das ideias sem clareza).
5. Dificuldades para dominar o senso numérico, fatos numéricos ou cálculo (p. ex., entende números, sua magnitude e relações de forma insatisfatória; conta com os dedos para adicionar números de um dígito em vez de lembrar o fato aritmético, como fazem os colegas; perde-se no meio de cálculos aritméticos e pode trocar as operações).
6. Dificuldades no raciocínio (p. ex., tem grave dificuldade em aplicar conceitos, fatos ou operações matemáticas para solucionar problemas quantitativos) (DSM, 2014, p. 66).

A avaliação da dislexia é um processo altamente complexo, pois envolve muitos fatores, como neurológicos, sensoriais, psicológicos, socioculturais, socioeconômicos, educacionais, entre outros. Dessa forma, é preciso um grupo de profissionais (psicopedagogos clínicos, fonoaudiólogos, psicólogos, professores etc.) para analisar esses vários aspectos e fornecer um diagnóstico preciso e seguro. Só a partir desse diagnóstico, os professores poderão realizar a intervenção pedagógica com esses alunos (ALVES, 2016, p.50).

O não diagnóstico da dislexia pode causar danos na autoestima da criança, os quais podem permanecer por toda a vida, pois a dislexia, quando não conhecida por pais e professores, pode ser confundida com falta de interesse e não como um transtorno de aprendizagem; assim, a criança acaba se desmotivando, o que pode acarretar sérios problemas emocionais. Nesse sentido, podemos destacar que:

várias reações emocionais podem ocorrer nos disléxicos. Alguns têm atitudes depressivas diante de suas dificuldades de aprendizagem, recusando situações que exijam rendimento sistemático e ativo por temor de viver situações de fracasso. Outros apresentam atitude agressiva diante de seus superiores e iguais, com comportamento de hostilidade para com seus professores e colegas adiantados na escola. Podem também evitar e rejeitar qualquer situação que envolva leitura, retirando-se da aprendizagem e de competições, o que leva a uma diminuição da sua autoestima (CABUSSÚ, 2009, p.478).

O professor da alfabetização é um dos principais protagonistas na identificação de sintomas da dislexia, pois, no ambiente escolar, os processos de leitura e escrita são mais intensificados, em função dos processos de alfabetização. Assim, é muito importante que professores dessa fase conheçam as diversas definições de dislexia, seus sintomas, suas metodologias e seus encaminhamentos. Algumas das características mais comuns nessa

fase podem ser descritas como:

Dificuldade em entender que as palavras são “divididas em partes”; incapacidade de associar letras a sons; erros de leitura (sem conexão entre fonemas/grafemas – por exemplo, ler panela, em vez boneca), incapacidade de ler palavras mesmo simples; reclamações e ou recusa em situações em que tenha que ler (RODRIGUES; CIASCA, 2016, p.89.).

Sob essa perspectiva, conhecer, identificar e saber agir devidamente com crianças disléxicas no ambiente escolar é muito importante, pois, se o professor se apropriar de elementos que o possibilite realizar uma intervenção pedagógica de acordo com as demandas dos alunos, algumas das dificuldades dos alunos nessa área poderiam ser sanadas (NAVAS, 2011, p.45).

Salientamos, assim, a necessidade do conhecimento do professor sobre as questões de dislexia, principalmente no sentido de o aluno ser direcionado a uma intervenção pedagógica precoce, a fim de ter um diagnóstico. Desse modo, concordamos com Alves, ao defender que:

A identificação precoce da dislexia é fundamental, para a viabilização de meios de encaminhamento educacionais de intervenção, sendo necessário implementar ações, formas diferentes de mediação pedagógica, que permitam às crianças receberem os conteúdos de maneira adequada (ALVES, 2014, p. 4).

Apesar de ser de fato importante o professor conhecer e saber diagnosticar a dislexia, na maioria dos cursos de formação de professores, não se aborda esse tema amplamente, fazendo com que os futuros professores tenham dificuldade em perceber os sinais da dislexia.

Przybysz e Hahn (2018, p.05) demonstraram, em uma pesquisa com 48 acadêmicos do último ano dos cursos de licenciatura em Geografia, História, Letras e Matemática, de uma universidade do estado do Paraná, que esses acadêmicos, ao serem questionados, acreditavam que sabiam diagnosticar a dislexia, mas, na prática, demonstraram dificuldades em reconhecer os seus sintomas.

os participantes do estudo se contrariam ao afirmar saberem identificar a dislexia [...] e errarem quais são os principais sinais indicativos no momento da identificação de dislexia (Q29). Dos 20 acadêmicos que responderam acreditar que sabem identificar dislexia, apenas 3 acertaram todos os sinais. Um dado relevante é que 26,3% deles acreditam que déficit intelectual é um sinal indicativo de dislexia. Isso se contrapõe ao que a literatura diz, afirmando que a dislexia acontece na ausência de déficit intelectual (PRZYBUSZ; HAHN, 2018, p.05).

Esses dados evidenciam a necessidade de os professores se apropriarem dos conhecimentos acerca da dislexia, pois a falta de informação faz com que o professor não identifique na prática os sintomas da dislexia, confundindo-os apenas como uma dificuldade escolar; desse modo, não disponibilizando o apoio necessário ao aluno que

tenha dificuldade para acompanhar os conteúdos escolares e assimilar os processos de alfabetização.

A DISLEXIA SOB A ÓTICA DA PRODUÇÃO DE TESES DE DOUTORADO E DISSERTAÇÕES DE MESTRADO NO BRASIL – CAPES (2009 A 2019)

Nos debruçando mais especificamente em nosso tema, foi realizada uma busca digital, no portal da CAPES, por trabalhos científicos publicados no Brasil, nos anos de 2009 a 2019, sobre o tema “dislexia”. Foram encontrados 258 resultados, no período de 1989 a 2019; destes, 192 publicações foram realizadas no período de 2009 a 2019. Esses dados nos mostram que o interesse de pesquisas nessa área ainda é muito recente, já que 61,24% das pesquisas foram realizadas somente nos últimos 10 anos.

Nessa perspectiva, dentre os 192 trabalhos publicados entre os anos de 2009 e 2019, foram selecionados 7 trabalhos – 6 dissertações de mestrado e 1 tese de doutorado – que mais se aproximavam da temática “dislexia e educação”.

Apesar de o tema central se referir à dislexia no contexto escolar, nem todos os trabalhos analisados eram de programas de pós-graduação na área da educação, porém utilizaram ambientes escolares ou se embasaram em práticas escolares para suas análises. Essas outras áreas também estudam o tema, além de fazerem parte no processo de diagnóstico – como o caso da psicologia.

UNIVERSIDADE	PROGRAMA	ESTADO
Universidade Estadual de Campinas	Mestrado em Linguística	São Paulo
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	Mestrado em Linguística	Bahia
Universidade de São Paulo	Mestrado em Psicologia escolar e do Desenvolvimento Humano	São Paulo
Universidade Estadual do Paraná	Mestrado Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento	Paraná
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	Mestrado em Educação	Minas Gerais
Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Mestrado em Educação	Paraná
Universidade Federal de Santa Maria	Doutorado em Educação	Rio Grande do Sul

Quadro 01 - Universidades, programas de pós-graduação e estados das pesquisas selecionadas.

Fonte: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES (2020).

Os trabalhos selecionados foram lidos, resumidos em seus pontos centrais e analisados. Em seguida, foram categorizados também por seus títulos, tipos, autores e ano, para melhor compreensão, conforme descrito no quadro abaixo:

TÍTULO	TIPO	AUTOR	ANO
O Labirinto da Dislexia: Definições, diagnóstico e consequências na vida escolar	Dissertação	Roberta Roque Baradel	2010
Dislexia: a produção do diagnóstico e seus efeitos no processo de escolarização	Dissertação	Sabrina Gasparetti Braga	2011
Não consigo porque tenho um problema: reflexão sobre dislexia e aquisição da escrita	Dissertação	Tauna Nunes Paixão	2014
Debates sobre a dislexia em tempos de precarização da escola, do trabalho docente e das relações familiares	Dissertação	Dinorá de Godoy Elias	2014
Saberes e fazeres dos professores de crianças com dislexia nos anos iniciais do ensino fundamental	Dissertação	Daniella Soares Ricieri	2016
A dislexia e formação docente: identificação e acompanhamento de estudantes com dificuldades de aprendizagem	Dissertação	Débora Cristina Przybysz	2018
Dislexia, educação superior e aprendizagem: uma análise da subjetividade e dos processos compensatórios a partir da teoria histórico-cultural	Tese	Clariane do Nascimento de Freitas	2019

Quadro 2 - Textos selecionados para a análise

Fonte: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (2020)

Analisando os trabalhos encontrados, percebemos que o número de dissertações de mestrado se sobressai ao número de teses de doutorado, sendo que foi encontrado o total de 114 dissertações de mestrado e 48 teses de doutorado.

ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS

A pesquisa feita por Baradel (2010) foi realizada com duas alunas consideradas disléxicas, por meio de laudo clínico. Cada aluna passou por avaliação com uma equipe disciplinar diferente. O estudo em questão teve por objetivo analisar as diferentes definições de dislexia e as principais práticas clínicas utilizadas para avaliar e identificar como são interpretadas as dificuldades inerentes à aprendizagem e ao uso da leitura e da escrita.

A primeira conclusão, destacada pela autora, se refere ao fato de que, muitas vezes, o tipo de metodologia de ensino adotado pelo professor pode acarretar um diagnóstico equivocado da dislexia, pois alguns problemas não se resumem apenas a uma questão físico-clínica, mas de um distanciamento entre a vida da criança e as atividades escolares, o que contribui para um desempenho escolar insatisfatório. Nesse sentido, Baradel (2010, p.40) destaca que:

Não se pretende negar que a patologia exista e corresponda a dificuldades.

No entanto, para analisar adequadamente o suposto déficit associado à dislexia, bem como para investigá-lo, deve-se considerar o papel e o estatuto da escrita na sociedade e também na vida escolar – lugar em que se dá a formalização desse domínio – para, em seguida, analisar como muito do que é visto como distúrbio/patologia (letras espelhadas, erros de segmentação, substituição/‘troca’ de letras) faz parte do processo normal de aquisição de linguagem escrita; e como uma indevida avaliação destes fenômenos pode trazer uma insígnia para o sujeito que será equivocadamente rotulado como disléxico (BARADEL, 2010, p.40).

Nessa perspectiva, um dos fatores primordiais para se estabelecer se o aluno possui ou não a condição de dislexia, na visão da autora, é conhecer *a priori*, identificar e entender os processos da escrita, pois nem todas as dificuldades desse processo correspondem aos sintomas de dislexia.

Outra conclusão elencada pela autora diz respeito à avaliação. Baradel defende que a avaliação da linguagem por meio de testes psicométricos é ineficiente, considerando mais adequado utilizar atividades *epilinguísticas*¹ no decorrer desse processo. A autora cita, em seu estudo, que os profissionais responsáveis pela avaliação utilizaram testes que não estavam ligados à realidade dos alunos, o que tornam essas atividades sem significância para os discentes. Diante disso, ela afirma que, antes de avaliar dados estatísticos, “o que deve ser analisado como objeto de estudo é a língua em atividade, a relação da criança com ela e a inserção da criança na vida e na rotina escolar” (BARADEL, 2010 p.125).

A autora destaca também que a maioria das queixas sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos parte da escola que, na maioria das vezes, não possui estrutura suficiente para lidar com essas particularidades, além de não considerar as individualidades dos alunos – o que é fundamental para um bom aprendizado. Assim, a autora concluiu que a dislexia e outras *‘pseudopatologias*² surgem, muitas vezes, como distúrbios da moda, que rotulam as dificuldades completamente compreensíveis dentro do sistema escolar praticado nas salas de aulas brasileiras. Ela salienta também que a presença das *‘pseudopatologias* é um fato – e que o fato de o diagnóstico clínico ser realizado descontextualizado da realidade do aluno deve ser sempre questionado.

Outra pesquisa analisada se refere à dissertação de Braga (2011), a qual foi realizada por meio de um estudo de caso de abordagem qualitativa e teve como intenção investigar a produção de diagnóstico e seus efeitos no processo de escolarização. Para esse fim, a autora analisou o caso de uma criança de uma escola pública com diagnóstico de dislexia. Foram feitas entrevistas com a mãe, com a coordenadora pedagógica, com as professoras e com a criança, com a intenção de que seus relatos ajudassem a compreender como ocorreu o diagnóstico e seus efeitos na escola. Também foi analisado o laudo de dislexia, dado por uma equipe multidisciplinar.

1 São aspectos envolvidos na estruturação dos discursos, sem que a preocupação seja a categorização, a classificação ou o levantamento de regularidades sobre essas questões.

2 Termo utilizado para se referir a patologias criadas apenas como meio de oprimir grupos sociais, mas que, na verdade, não são patologias.

Braga (2011) destaca que, quando o diagnóstico de dislexia chega à escola, o que se pode perceber é que os professores não sabem como agir e manifestam dúvidas de quais seriam os direitos desses alunos. Isso demonstra que, ao se ter um diagnóstico, não necessariamente esse contribui para as mudanças de metodologias de apoio aos alunos diagnosticados. Assim, o que se percebe é que o laudo, que deveria ser algo positivo, pode só responsabilizar a criança pela dificuldade, uma vez que a justificativa pelo não aprendizado recai principalmente sobre ela. A autora percebeu que os professores que são mais afetuosos e que encorajam os seus alunos no processo de aprendizagem, principalmente aqueles que possuíam o laudo de dislexia, conseguem resultados mais positivos no desenvolvimento desses discentes.

Desse modo, Braga (2011) conclui que as primeiras queixas em relação ao aprendizado dos alunos surgem na escola, mas que esse processo de escolarização não é levado em consideração pelos profissionais da equipe multidisciplinar quando aplicam o diagnóstico. Com isso, o que fica nítido, nesse estudo em questão, é que o processo de diagnóstico de dislexia, quando realizado sem estar relacionado com a escola, é ausente de sentido. Ademais, a autora enfatiza que, em vez de um diagnóstico em um consultório com testes padronizados, a escola deveria utilizar várias metodologias para ensinar, na compreensão de si mesma como promotora da diversidade nas várias formas de aprender; assim, não dependeria de um laudo que limita a criança a atingir seu potencial.

Na pesquisa de Paixão (2014), observamos que a dissertação buscou, como objetivo central, discutir questões relativas à oralidade e à escrita de uma criança disléxica, a partir da perspectiva interacionista, afirmando que há uma ligação entre a aquisição da linguagem e o processo de subjetivação. Para empreender essa reflexão, a autora acompanhou uma criança de 9 anos, rotulada como disléxica, em suas atividades de leitura e escrita em 20 encontros que aconteciam uma vez por semana.

A pesquisa analisou o conceito de dislexia em várias áreas – na neurológica, na fonoaudiológica, na neurolinguística e na clínica de linguagem –, a fim de verificar como cada área abordava a dislexia. Nessa análise, a autora concluiu que, enquanto as neurociências atribuem a dislexia a uma falha no cérebro do escrevente, a neurolinguística discursiva nega a existência desse distúrbio, alegando que essas crianças estão submetidas a um ensino no qual as atividades de leitura e escrita não trazem sentido para elas, dificultando o aprendizado.

No decorrer do seu estudo, durante as observações das elaborações das atividades com a criança, Paixão percebeu que algumas vezes o próprio aluno se limitava, desacreditando em suas capacidades, alegando que não conseguia compreender ou fazer algo que considerava difícil porque teria um problema. Essa negatividade pessoal foi constatada durante as realizações das atividades.

Diante dessas considerações, chega-se à conclusão de que a criança acompanhada não é compatível com aquilo que a medicina e outras áreas argumentam como sendo a

dislexia, pois a criança demonstra atitudes contrárias do que se descreve como sendo os sintomas. Para tanto, a autora salienta que, para dar um diagnóstico de dislexia, antes deve ser feito um levantamento da vida desse sujeito, para verificar o nível de letramento que possui e quais práticas de leitura e escrita são significativas a ele. Ademais, a autora considera importante sempre levar em conta o ambiente onde o sujeito está inserido, seja na família ou na escola, compreendendo as determinações sociais que acabam fazendo com que ele seja considerado disléxico.

Dando prosseguimento às análises das pesquisas, destacamos o estudo de Elias (2014), o qual teve como objetivo de pesquisa investigar a origem das dificuldades de aprendizagem escolar na área da leitura e da escrita em crianças que apresentam diagnóstico de dislexia, a partir do referencial teórico proposto pela Psicologia Histórico-Cultural. A autora realizou também uma análise dos diversos fatores atrelados a este transtorno de aprendizagem, abordando desde a precarização da escola até o trabalho docente e o núcleo familiar.

A pesquisa foi realizada em escolas municipais e estaduais do município de Guaraniáçu, PR. A investigação foi desenvolvida por meio de questionários e entrevistas com indivíduos de três segmentos diferentes: professores, alunos disléxicos e seus familiares. Com os professores, buscou-se analisar como eles entendem e organizam seu trabalho frente às dificuldades de aprendizagem encontradas em alunos diagnosticados como disléxicos. Já a entrevista feita com os alunos com laudo de dislexia, e suas mães, teve a finalidade de identificar como chegaram a esse diagnóstico e quais as consequências desse laudo para o percurso escolar (ELIAS, 2014).

O estudo revelou que 71% das famílias passaram a ter uma visão positiva em relação ao filho no entendimento de que o filho poderia aprender, só que em um tempo diferenciado em relação aos demais colegas. Já os outros 29% indicaram sentimentos negativos em relação ao diagnóstico, por ser algo que eles não gostariam como descrição de seus filhos, por temerem constrangimentos em seu cotidiano. Com os relatos dos familiares, foi possível perceber que as famílias sofrem junto com as crianças em função das dificuldades do dia a dia, mas com o laudo, muitas vezes, acabam deixando de se sentir culpados, colocando a culpa somente na criança pelo não aprendido (ELIAS, 2014).

Em relação aos alunos, a pesquisa demonstrou que aqueles que se apropriam do rótulo de disléxicos acabam erguendo uma barreira entre eles e a aprendizagem e passam a não acreditar no próprio potencial, se sentindo inferiores. Essa situação causa-lhes grande sofrimento. Já, a respeito dos professores, foi verificado nos questionários que o trabalho docente não está adequado às necessidades dos alunos com dislexia por situações alheias a própria vontade docente. Constatou-se que, por vezes, os docentes não possuem condições adequadas para trabalhar, precisando repensar na reorganização do tempo e nos espaços escolares.

Outro fator que precisa ser repensado, segundo Elias, é o processo de formação

profissional de todas as áreas de formação que atuam nesse tema – não somente os professores –, enfocando, com isso, também os aspectos sobre dificuldades de aprendizagem na educação e possibilitando que esses profissionais não apenas rotulem esses alunos como portadores de transtornos, mas que contribuam para sua aprendizagem.

A pesquisa concluiu que a escola sozinha não apresenta condições de resolver todas as situações apresentadas, mas que é sua função dar condições básicas para que o aluno se humanize. Segundo a autora, foi possível verificar a importância de uma educação que conheça as bases biológicas do desenvolvimento, mas que trabalhe também as bases sociais, como fundamentais nesse processo, a partir da aprendizagem sistematizada, na qual se conceba que cada criança é singular, mas que possui todas as capacidades de aprender.

Discorreremos, ainda, sobre a pesquisa de Przybysz (2018), a qual teve como objetivo investigar o nível de conhecimento de docentes e de acadêmicos sobre a dislexia, como identificar a dislexia e quais são os encaminhamentos de alunos disléxicos. O estudo foi realizado com estudantes do último ano de graduação nos cursos de Geografia, História, Letras e Matemática, de uma universidade de Campo Mourão, no Paraná, e com docentes da rede pública do mesmo município e nas mesmas áreas de formação.

Para a realização da pesquisa, utilizou-se uma abordagem mista entre qualitativa e quantitativa. A partir dos dados coletados, ficou claro que os acadêmicos e os docentes investigados possuíam dificuldades em identificar os sintomas da dislexia e dizer quais são os profissionais que estão relacionados com o diagnóstico (PRZYBYSZ, 2018).

Os dados demonstraram que 75% dos acadêmicos disseram não saber quem são os profissionais que atuam na obtenção do diagnóstico de dislexia. Referente aos sinais de dislexia, apenas 3 dos 20 entrevistados souberam identificar todos os sinais da dislexia. Já, entre os professores, 78,3% souberam dizer quem são os profissionais que atuam no diagnóstico da dislexia, enquanto que, em relação aos sinais da dislexia, o resultado dos docentes se assemelha ao dos acadêmicos, demonstrando que os professores também possuem dificuldade em identificar os sintomas da dislexia. Com base nesses dados, fica visível que há fragilidade na formação docente no que diz respeito às dificuldades de aprendizagem.

Concluindo a pesquisa, Przybysz acredita ser fundamental que haja uma mudança no cenário acadêmico, visto que o desconhecimento sobre a dislexia compromete a atuação dos professores frente às dificuldades de aprendizagem. Isso faz com que o acompanhamento do aluno disléxico seja tardio, dificultando ainda mais seu processo de aprendizagem. Frente a isso, a pesquisa destaca que é necessário que as universidades se aproximem mais das escolas na troca de experiências, para que possam encontrar juntas soluções para os novos casos de dificuldades de aprendizagem que surgem, junto com a mudança contextual no processo de educação.

Os estudos de Ricieri (2016) se desenvolveram através de uma pesquisa qualitativa.

Como instrumento de coleta de dados, foi realizada uma narrativa autobiográfica, segundo a qual a autora buscou compreender quais são os saberes e os fazeres dos docentes de crianças com dislexia nas séries iniciais do ensino fundamental.

A pesquisa foi realizada em Belo Horizonte, MG, com sete professores que já haviam trabalhado com alunos com dislexia. Esses professores foram entrevistados e relataram suas histórias de vida, de como construíram esses conhecimentos sobre a dislexia e de como desenvolvem sua prática pedagógica com essas crianças.

Os resultados dos relatos revelaram que os conhecimentos sobre a dislexia surgem em vários contextos: em alguma experiência na vida pessoal, em cursos de pós-graduação, em palestras desenvolvidas pela escola e através de relatos de experiências dos próprios colegas de profissão, mas muito pouco ou nada na graduação. Isso ficou evidente no relato de dois professores, no qual eles registraram que não realizam trabalhos diferenciados com alunos disléxicos, por alegada falta de formação e de orientação (RICIERI, 2016). Nesse sentido, segundo a pesquisa, concluiu-se que os dados obtidos demonstraram que existe a necessidade pontual de implementação de políticas de formação docente, para que essa formação oriente o profissional para um trabalho de qualidade – atrelado aos princípios da educação inclusiva desde a formação inicial.

Finalizando as análises das publicações, discorreremos agora sobre a tese de doutorado de Freitas (2019), a qual aborda o tema da dislexia no ensino superior. Esse estudo teve como objetivo compreender como os processos compensatórios influenciam a forma com as pessoas com dislexia se constituem em seu processo de aprendizagem no ensino superior. Em sentido mais específico, a pesquisa procurou identificar quais dificuldades os estudantes encontram no ensino superior, quais as formas de compensação os estudantes utilizam para lidar com seu processo de aprendizagem e como a subjetivação influencia esse processo.

Para esse fim, Freitas (2019) utilizou, como método, o estudo de caso de abordagem qualitativa. Para a coleta de dados, foram utilizadas as entrevistas semiestruturadas. A pesquisa foi realizada na Universidade Federal de Santa Maria, RS. Foram entrevistados três estudantes de curso de graduação da universidade e sete professores desses estudantes. A pesquisa foi dividida em duas categorias: a primeira sendo a formação de professores e a segunda sendo a convivência com a dislexia.

A autora constatou que a falta de informação dos professores, sobre a dislexia, acaba muitas vezes prejudicando os alunos em sua jornada no ensino superior. Os professores alegam que essa falta de informação e o despreparo para atender as necessidades dos alunos disléxicos se dão pela formação insuficiente e pelas poucas oportunidades de formação oferecidas pela instituição (FREITAS, 2019).

Sobre a categoria, “convivendo com a dislexia”, todos os alunos entrevistados disseram que as dificuldades encontradas nunca os impediram de seguir seus estudos; eles ultrapassaram obstáculos e buscaram alternativas para minimizar suas dificuldades e

assim prosseguir. Ainda que os três alunos pesquisados possuíssem o mesmo diagnóstico, suas personalidades são diferentes e o modo como lidam com a dislexia e com suas dificuldades foi determinado pelo contexto em que viveram, a partir de suas experiências anteriores. Por fim, a autora cita como resultado de sua tese que

A subjetividade influencia na forma como cada sujeito com dislexia desenvolve seus processos compensatórios e sua aprendizagem, na medida em que a subjetividade é o elemento que constitui a personalidade de cada indivíduo (FREITAS, 2019, p.186).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procurou compreender como a dislexia está sendo vista atualmente, no contexto educacional do Brasil, tendo como base as pesquisas científicas de mestrado e doutorado realizadas entre os anos de 2009 e 2019 no portal da CAPES.

Após analisar as publicações científicas sobre a dislexia, concluímos que os autores pesquisados revelaram, em seus trabalhos, que os conhecimentos dos professores em relação à dislexia são escassos. A maioria dos docentes não sabe identificar os sintomas da dislexia, como agir com alunos disléxicos, quais metodologias utilizarem e quais direitos os alunos possuem. Essas dificuldades, encontradas nos professores, não se restringem somente à alfabetização, mas estendem-se ao ensino superior.

Os próprios professores acreditam que os alunos disléxicos não são capazes de aprender e acabam desestimulando a si mesmos, os culpando por não aprenderem. Já os alunos introjetam a posição que lhes é dada e não confiam nas suas capacidades, se desmotivam e muitas vezes desistem de aprender.

No que se refere aos diagnósticos, surgem muitas críticas. Alguns autores descrevem que muitos dos diagnósticos dados pelos profissionais responsáveis são equivocados, que os testes aplicados não levam em consideração as particularidades desses indivíduos e que grande parte das dificuldades encontradas nas crianças diagnosticadas poderia ser resolvida em sala de aula.

Após a análise das pesquisas, foi possível concluir que ainda estamos longe de termos professores preparados para atender alunos com dislexia, mesmo as pesquisas ressaltando a importância de esses profissionais conhecerem o tema, as suas implicações e a sintomatologia. Com esse conhecimento por parte dos docentes, se evitariam inúmeros falsos diagnósticos, o que permitiria que os reais casos fossem tratados de forma adequada. Com isso, se percebe que o diagnóstico é de fato importante, mas a escola precisa aprender e ter condições de trabalhar a partir dele.

REFERÊNCIAS

ABD. Associação Brasileira da Dislexia. **O que é Dislexia**. Disponível em: <<https://www.dislexia.org.br/>> Acesso em: 10 de fevereiro, 2020.

ALVES, C. A. A dislexia e suas implicações no contexto escolar: uma questão emergente para os educadores. In: _____. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: artigos**. Ponta Grossa: SEED, 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uepg_gestao_artigo_cleto_de_assis_alves.pdf. Acesso em: 20 de maio de 2020.

_____. Dislexia no contexto escolar: subsídios e alternativas para o trabalho pedagógico com o aluno disléxico. In _____. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: artigos**. Ponta Grossa: SEED, 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uepg_gestao_pdp_cleto_de_assis_alves.pdf. Acesso em: 14/08/2021.

ALVES, L. M. et al. Introdução à dislexia do desenvolvimento. In: ALVES, L. M.; MOUSINHO, R.; CAPELLINI, S. A. (org) **Dislexia: Novos temas, novas perspectivas**. São Paulo: Wak Editora, 2011. cap. 1, p.21- 40.

ALVES, R. J. R. **Teste para identificação de sinais de Dislexia: Evidências de validade e precisão**. Campinas: PUC. 2016.

BARADEL, R. R. **O Labirinto da Dislexia: Definições, Diagnósticos e Consequências na Vida Escolar**. 2010. 130 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2010. Disponível em: <<https://catalogodeteses.catpes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 5 agosto 2020.

BRAGA, S. G. **Dislexia: a produção do diagnóstico e seus efeitos no processo de escolarização**. 2011. 174 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 5 agosto 2020.

CABUSSÚ, M. A. S. T. Dislexia e Estresse: Implicações Neuropsicológica e psicopedagógicas. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 26, n. 81, p.476-485, out. 2009.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. 2020.

ELIAS, D. G. **Debates sobre a dislexia em tempos de precarização da escola do trabalho docente e das relações familiares**. 2014. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1337914>. Acesso em: 5 agosto 2020.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação e sociedade**. Campinas, São Paulo, v. 23, n. 79, p. 257-272. 2002.

FREITAS, C. N. **Dislexia, educação superior e aprendizagem: Uma análise de subjetividade e dos processos compensatórios a partir de teoria Histórico-Cultural**. 2019. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019. Disponível em: < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7748819>. Acesso em: 5 agosto 2020.

LIMA, R, F. SALGADO, A. C. CIASCA, M, S. Associação da dislexia do desenvolvimento com comorbidade emocional: Um estudo de caso. **Rev. CEFAAC**. v. 13, n. 4, p. 756-762. 2011.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DOS TRANSTORNOS MENTAIS (**DSM-5**). Washington: APA; 2014. Disponível em: <<http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Manual-Diagnostico-e-Estatistico-de-hTranstornos-Mentais-DSM-5-1-pdf.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2020.

NAVAS, A. N. Por que prevenir é melhor que remediar quando se trata de dificuldade de aprendizagem. In: ALVES, L. M. MOUSINHO, R. CAPELLINI, S. A. (Org.). **Dislexia: Novos temas, novas percepções**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.p. 41-53.

PAIXÃO, T. N. **Não consigo porque tenho um problema**: Reflexões sobre Dislexia e aquisição da escrita. 2014. 100 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2014. Disponível em: <[hbalhttps://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2007192](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2007192)>. Acesso em: 5 agosto 2020.

PRZYBYSZ, D. C. **A dislexia e formação docente: identificação e o acompanhamento de estudantes com dificuldades de aprendizagem**. 2018. 94 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento) - Universidade Estadual do Paraná, Campo Mourão, 2018. Disponível em: <[thttps://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5859312](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5859312)>. Acesso em: 5 agosto 2020.

PRZYBYSZ, D. C.; HAHN, F. A. Dislexia e formação de professores. **Revista Espacios**. v. 39, n. 43, p. 5, jun. 2018.

RICIERI, D. S. **Saberes e Fazer dos professores de crianças com dislexia nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2016. 147 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3683417>. Acesso em: 5 agosto 2020.

RODRIGUES, S. D.; CIASCA, M. S. Dislexia na escola: Identificação e possibilidades de intervenção. **Rev. Psicopedagogia**, São Paulo, v. 33, n. 100, p. 86-97, abr. 2016.

ROTTA, N. T.; PEDROSO, F. S. Transtornos da linguagem escrita: Dislexia. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. (org.). **Transtornos da aprendizagem abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed. 2. ed. 2016. cap 11, p. 133-144.

SIGNOR, R. Dislexia: Uma análise histórica e social. RBLA. Belo Horizonte, V.15, n.4, p.971-999. 2015.

SILVA, F. J. C.; CARVALHO, M. E. P. C. O estado da Arte das pesquisas educacionais sobre gênero e educação infantil: Uma introdução. In: ENCONTRO DA REDE FEMINISTA NORTE E NORDESTE DE ESTUDOS E PESQUISA SOBRE A MULHER E RELAÇÃO DE GÊNERO - REDOR, 18., 2014, Recife. **Perspectivas Feministas de Gênero: Desafios no Campo da Militância e das Práticas**. Recife: UFRP, 2014. p.346-362.

CAPÍTULO 2

UMA EXPERIÊNCIA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE NA REDE PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO

Data de aceite: 21/09/2021

Data de submissão: 13/09/2021

Elimeire Alves de Oliveira

Universidade Estadual Paulista-UNESP
Faculdade FUTURA-Grupo Educacional
FAVENI
Votuporanga-SP
<http://lattes.cnpq.br/7364168968695189>

Artigo Publicado nos Anais do V Congresso Brasileiro de Ensino e Processos Formativos, 2020, São José do Rio Preto. V Congresso Brasileiro de Ensino e Processos Formativos: Tecnologias, Estéticas e Éticas. São José do Rio Preto: UNESP/IBILCE.

RESUMO: O presente trabalho tem por escopo apresentar resultados obtidos em dissertação de mestrado, cujo objeto de análise foi o ensino médio articulado à educação profissional, na modalidade integrada, implementado na rede pública estadual paulista, entre os anos 2012 e 2017, por meio de um acordo de cooperação firmado entre a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo, o qual tinha como meta a expansão das matrículas do ensino médio técnico profissionalizante e se apresentava como uma ação governamental capaz de superar o dualismo estrutural entre a educação profissional e a propedêutica, por meio de currículo integrado. Como objetivo geral buscou-se compreender o Ensino Médio

integrado ofertado na parceria e objetivos específicos analisar a história do Ensino Médio no Brasil; compreender a trajetória do Ensino Médio profissionalizante no país; e compreender o Programa Rede no acordo de cooperação entre a SEE e o IFSP para a oferta do Ensino Médio integrado; e analisar uma parceria efetivada entre uma escola estadual no interior paulista e um Campus do IFSP do mesmo município. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de objetivos descritivos, cujos procedimentos metodológicos trataram de pesquisa documental e bibliográfica, que envolveu o estudo e a análise de dados levantados em documentos relativos à criação, implementação e execução da parceria SEE-IFSP à luz de referências teóricas ligadas à temática do Ensino Médio e seus desdobramentos na história do país e do Estado de São Paulo.

PALAVRAS - CHAVE: Ensino Médio, Ensino Técnico Profissionalizante, Parceria SEE-IFSP.

AN EXPERIENCE OF HIGH SCHOOL INTEGRATED TO VOCATIONAL TECHNICAL EDUCATION IN THE PUBLIC NETWORK OF THE STATE OF SÃO PAULO

ABSTRACT: This paper aims to present the results obtained in a master's thesis, whose object of analysis was the high school articulated to professional education, in the integrated modality, implemented in the state public network of São Paulo, between the years 2012 and 2017, through a cooperation agreement signed between the State Department of Education of São Paulo and the Federal Institute of Education,

The goal of this agreement was to expand the number of students enrolled in professional technical high schools, and it was presented as a governmental action capable of overcoming the structural dualism between professional and propedeutic education, by means of an integrated curriculum. The general objective was to understand the integrated high school offered in the partnership and specific objectives were to analyze the history of high school in Brazil; understand the trajectory of vocational high school in the country; understand the Network Program in the cooperation agreement between SEE and IFSP to offer integrated high school; and analyze a partnership between a state school in the interior of São Paulo and an IFSP campus in the same city. This is a qualitative research with descriptive objectives, whose methodological procedures dealt with documentary and bibliographic research, which involved the study and analysis of data collected from documents relating to the creation, implementation and execution of the partnership SEE-IFSP in the light of theoretical references related to the theme of High School and its developments in the history of the country and the state of São Paulo.

KEYWORDS: High School, Technical Vocational Education, SEE-IFSP Partnership.

1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata-se de um relato de experiência vivenciada no Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* “Ensino e Processos Formativos”, entre os anos 2017 e 2019 na Universidade Estadual Paulista-UNESP, no Campus de São José do Rio Preto, embora o programa, que ocorre em formato Interunidades, envolva também os Câmpus de Ilha Solteira e Jaboticabal.

Enquanto profissional da carreira do magistério, alheia ao mundo da pesquisa, pude vivenciar uma experiência ímpar e só possível graças aos esforços dos idealizadores do programa, que oportunizaram para muitos a concretização de uma formação sólida, em que os saberes teóricos e práticos puderam dialogar e daí fruir reflexões e contribuições para a área de ensino, que carece cada vez mais de pesquisa, tendo em vista a velocidade das mudanças no contexto social, que exigem dos educadores mudanças nas suas práticas, mediante um olhar ético e estético, levando em consideração a diversidade presente no contexto escolar.

Ingressei como aluna especial no ano de 2016, na disciplina “Tecnologias e Gestão Educacional: desafios e possibilidades”, da área “Tecnologias, Diversidades e Culturas”, sob a mediação da Prof.^a Dr.^a Solange Vera Nunes D’Água, a qual tive a honra de ter como minha orientadora quando do meu ingresso como aluna regular em janeiro de 2017 e, por se tratar de um programa multidisciplinar, pude trocar experiências com alunos de diversos campos do conhecimento, sob a orientação de grandes Mestres, que conseguiram extrair de seus alunos a sede pela busca do conhecimento científico, a reflexão acerca da realidade vivida pelos meninos e meninas que transitam pelo espaços de ensino, e, de forma coerente, fazer a intervenção positiva; seja na prática, ou através de provocações acerca dessa realidade, que foi o meu caso.

Dentre tantos que compõem o programa, tive o convívio mais frequente com alguns deles, ou como docentes de disciplina, ou como pareceristas dos inúmeros eventos que participei, como a Prof.^a Dr.^a Ana Paula Leivar Brancaleoni, Prof.^a Dr.^a Carina Rondini; Prof.^a Dr.^a Deise Peralta; Prof. Dr. Edilson Moreira de Oliveira; Prof.^a Maria Eliza Brefere Arnoni; Prof. Ricardo Scucuglia Rodrigues da Silva e também com Professores que compuseram minha Banca de Qualificação e Defesa, como Professor Humberto Perinelli Neto, Prof. Dr. Jackson Gois, e Prof. Dr. Vlademir Marim, da Universidade Federal de Uberlândia, cujas contribuições foram significativas à conclusão da pesquisa.

Ocorre que fui gestora de uma escola pública paulista e, como tal, participei da implementação de um programa denominado Rede de Ensino Médio Técnico (REDE), que ocorreu em regime de experiência pedagógica entre os anos 2012 e 2017, cujo objetivo era oferecer o Ensino Médio integrado ao profissionalizante mediante parcerias. Daí surgiu o interesse de compreendê-lo enquanto estratégia para superação do desafio da universalização do Ensino Médio, imposta pela Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009) o que se transformou no objeto da pesquisa no mestrado.

Desta forma, o objetivo geral do trabalho foi compreender o Ensino Médio integrado oferecido na parceria SEE-SP/IFSP; com objetivos específicos de analisar a trajetória do Ensino Médio no Brasil; compreender como se desenvolveu o Ensino Médio profissionalizante no país; compreender o acordo de cooperação entre a SEE e o IFSP para a oferta do Ensino Médio integrado; e empreender uma análise numa parceria efetivada entre uma escola estadual do interior paulista e um Câmpus do IFSP do mesmo município para oferta dessa modalidade de ensino.

2 | DESENVOLVIMENTO

2.1 Delimitação da pesquisa

A pesquisa teve como universo de investigação o Ensino Médio integrado ao profissionalizante, oferecido na parceria SEE-SP/IFSP, no âmbito do Programa Rede Ensino Médio Técnico, implementado na rede pública estadual paulista, entre os anos 2012 e 2017, por meio de um acordo de cooperação firmado entre a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo.

2.2 Procedimentos Metodológicos

Tratou-se uma pesquisa básica, que intentou “gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da Ciência, sem aplicação prática prevista” (GERHARDT E SILVEIRA, 2009, p, 34), mediante abordagem qualitativa e com objetivos descritivos. Quanto aos procedimentos adotados foram análise de fontes documentais e bibliográficas. A análise documental pautou-se no estudo de documentos relacionados à criação, implementação

e execução da parceria SEE-IFSP, como o Acordo de Cooperação nº 002/11; a Portaria nº 1.230 de 11/04/2012, que trata da organização didática dos cursos; os Projetos Pedagógicos dos cursos técnicos, específicos do IFSP, documentos acadêmicos e institucionais do IFSP, como o Anuário nº 2; o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018 e os Relatórios de Gestão do IFSP (2011 – 2017) à luz de teóricos que versam sobre o tema.

2.3 Fundamentação teórica

Para fundamentação teórica foram estudados autores como Abramovay e Castro (2003); Almeida (1989); Azevedo (1996); Brazorotto (2014); Ciavatta; Ramos (2011); Dallabrida (2009); Franca (1952); Frigotto (2012); Ghiraldelli Jr. (1994); Kuenzer (1997); Lopes (2008); Moehlecke (2012); Nagle (1976); Oliveira (2009), Palma (2005); Pinto (2002), Romanelli (2014); Saviani (2013); Simões (2011); Tartuce et. al (2015); Wittaczik (2008); Zooti (2004); Zotti (2006), dentre outros.

3 | DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Atualmente, o Ensino Médio se constitui na última etapa da escolarização básica de cunho obrigatório, o que demanda um conjunto de políticas públicas para materializar este direito. No entanto, isso representa um grande desafio para o poder público, haja vista a quantidade de jovens e adolescentes excluídos do sistema escolar. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2015, existe no Brasil 1.593.151 jovens e adolescentes na faixa dos 15 a 17 anos fora da escola (UNICEF, 2017).

Ou seja, o desafio é grande e, para complicar, o Ensino Médio carece de uma identidade própria. Conforme Abramovay e Castro (2003) o Ensino Médio sempre oscilou em oferecer o ensino profissionalizante para a rápida inserção no mercado de trabalho ou oferecer o propedêutico para o ingresso no ensino superior às classes mais favorecidas economicamente, ensejando uma dualidade estrutural.

Conforme análise histórica do Ensino Médio, foi possível constatar que por muito tempo essa etapa da escolaridade foi privilégio de poucos, tanto pela falta de organização na estrutura no sistema educacional, como pela imposição de um currículo altamente acadêmico e enciclopédico, voltado somente ao preparo para o ingresso da elite condutora do país ao ensino superior (ROMANELLI, 2014). Em contrapartida, a educação profissional teve origem em um contexto econômico em que o trabalho manual, agrário e escravagista não tinha prestígio e prescindia de qualquer qualificação, chegando a cumprir um papel meramente assistencialista, ao amparar os desprovidos de condições econômicas e sociais, o que acabou marcando sua trajetória como algo de menor valor. (BRASIL, 2012).

Na superação dessa dualidade, a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 (Brasil, 1996) trouxe a possibilidade da integração curricular, mediante a oferta do Ensino Médio integrado à educação profissional, a denominada 'politecnia', que "[...] se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre

instrução profissional e instrução geral” (SAVIANI, 2003, p. 136).

Nesta perspectiva, entre anos de 2012 a 2017, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, por meio de acordo de parceria com o Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo passou a oferecer essa modalidade de ensino em 21 municípios, pelo qual a rede estadual se comprometia a ministrar conteúdos da base nacional curricular e a rede federal os conhecimentos profissionalizantes específicos com pessoal e recursos próprios, mediante Projetos de Cursos integrados e assumidos coletivamente. Assim, cada ente federativo, em regime de colaboração, participava com seu quadro de profissionais e recursos físicos, nos moldes de uma política pública compartilhada, conforme assegurado na Constituição Federal de 1988, artigo 211§ 4º (BRASIL, 1988).

Essa parceria só foi possível por conta do salto de números de novos estabelecimentos da rede federal, criados no interior das diferentes regiões do país, a partir do ano de 2005, com a Lei Federal nº 11.195 (BRASIL, 2005), pela qual a União assume a responsabilidade de fomentar a educação profissional em nível médio técnico. Foi um dado relevante à história do ensino profissional. A primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, lançada em 2005, durante o governo Lula, foi considerada a maior expansão do ensino profissional na história da rede federal, e teve prosseguimento no Governo Dilma. Durante a vigência desses governos se constatou um aumento considerável de unidades de ensino da rede federal, desde o seu embrião, em 1909 com a chamadas Casas de Aprendizes Artífices, criadas no Governo de Nilo Peçanha. Das 140 escolas construídas entre os anos 1909 e 2002, houve um crescimento inédito entre os anos 2003 a 2016, em que foram construídos mais de 500 estabelecimentos, totalizando 644 campi (BRASIL, 2016).

Outro importante ponto para esse evento foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) em 2007, o qual possibilitou o aporte financeiro para o investimento da expansão da oferta da educação profissional (CUNHA, 2000) e para a criação do Programa Brasil Profissionalizado, cujo objetivo principal era a integração entre o Ensino Médio e a educação profissional para os alunos das escolas públicas, na perspectiva de uma formação integral, pela conjunção da formação propedêutica e profissional dos alunos (BRASIL, 2007).

Desta forma, mediante o estudo bibliográfico e os dados coletados nos documentos do Programa Rede, no Acordo de Cooperação SEE-IFSP para oferta do Ensino Médio integrado à educação profissional, bem como nos Projetos de Cursos de uma das parcerias localizada num município do interior paulista, foi possível verificar que tratou-se de uma ação governamental positiva, no sentido de materializar a meta da expansão interiorizada da oferta do Ensino Médio integrado à educação profissional, respeitando as peculiaridades e necessidades do desenvolvimento econômico regional (OLIVEIRA,2019). No entanto, a parceria conforme já previsto no acordo de cooperação, durou apenas cinco anos, vigorando entre os anos de 2012 a 2016, com os últimos egressos no ano de 2017, ano em

se expirou o regime de experiência.

4 | CONCLUSÕES

Os dados analisados na pesquisa possibilitaram a compreensão de que o Ensino Médio integrado à educação profissional, oferecido nos moldes da parceria entre a SEESP/IFSP, pôde se caracterizar numa política pública que tem amparo legal na LDB 9394/96 e que contempla as ideias de uma educação unitária e politécnica, conforme metas a serem alcançadas nacionalmente, pela superação da visão dicotomizada entre formação geral, propedêutica e formação profissional, de modo a romper a ideia de programas de governo e plenificar o ideal de política pública compartilhada, pela junção e corresponsabilização dos diferentes entes federativos.

Por meio da análise documental, em que se constatou uma demanda satisfatória, houve a democratização das vagas, visto que o ingresso era por meio de sorteio e não processo seletivo; que as decisões pedagógicas ocorriam de forma coletiva, dentre outros aspectos observados à luz dos referenciais teóricos. Extraiu-se a possibilidade de uma aprendizagem significativa, através da articulação teoria e prática, entre conhecimentos gerais e específicos do profissionalizante, onde os alunos, ao final da escolarização básica, tivessem a autonomia de escolher em prosseguir na Educação Superior ou inserir no mercado de trabalho de forma qualificada.

Por fim, espera-se que esse debate não seja encerrado e que sirva de reflexões para futuras pesquisas no que tange às políticas públicas voltadas ao Ensino Médio, mesmo porque nos encontramos num momento que de um lado nos deparamos com a Reforma do Ensino Médio e de outro abrem-se novas possibilidades para o Ensino Profissional, com a Proposta de Emenda Constitucional, que inclui a educação profissional técnica de nível médio na distribuição dos aportes financeiros do FUNDEB.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. MEC. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Lei Federal nº 11.195**, de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao § 5o do art. 3 o da Lei no 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Brasília, 18 de nov. 2005

_____. MEC. **Brasil Profissionalizado**. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/brasil-profissionalizado>. Acesso em 26 de jan. de 2017.

_____. MEC. **Expansão da rede federal**. Disponível em <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal> 2016>. Acesso em 25.ou.2018

_____. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012**: Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. **Ensino médio: múltiplas vozes**. Brasília: UNESCO, MEC, 2003. 662p.

CUNHA, L.A. **O ensino industrial-manufatureiro no Brasil**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2000, n.14, pp.89-107. ISSN 1413-2478. Disponível em Acesso em 1 maio.2018.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

OLIVEIRA, Elimeire Alves. **A proposta de Ensino Médio integrado à educação técnico profissionalizante na rede pública do Estado de São Paulo**. 2019. Dissertação. (Mestrado em Ensino e Processos Formativos). Disponível em https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/190862/oliveira_ea_me_sjrp.pdf?cv=1&isAllowed=y&sequence=3 Acesso em 25/08/2020.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**, Vozes, Rio de Janeiro, 2014

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 57.121, de 11/07/2011**. Institui o Programa Rede de Ensino Médio Técnico - REDE, na Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. São Paulo: 2011.

SAVIANI, D. **O choque teórico da politécnica. Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro: EPSJV; FIOCRUZ, v. 1, p. 131-152, 2003.

UNICEF: **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil - Busca Ativa Escolar. 2017**. Disponível em: <https://buscaativaescolar.org.br/downloads/guias-e-manuais/busca-ativaescolar-v10- web.pdf>. Acesso em 05 jun. 2018.

CAPÍTULO 3

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DE ALUNOS DO 4º AO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA PANDEMIA DO CORONAVÍRUS

Data de aceite: 21/09/2021

Data de submissão: 06/09/2021

Fábio Brum

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,
Programa de Pós-graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares – PPGEduc. Seropédica – Rio de
Janeiro
<http://lattes.cnpq.br/2134026992110428>

Felipe Claro Gonçalves

Prefeitura Municipal de Vassouras, Secretaria
Municipal de Educação. Vassouras – Rio de
Janeiro
<http://lattes.cnpq.br/6545119014058508>

Joana Maria da Costa Lima

Prefeitura Municipal de Vassouras, Secretaria
Municipal de Educação. Vassouras – Rio de
Janeiro
<http://lattes.cnpq.br/4282265522410908>

Roseli de Freitas Lima

Prefeitura Municipal de Vassouras, Secretaria
Municipal de Educação. Vassouras – Rio de
Janeiro
<http://lattes.cnpq.br/5458300740900249>

Flavia Matheus de Avellar Kakumu

Prefeitura Municipal de Vassouras, Secretaria
Municipal de Educação. Vassouras – Rio de
Janeiro
<http://lattes.cnpq.br/8092620704338116>

Jaqueline Ferreira Lima Granadeiro

Prefeitura Municipal de Vassouras, Secretaria
Municipal de Educação. Vassouras – Rio de
Janeiro
<http://lattes.cnpq.br/2692297107545117>

Alessio Kelly Sant' Ana

Prefeitura Municipal de Vassouras, Secretaria
Municipal de Educação. Vassouras – Rio de
Janeiro
<http://lattes.cnpq.br/6268131675614262>

Elizabeth Aragão do Amparo

Centro Universitário Geraldo Di Biase,
Fundação Educacional Rosemar Pimentel.
Barra do Piraí – Rio de Janeiro
<http://lattes.cnpq.br/7284245217239839>

Marcos Júnior Guimarães Alves

Prefeitura Municipal de Vassouras, Secretaria
Municipal de Educação. Vassouras – Rio de
Janeiro
<http://lattes.cnpq.br/1751690854538428>

Suzi Aparecida Pizette de Carvalho Silva

Prefeitura Municipal de Vassouras, Secretaria
Municipal de Educação. Vassouras – Rio de
Janeiro
<https://orcid.org/0000-0002-1376-374X>

Claudia Mattos Raybolt

Prefeitura Municipal de Vassouras, Secretaria
Municipal de Educação. Vassouras – Rio de
Janeiro
<https://orcid.org/0000-0002-9024-9859>

Magda Elaine Sayão Capute

Prefeitura Municipal de Vassouras, Secretaria
Municipal de Educação. Vassouras – Rio de
Janeiro
<http://lattes.cnpq.br/3673756925727683>

RESUMO: O objetivo deste artigo foi investigar as competências socioemocionais de alunos

do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental e sua relação com a aprendizagem no período pandêmico. A pesquisa foi do tipo *Survey*, de abordagem quantitativa e de caráter descritivo. A amostra foi composta por 855 alunos do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de uma cidade da Região Centro-sul do Estado do Rio de Janeiro, Brasil. O instrumento da pesquisa foi um questionário composto por 16 questões de perguntas fechadas com respostas dicotômicas de “sim/não”. A análise dos dados foi feita pelas ferramentas do *Google Forms* por meio da emissão de gráficos. Dentre os principais resultados, os alunos investigados demonstraram certa dificuldade com as relações interpessoais e afetivas vinculadas a percepção de suas emoções e a dos outros. Por outro lado, as competências socioemocionais como a cooperação e empatia surgiram positivamente entre os alunos. Ademais, os escolares relataram ter dificuldade de aprender com o ensino remoto. Concluímos ser importante continuar desenvolvendo com os estudantes as habilidades como a empatia, cooperação e o respeito às diferenças durante a pandemia, devendo as secretarias de educação, professores, responsáveis e comunidade como um todo criar meios e estratégias para se mitigar as dificuldades com o ensino remoto.

PALAVRAS - CHAVE: Competência socioemocional, Ensino Fundamental, Pandemia, COVID-19.

SOCIO-EMOTIONAL COMPETENCIES OF STUDENTS FROM 4TH TO 9TH GRADE OF ELEMENTARY SCHOOL IN THE CORONAVÍRUS PANDEMIC

ABSTRACT: The aim of this article was to investigate the socio-emotional skills of students from 4th to 9th grade of elementary school and their relationship with learning in the pandemic period. The research was of the Survey type, with a quantitative approach and a descriptive character. The sample consisted of 855 students from the 4th to 9th grade of Elementary School of the Municipal Education Network in a city in the Center-South region of the State of Rio de Janeiro, Brazil. The instrument of the study was a questionnaire composed of 16 closed-ended questions with dichotomous “yes/no” answers. Among the main results, the investigated students demonstrated some difficulty with interpersonal and affective relationships linked to the perception of their emotions and those of others. On the other hand, socio-emotional skills such as cooperation and empathy emerged positively among students. Furthermore, the students reported having difficulty learning with the remote learning. We conclude that it is important to continue developing with students skills such as empathy, cooperation and respect for differences during the pandemic, should the education departments, teachers, guardians and the community as a whole must create means and strategies to mitigate difficulties with the remote learning.

KEYWORDS: Socio-emotional competence, Elementary School, Pandemic, COVID-19.

1 | INTRODUÇÃO

Atualmente, percebe-se que as transformações impostas pela pandemia do Novo Coronavírus (COVID-19) têm exigido das instituições de ensino um trabalho extra para se repensar, ressignificar e reorganizar o trabalho educacional e pedagógico diante das condições extremamente complexas desse período (BARRETO; ROCHA, 2020).

Nesse momento, além das questões pedagógicas e da preocupação com o processo de ensino-aprendizagem, um dos temas que mais tem permeado o pensamento dos estudiosos tem sido o trabalho com os vínculos sociais e afetivos que foram tão comprometidos pelo isolamento social imposto pela pandemia (ANDRADE et al., 2020; SILVA; BINS; ROZEK, 2020).

Nesse contexto, as instituições de ensino, os profissionais da educação, bem como toda a comunidade escolar estão tendo que reavaliar suas funções na escola e buscar estratégias que lhes permitam trabalhar, com maior abrangência, o desenvolvimento das competências socioemocionais (FÁVERO et al., 2020).

Para isso, os projetos político-educacionais devem se preocupar em atender a esse propósito e sair de uma visão reducionista de conhecimento que privilegia a dimensão intelectual (cognitiva) e compreender a complexa existência de mudanças comportamentais e socioemocionais dos alunos, muito devido à ausência de contato presencial com os professores, falta de acompanhamento efetivo das famílias nas atividades e a falta de reconhecimento do lugar dos pais/responsáveis na escola (SCHMITT; MARCOM; MASCARELO, 2020), o que dificilmente poderá favorecer a formação integral e holística dos cidadãos de que a sociedade tanto precisa para quebrar paradigmas.

Nessa direção, a Pedagogia Sistêmica oferece a quem alimenta à esperança de amor, nas infinitas possibilidades que o ato de educar proporciona (FRANKE-GRICKSCH, 2009). Cada pessoa marca a história da nossa 'marcha' sócio-afetiva-cultural, abrindo horizontes infinitos e emancipações originais.

A Pedagogia Sistêmica é fruto do trabalho sistêmico e fenomenológico de Bert Hellinger (2003). Para Hellinger e Hovel (2001) as três ordens naturais - pertencimento, hierarquia e equilíbrio, desde que respeitadas fazem parte de um todo que se harmoniza perfeitamente e em equilíbrio. Nessa direção, Hellinger (2003) enfatizou a importância de os pais e professores seguirem a ordem sistêmica, na qual primeiro vem os pais, hierarquicamente superiores, logo após os professores e, depois, as crianças. Para este autor, o professor precisa se apropriar de conhecimentos sistêmicos para perceber seu real lugar e sua função na escola, favorecendo, assim, uma melhor relação família-escola.

Assim como as competências para esta nova era, principalmente, a criatividade e inovação, devemos igualmente refletir sobre as competências socioemocionais que pensamos construir, e para isso torna-se necessário estabelecer e fazer acontecer um olhar mais sistêmico no campo educacional.

Neste processo sistêmico acreditamos que é urgente buscar através das competências socioemocionais o desenvolvimento de alunos criativos, gentis, solidários, cooperativos, empáticos, críticos, participativos e dotados de valores que lhes permitam enfrentar, da melhor maneira possível, os desafios de uma nova forma de educação.

Partindo dessa premissa, notamos que a pedagogia sistêmica é uma 'nova' forma de olhar e pensar a educação, a qual pressupõe mediação, acolhimento e escuta ativa

entre todos os atores pertencentes à rede educacional, permitindo assim dar voz para se exteriorizar experiências e construir diálogos abertos, contínuos e significativos (SERAFIM; FERNANDES, 2020).

Quando olhamos para a Escola e os desafios que ela hoje enfrenta, podemos observar que o lugar das competências socioemocionais é um tanto difuso e muitas vezes olvidado. O papel de educar e de ensinar muitas vezes se sobrepõe, e essa base invade limites e retira a força de ação de outras competências envolvidas. Muitas vezes, o autoconhecimento, o autocuidado, a empatia, a cooperação e o pensamento crítico e criativo não são tratados como dimensões relevantes para a construção do ser humano integral dentro das escolas.

Pensando nessas questões que envolvem esse tempo pandêmico, este artigo teve por objetivo investigar as competências socioemocionais dos alunos do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental e sua relação com a aprendizagem neste período.

2 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi do tipo *Survey* (FINK, 1995), de abordagem quantitativa e de caráter descritivo. Estudos quantitativos têm por característica a análise das informações por meio de dados estatístico-matemáticos com intuito de gerar uma conexão entre a realidade experimental e a teoria em estudo (SILVA, 2010). A pesquisa classificada como descritiva para Gil (2002) tem por objetivo a descrição de características de uma população ou de determinado fenômeno.

Participaram dessa pesquisa 855 alunos do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental devidamente matriculados na Rede Municipal de Ensino de uma cidade da Região Centro-sul do Estado do Rio de Janeiro.

A pesquisa foi realizada no primeiro semestre de 2021, no período de fevereiro a abril. Optou-se para realização do instrumento metodológico temas referentes às competências socioemocionais contidas na BNCC, a saber: Autoconsciência, Autogestão, Consciência social, Habilidades de relacionamento e Tomada de decisão responsável (BRASIL, 2017).

A construção do instrumento composto por 16 questões com opções de respostas dicotômicas “sim” e “não” foi feita com base na revisão da literatura sobre o tema, a fim de se obter escopo teórico substancial sobre a temática. Desta forma, foram desenvolvidas questões objetivas, baseadas em livros disponíveis na literatura especializada, bem como em artigos sobre os temas citados. Acrescido a isso, foi levado em consideração no levantamento das questões o período pandêmico atual e o seu possível impacto na aprendizagem dos alunos.

O questionário foi disponibilizado pela direção de cada Unidade Escolar (UE) em *link* próprio através da ferramenta do *Google Forms* (Google Formulário), visto que essa facilitava o controle de perguntas e respostas, assim como alcançaria uma gama maior de

respondentes e evitaria aglomerações no interior das escolas.

Ademais, o questionário em formato impresso também foi disponibilizado pelas UEs para os alunos que não detinham acesso a internet em suas residências, sendo que foi realizado agendamento prévio com as famílias dos alunos que optaram por preencher o questionário impresso na UE ou por utilizar o laboratório de informática da escola para preenchimento.

O tempo médio de preenchimento do questionário foi de aproximadamente 30 minutos. A investigação atendeu as orientações da Resolução n. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde que trata das Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo Seres Humanos.

Os dados foram tabulados através das ferramentas do próprio *Google Forms* e entregues aos criadores da pesquisa para análise por meio da emissão de gráficos e/ou planilhas.

3 | RESULTADOS

No total da amostra, por ano de escolaridade os resultados apontaram que 25,3% (n = 216) dos alunos pertenciam ao 4º ano, 26,3% (n = 225) pertenciam ao 5º ano, 13,7% (n = 117) eram do 6º ano, 12,5% (n = 107) do 7º ano, 11,7% (n = 100) do 8º ano e 10,5% (n = 90) do 9º ano (**Figura 1**).

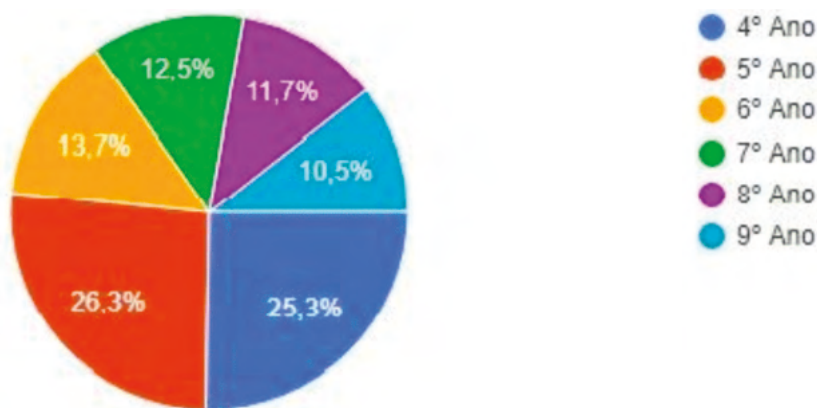


Figura 1. Total de alunos por ano de escolaridade.

Fonte: Dados da pesquisa.

O maior quantitativo de alunos pertencia ao 5º ano de escolaridade (26,3%; n = 225) e o menor quantitativo pertencia ao 9º ano de escolaridade (10,5%; n = 90).

Na **Tabela 1** são apresentados os resultados do questionário socioemocional que foi respondido pelos alunos.

QUESTÕES	SIM %	NÃO %
1. Meus responsáveis me incentivam a estudar mesmo quando eles não podem me acompanhar.	98	2
2. Me distraio com facilidade mesmo quando estão falando comigo ou apresentando algo legal.	63	37
3. Os resultados positivos às vezes demoram um pouco para aparecer, mas isso não me desanima.	66,1	33,9
4. Quando não consigo ter resultados, eu desisto de vez e nem sinto vontade de tentar de novo, mesmo que tentem me ajudar.	23,6	76,4
5. Sempre realizo minhas atividades escolares em dia.	73,5	26,5
6. Por vontade própria, participo pouco das aulas remotas e das atividades escolares.	49,1	50,9
7. Não gosto que me critiquem ou me provoquem, porque fico irritado e com vontade de responder.	66,8	33,2
8. Mantenho a tranquilidade mesmo diante de uma frustração ou desentendimento.	61,1	38,9
9. Tento ajudar meus colegas com dificuldades na realização das tarefas.	84,7	15,3
10. Tenho dificuldade de me relacionar com as pessoas diferentes.	28,5	71,5
11. Sempre reclamo quando tenho que estudar, acho desnecessário.	26,9	73,1
12. Quando tenho dúvidas sobre algum assunto pergunto aos meus familiares, professores e amigos.	95,4	4,6
13. Quando vejo alguém sofrendo <i>bullying</i> tento ajudar de alguma forma.	88,1	11,9
14. Não respeito as diferenças nem as opiniões de meus colegas, dos professores e familiares.	33,2	66,8
15. Eu me sinto seguro em retornar as aulas presenciais desde que as medidas protetivas sejam aplicadas (álcool em gel, uso de máscara, etc.).	65,7	34,3
16. Tenho dificuldades de aprender com o ensino remoto.	65,6	34,4

Tabela 1. Descrição das competências socioemocionais dos alunos.

Fonte: Os autores.

A **Questão 1** mostra que 838 (98%) dos alunos percebem que seus responsáveis os incentivam a estudar, mesmo quando eles não podem estar sempre presentes acompanhando. Observa-se que na **Questão 2**, 539 (63%) dos alunos disseram se distrair com facilidade quando estão falando com eles ou apresentando algo interessante.

Segundo a **Questão 3**, 565 (66,1%) dos alunos relataram que mesmo que os resultados positivos demorem a acontecer eles não se desanimam. A **Questão 4** mostra que 653 (76,4%) dos alunos, mesmo quando percebem não conseguir ter resultados, eles não desistem e tem vontade de tentar de novo, aceitando a ajuda de outras pessoas. Com relação à **Questão 5**, constata-se que 628 (73,5%) dos alunos responderam realizar as atividades escolares em dia. Conforme resultado da **Questão 6**, pouco menos da metade

dos alunos (n = 420; 49,1%) disseram participar pouco das aulas remotas e das atividades escolares, por vontade própria.

Na **Questão 7**, 571 (66,8%) dos alunos disseram não gostar que os critiquem ou provoquem, porque ficam irritados com isso e com vontade de responder. Na **Questão 8**, 522 (61,1%) dos alunos responderam que mantêm a tranquilidade mesmo diante de uma frustração ou desentendimento.

De acordo com a **Questão 9**, 724 (84,7%) dos alunos disseram tentar ajudar os colegas com dificuldades na realização das tarefas. A **Questão 10** apontou que 71,5% (n = 611) dos alunos relataram não ter dificuldades de se relacionar com pessoas diferentes. Na **Questão 11** observa-se que 625 (73,1%) dos alunos responderam que não reclamam por ter que estudar.

No que diz respeito ao resultado da **Questão 12**, constata-se que 816 (n = 95,4%) dos alunos disseram perguntar aos seus familiares, professores e amigos quando tem dúvidas sobre algum assunto. No que consta na **Questão 13**, 753 (88,1%) dos alunos responderam que quando veem alguém sofrendo *bullying* tentam ajudar de alguma forma.

Na **Questão 14**, 571 (66,8%) dos alunos disseram respeitar as opiniões dos colegas, dos professores e dos familiares. A **Questão 15** mostra que 562 (65,7%) dos alunos se sentem seguros em retornar às aulas presenciais desde que as medidas protetivas sejam aplicadas (uso de álcool em gel e de máscara, regras de distanciamento, etc.). Por fim, na **Questão 16**, constata-se que 561 (65,6%) dos alunos relataram ter dificuldade de aprender com o ensino remoto.

4 | DISCUSSÃO

Este estudo apresenta contribuições relevantes e originais dada à escassez de pesquisas sobre as competências socioemocionais encontradas na literatura. No campo educativo, o conjunto de habilidades em que se desenvolvem as relações interpessoais e afetivas aliadas ao modo como a pessoa percebe, sente e nomeia suas emoções chama a atenção, pois a maioria dos alunos pesquisados disse não gostar que os critiquem ou provoquem, porque ficam irritados com isso e com vontade de responder.

A capacidade para compreender a diversidade humana e reconhecer suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas deve fazer parte do viver em sociedade, bem como a capacidade de conviver em harmonia com outros alunos, com a própria família e com os professores (CARNEIRO; LOPES, 2020).

Percebemos que o contexto atual potencializou determinadas fragilidades emocionais dos alunos devido às inseguranças e incertezas decorrentes da pandemia. No entanto, é preciso convocar os alunos a exercerem a empatia, a solidariedade e a resiliência, compreendidas aqui como competências socioemocionais importantes para a vida e para a educação neste momento tão difícil.

O expor da maioria dos alunos pesquisados terem dificuldades de aprender com o ensino remoto tem sido uma constante em resultados de outras pesquisas (CARVALHO et al., 2020; SILVA; SOUSA; MENEZES, 2020).

Com a pandemia do COVID-19 elevaram-se os fatores que contribuem para as dificuldades de aprendizagem dos estudantes com o ensino remoto, em especial, entre aqueles com maior vulnerabilidade socioeconômica, destacando-se: a) a falta de computadores e de acesso à internet; b) a falta de apoio dos pais/responsáveis dos estudantes no acompanhamento das tarefas; c) problemas de saúde mental por conta da preocupação com o futuro; d) precariedade e insegurança quanto à alimentação e a nutrição e; e) o baixo nível de interesse por parte dos alunos em participar das aulas devido à falta de contato presencial com os professores e com os colegas (COELHO *et al.*, 2020; QUEZADA; TALBOT; QUEZADA-PARKER, 2020; RIBEIRO-SILVA *et al.*, 2020).

Outro dado do presente estudo que corrobora com o achado sobre as dificuldades de aprender com o ensino remoto foi que quase metade dos estudantes investigados relatou que por vontade própria, participam pouco das aulas remotas e das atividades escolares.

Conforme aponta Mattos et al. (2020) e Neta, Nascimento e Falcão (2020) algumas hipóteses que podem estar fazendo com que os estudantes tenham tão pouca vontade de participar das aulas remotas são: I) dificuldades de acesso às aulas e/ou materiais devido à baixa qualidade e/ou conectividade insuficiente à internet; II) não dispor de meios tecnológicos apropriados para acessar os conteúdos *on-line*; III) residências com somente um telefone celular para uso de toda a família, o que dificulta ao aluno realizar as tarefas nos horários estipulados; IV) as atividades propostas não instigam o aluno a querer fazê-las; V) saudades dos vínculos afetivos com os colegas de classe e professores e; VI) perdas na família ou redução de capital socioeconômico decorrentes da atual situação pandêmica, como mortes de entes queridos, responsáveis desempregados, insegurança com relação a saúde, etc.

Pode-se perceber que existem diversos fatores que podem influenciar na vontade dos alunos em participarem das aulas e das atividades remotas. Nesse sentido, cabem às instituições escolares juntamente com as secretarias municipais de educação pensar em soluções que possam mitigar essas problemáticas.

Diálogos e conversas em rede entre os diretores, professores, orientadores pedagógicos e educacionais e equipe da secretaria de educação podem criar meios e ferramentas para se diminuir esses casos, tais como: 1) disponibilização de material impresso; 2) utilização de livros didáticos; 3) opção de acesso à internet da escola para baixar os materiais e; 4) utilização de plataformas de videoconferência para que o vínculo entre professores e alunos seja restaurado.

Fato é que se precisa pensar a educação durante a pandemia de forma muito mais abrangente. A escola e as instituições educacionais neste momento devem ir além das demandas da educação formal e de aprendizagem dos conteúdos, isso porque a questão

não é apenas pedagógica, a escola é um local de proteção social e emocional.

Por meio das descobertas das leis e ordens que regem as relações humanas e, conseqüentemente, as relações entre os elementos de um sistema - como a escola, neste caso específico podemos ampliar nosso conhecimento do lugar que cada um se encaixa naquele contexto (FRANKE-GRICKSCH, 2009). Uma dessas leis - a ordem - descoberta por Hellinger (2003), nos mostra que cada um tem seu lugar de importância em todos os sistemas e que é a partir desse lugar de pertencimento que podemos atuar em plena força de realização.

Portanto, os pais/responsáveis ocupam o primeiro lugar nas instituições de ensino, já que tem sua ordem de importância na posição hierárquica (SERAFIM; FERNANDES, 2020). Antes de os pais levarem os filhos para a escola, dão-lhes vida, amor, educação, carinho e proteção, tudo isso em prol do bem-estar deles. Este é o primeiro movimento que viabiliza a existência das escolas e conseqüentemente de todos os que pertencem ao seu serviço.

Não por acaso a alternativa que perguntava se os responsáveis dos alunos os incentivam a estudar mesmo quando eles não podiam acompanhá-los foi a questão que obteve mais respostas positivas dos estudantes dentre todos os itens, denotando o quão é importante à presença dos pais/responsáveis na hora dos estudos para explicarem as tarefas e tirar dúvidas.

Olhar para a educação neste aspecto permite observar os vínculos e a natureza das inter-relações entre a tríade escola-aluno-família, bem como as relações entre todos os elementos e implicações que surgem deste conjunto, e onde a família exerce importante influência no resultado final (GARCÍA, 2019).

No caso particular desta investigação, uma grande parte dos alunos relatou também se distrair com facilidade quando estão falando com eles ou apresentando algo interessante. Esse achado é similar ao encontrado no estudo de Gomes, Sant'Anna e Maciel (2020), em que metade dos alunos pesquisados concordou que têm dificuldades de se concentrar para assistir às aulas.

Um aspecto que pode auxiliar os escolares a passar pelas dificuldades de adaptação durante esse período é criando rotinas bem claras e objetivas. Montar um quadro das disciplinas (dias, horários, etc.), evitar o uso excessivo das redes sociais, separar com antecedência os materiais escolares a serem utilizados nas aulas e criar uma agenda com as demandas das tarefas a serem cumpridas podem ser caminhos viáveis para se organizar melhor e evitar distrações do que não é importante para o momento (PASSAROTO et al., 2021).

As informações positivas desta pesquisa ficaram por conta da grande maioria dos estudantes terem respondido que tentam ajudar seus colegas na realização das atividades e quando veem alguém sofrendo *bullying* tentam ajudar de alguma forma.

Esses dados são interessantes porque mostram que as competências

socioemocionais, cooperação e empatia se fazem presentes entre os alunos mesmo neste período tão delicado. Como todos estão perpassando por dificuldades em alguma área da vida, especialmente na aprendizagem escolar, os estudantes devem ter percebido que com a troca de informações entre si sobre as atividades, testes e provas o sucesso nas tarefas e nas aprendizagens dos conteúdos tendem a ocorrer de forma mais fluída.

O dado de que a ampla maioria dos estudantes investigados respondeu que sim quando argumentados se ao ter dúvidas sobre algum assunto perguntavam aos seus familiares, professores e amigos contrariam os resultados encontrados por Santos (2020), em que observou que alguns alunos mesmo com dificuldade em realizar as atividades, não buscaram ajuda; e quando questionados pelo motivo, a maioria respondeu que por timidez não pediam auxílio, já que o local disponibilizado para sanarem suas dúvidas era nos grupos de *Whatsapp*, aplicativo de uso coletivo em que todos os participantes podem ver as mensagens uns dos outros.

Com relação ao *bullying*, no ambiente educacional este é mais suscetível à ocorrência e as consequentes atitudes de agressão de forma verbal ou física que ofendem os sujeitos e afetam seu psicológico, sua moral e seu emocional (VIANNA; SOUZA; REIS, 2015). Por conta dos alunos estarem utilizando mais as redes sociais e plataformas digitais, as formas de agressões mais frequentes neste período tem sido as ofensas em que há ação de apelidar, ofender, zoar, gozar e humilhar no meio cibernético, o chamado *cyberbullying* (KOWALSKI; LIMBER; MCCORD, 2019).

Corroborando com os dados dessa pesquisa, Bacher-Hicks et al. (2021) encontraram que tanto o *bullying* pessoal quanto o *cyberbullying* diminuíram drasticamente durante os anos escolares afetados pela pandemia de março de 2020 a fevereiro de 2021.

Uma das razões para este achado teria relação com a mudança na natureza da educação presencial durante a pandemia. As medidas de saúde pública, como distanciamento social, uso de máscaras e a ausência dos alunos em salas de aula restringiram substancialmente o número de interações que os alunos experimentavam, e ao mesmo tempo aumentaram a quantidade de supervisão de um adulto. Essas medidas provavelmente reduziram a quantidade de tempo não estruturado e não supervisionado que os alunos passavam uns com os outros em grandes grupos nas salas de aula, durante o almoço e no recreio.

Além disso, a experiência coletiva da pandemia também pode ter aumentado a consciência e a capacidade de resposta dos profissionais da escola ao bem-estar socioemocional dos alunos. Por exemplo, os funcionários da escola podem ter atendido e abordado mais prontamente formas específicas de *bullying* destacadas pela mídia pública durante a pandemia.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como observado nesta pesquisa o trabalho com as competências socioemocionais se faz extremamente importante neste período como forma de ajudar os alunos a se conhecerem melhor e compreenderem suas próprias emoções e limitações, bem como as dos outros.

Continuar desenvolvendo as habilidades como a empatia e cooperação deve fazer parte do viver construtivo em sociedade também na educação durante a pandemia. Gerenciar o estresse, controlar comportamentos impulsivos e contornar conflitos de modo respeitoso fará grande diferença no momento da volta às aulas presenciais.

Compreendemos que é o momento de incluir, de olhar para dentro de nós e assumir a força da nossa história e trajetória de vida, porque o momento em que vivemos torna oportuno uma mudança profunda. Do modo de viver e consciência, tratando de uma forma especial com a educação, o pensamento sistêmico-fenomenológico nos permitirá ir mais longe no desenvolvimento das inteligências intergeracionais e transgeracionais com vistas a processos de aprendizagem multidimensionais.

Por ser um sistema, a escola é uma companheira a favor do aluno e do seu crescimento, mas também é um lugar onde cada um precisa exercer sua postura e ação a partir do lugar que lhe cabe. Do nosso lugar de pesquisadores e especialistas em educação, cabe a nós investigar e mostrar aos pais/responsáveis que o projeto político da escola voltado para as competências socioemocionais precisa ser considerado para que a confraternidade se estabeleça com credibilidade e confiança, e assim floresça.

Compreender esse olhar, com pensamento sistêmico e aplicá-lo como uma ferramenta de início para o autoconhecimento, a autogestão, a cooperação e a empatia abre possibilidades para o ser humano que está nesse processo de compreensão, de aprender a enfrentar suas próprias emoções e de viver a vida melhor consigo mesmo e com os outros.

Preparamo-nos como educadores sistêmicos, para que preparemos de imediato nossos alunos com essa visão mais macro dos ecossistemas, que ainda está alcançando equilíbrio com crescimento sustentável, gerando assim uma sociedade mais saudável, mais consciente, fraterna e amorosa, colocando-nos a serviço de mim, dos outros e de nós.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, D. M. de et al. Atividades remotas em tempos de pandemia da COVID-19: possíveis legados à Educação. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC)**, v. 6, e150120, p. 1-17, 2020.

BACHER-HICKS, A. et al. The COVID-19 pandemic disrupted both school bullying and cyberbullying. **EdWorkingPaper**, Annenberg Institute for School Reform at Brown University, n. 21, p. 1-29, 2021.

- BARRETO, A. C. F.; ROCHA, D. S. Covid 19 e educação: resistências, desafios e (im) possibilidades. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade**, v. 2, p. 01-11, 2020.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.
- CARNEIRO, M. D. L.; LOPES, C. A. N. Desenvolvimento das competências socioemocionais em sala de aula. **Id on Line - Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v. 14, n. 53, p. 1-14, 2020.
- CARVALHO, C. B. et al. Ensino remoto e necessidades específicas: o papel da escola e das famílias. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 10, p. 74345-74355, 2020.
- COELHO, A. P. S. et al. Saúde mental e qualidade do sono entre estudantes universitários em tempos de pandemia da COVID-19: experiência de um programa de assistência estudantil. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, p. 1-14, 2020.
- FÁVERO, M. C. et al. Aspecto socioemocional e os reflexos da pandemia do COVID-19 em estudantes da 3ª série do Ensino Médio. **Redin-Revista Educacional Interdisciplinar**, v. 9, n. 1, 2020.
- FINK, A. **The survey handbook**. 2. ed. Thousand Oaks, Califórnia: Sage, 2003.
- SERAFIM, C. C. EI-H.; FERNANDES, C. T. Pedagogia sistêmica: uma nova abordagem no processo de ensino aprendizagem. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 21, n. 3, p. 303-313, 2020.
- FRANKE-GRICKSCH, M. **Você é um de nós: percepções e soluções sistêmicas para professores, pais e alunos**. Patos de Minas: Atman, 2009.
- GARCÍA, A. P. O. **Pedagogia Hellinger**. São Paulo: Terrahumida, 2019.
- GOMES, M. A.; SANT'ANNA, E. P. A. de; MACIEL, H. M. Contexto atual do ensino remoto em tempos de covid-19: um estudo de caso com estudantes do ensino técnico. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 10, p. 79175-79192, 2020.
- HELLINGER, B. **Ordens do amor: um guia para o trabalho com constelações familiares**. São Paulo: Cultrix, 2003.
- HELLINGER, B.; HOVEL, G. T. **Constelações familiares: o reconhecimento das ordens do amor**. São Paulo: Cultrix, 2001.
- KOWALSKI, R. M.; LIMBER, S. P.; MCCORD, A. A developmental approach to cyberbullying: prevalence and protective factors. **Aggression and Violent Behavior**, n. 45, p. 20-32, 2019.
- MATTOS, E. A. de et al. As professoras de ciências naturais e o ensino remoto na pandemia de COVID-19. **Cadernos de Estágio**, v. 2, n. 2, p. 105-118, 2020.

NETA, A. de S. O.; NASCIMENTO, R. de M. do; FALCÃO, G. M. B. A educação dos estudantes com deficiência em tempos de pandemia de Covid-19: a invisibilidade dos invisíveis. **Interacções**, v. 16, n. 54, p. 25-48, 2020.

PASSAROTO, M. A. C. et al. Obesidade infantojuvenil e fatores associados: a educação física escolar como promoção da saúde em tempos de pandemia do COVID-19. In: OLIVEIRA, E. C. da S.; SILVA, G. S. (Orgs.). **Educação física escolar: da formação à ação**. Rio de Janeiro: e-Publicar Editora, 2021.

QUEZADA, R. L.; TALBOT, C.; QUEZADA-PARKER, K. B. From bricks and mortar to remote teaching: a teacher education program's response to COVID-19. **Journal of Education for Teaching**, London, England, v. 46, n. 4, p. 472-483, 2020.

RIBEIRO-SILVA, R. de C. et al. Implicações da pandemia COVID-19 para a segurança alimentar e nutricional no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, p. 3421-3430, 2020.

SANTOS, L. J. N. dos. **Desafios sobre o ensino remoto: percepções sobre a plataforma Google Classroom no ensino-aprendizagem da língua inglesa**. 2020. 25f. Monografia (Especialização em Línguas Estrangeiras Modernas – Inglês e Espanhol) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Paraíba, PB, Brasil, 2020.

SCHMITT, A. R. V.; MARCOM, J. L. R.; MASCARELO, I. T. Intervenção na educação brasileira em tempos de pandemia: a visão dos profissionais que estão na linha de frente do atendimento à comunidade escolar do IFSC no Brasil. **Espacios Transnacionales: Revista Latinoamericana-Europea de Pensamiento y Acción Social**, v. 8, n. 15, p. 76-89, 2020.

SILVA, K. W. da; BINS, K. L. G.; ROZEK, M. A educação especial e a covid-19: aprendizagens em tempos de isolamento social. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 10, n. 1, p. 124-136, 2020.

SILVA, A. C. O.; SOUSA, S. de A.; MENEZES, J. B. F. de. O ensino remoto na percepção discente: desafios e benefícios. **Dialogia**, n. 36, p. 298-315, 2020.

VIANNA, J. A.; SOUZA, S. M.; REIS K. P. Bullying nas aulas de Educação Física: a percepção dos alunos no Ensino Médio. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação [em linha]**, Fundação Cesgranrio, Rio de Janeiro, Brasil, v. 23, n.86, p.73-93, 2015.

CAPÍTULO 4

UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO E MOBILIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Data de aceite: 21/09/2021

Data de submissão: 06/09/2021

Ana Paula da Silva

Centro de Educação Tecnológica EIRELI
João Pessoa – Paraíba
<http://lattes.cnpq.br/3316961527640966>

Amanda Micheline Amador de Lucena

Centro de Educação Tecnológica EIRELI
João Pessoa – Paraíba
<http://lattes.cnpq.br/7949456518179872>

RESUMO: A docência é uma ação educativa, intencional e metódica. É complexa e exige uma multiplicidade de saberes específicos, que precisam ser apropriados, compreendidos e mobilizados no exercício da prática pedagógica, tais saberes demarcam a especificidade da docência. Na modalidade de Educação Profissional a docência apresenta algumas particularidades, dentre elas, é exercida por pessoas formadas em outras áreas. Diante do contexto, o objetivo principal desta investigação é analisar a constituição e mobilização dos saberes docentes dos professores da Educação Profissional. Nesse sentido buscamos dialogar com os autores mais recorrentes nas pesquisas que tratam dessa temática como Freire (1996), Gauthier (2013), Pimenta (2018), Tardif (2014) entre outros. O estudo fundamenta-se numa abordagem qualitativa e tem como campo de estudo uma (1) Escola Técnica Estadual de Pernambuco. O interesse por esta escola surgiu

por apresentar características organizacionais condizentes com o objeto de estudo desta pesquisa. Os sujeitos envolvidos foram cinco professores da Educação Profissional que responderam a um questionário de forma *on-line* via link disponibilizado previamente em aplicativo de envio de mensagens (whatsapp). A partir da análise dos dados, evidenciou-se que a mobilização dos saberes pedagógicos, ou seja, o “saber fazer” é tão importante quanto o domínio dos conteúdos e que essa mobilização de saberes contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes. A partir de tal constatação, busca-se ampliar a reflexão acerca da especificidade da docência na Educação Profissional.

PALAVRAS - CHAVE: Docência. Educação Profissional. Prática Pedagógica.

A LOOK AT THE TRAINING AND MOBILIZATION OF THE TEACHERS' KNOWLEDGE OF PROFESSIONAL EDUCATION TEACHERS

ABSTRACT: Teaching is an educational, intentional and methodical action. It is complex and requires a multiplicity of specific knowledge, which needs to be appropriated, understood and mobilized in the exercise of pedagogical practice, such knowledge demarcates the specificity of teaching. In the modality of Professional Education, teaching presents some peculiarities, among them, it is carried out by people trained in other areas. Given the context, the main objective of this investigation is to analyze the constitution and mobilization

of teaching knowledge of Professional Education teachers. In this sense, we seek to dialogue with the most recurrent authors in research dealing with this theme, such as Freire (1996), Gauthier (2013), Pimenta (2018), Tardif (2014) among others. The study is based on a qualitative approach and has as its field of study one (1) State Technical School of Pernambuco. The interest in this school arose for presenting organizational characteristics consistent with the object of study of this research. The subjects involved were five Professional Education teachers who responded to a questionnaire online via a link previously available in a messaging application (whatsapp). From the data analysis, it was evident that the mobilization of pedagogical knowledge, that is, the “knowing how to do it” is as important as the mastery of the contents and that this mobilization of knowledge contributes to the development of more effective pedagogical practices. From this finding, we seek to broaden the reflection on the specificity of teaching in Professional Education.

KEYWORDS: Teaching. Professional Education. Pedagogical Practice.

1 | INTRODUÇÃO

Estudos acerca dos saberes docente vêm ganhando proporção no Brasil a partir dos anos de 1990, situando-se assim, como um tema contemporâneo sobre o ensino, especificamente a respeito da prática pedagógica. Tardif, (2014); Gauthier et. al. (2013); Pimenta (2018) evidencia que esses saberes estão atrelados à ideia de que existe um conjunto de competências e habilidades necessárias para ensinar, demarcando a especificidade da docência. A referida pesquisa aborda aspectos dos saberes docentes dos professores que atuam na Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Um dos motivos que levaram à escolha dessa delimitação foi a expansão e a ênfase acentuada dessa modalidade de ensino nas últimas décadas no Brasil. De acordo com a meta 11 do Plano Nacional de Educação (PNE), o objetivo é “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio até o ano de 2024, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público” (BRASIL, 2014).

O Estado de Pernambuco vem se destacando nesse cenário pelo crescente número de escolas de nível médio integrado ao curso técnico. De acordo com a Secretária Executiva de Educação Integral, Medeiros (2021) na última década o número de escolas técnicas do estado passou de seis (06) para cinquenta (50) contando com diversos profissionais atuando como professores. Sendo assim, faz-se necessário um olhar mais específico para os saberes pedagógicos construídos e mobilizados pelos professores dessa área.

Na modalidade de Educação Profissional (EP), a docência apresenta algumas peculiaridades, dentre elas, é exercida por pessoas formadas em outras áreas. Segundo Kuenzer (2008), é importante ressaltar que essas pessoas muitas vezes possuem experiências profissionais nas áreas técnicas que constituem sua visão de mundo e de profissional da área, o que impacta sua atuação na formação integral do aluno. Parafraseando Freire (2019), para ensinar é necessário mais do que repassar os conhecimentos, o ensino

não se esgota na transferência de conteúdo, ou seja, o domínio do conhecimento da disciplina é requisito importante, mas não é suficiente.

Ora, se a profissão de professor é dotada de conhecimentos e habilidades que demarcam sua especificidade e que muitos desses conhecimentos perpassam pelas mais variadas fontes de aquisição, quais saberes os professores da EP possuem que conduzem a uma aprendizagem significativa e como são construídos e mobilizados? Tais questionamentos definiram a problemática da pesquisa e serviram como base para orientação da mesma, tendo como objetivo principal analisar a constituição e mobilização dos saberes docentes dos professores da Educação EP.

A contribuição da pesquisa se dá por mostrar quais são os saberes necessários no ensino e aprendizagem a partir da percepção dos professores dessa modalidade de ensino. Têm-se, portanto, uma análise detalhada desses saberes e como eles estão sendo construídos e mobilizados por esses profissionais para efetivação de uma prática pedagógica eficaz.

Outra contribuição é a de desmistificar a concepção de que para tornar-se professor é suficiente dominar o conhecimento da área que vai atuar, pois, segundo Tardif (2013, p.39), o professor “deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia de desenvolver um saber”. Os principais achados da pesquisa configuram-se em perceber e defender a ideia de que para ser professor, faz-se necessário a aquisição e mobilização de conhecimentos que são inerentes à profissão e que, dentre esses saberes, os pedagógicos se sobressaem.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A docência e seus saberes

A palavra docência tem sua origem na palavra latina docens, que quer dizer “aquele que ensina”, de docens, “ensinar”. Caso ficasse restrito ao significado puro e simples da palavra, o termo docência estaria se referindo apenas ao ensinar. Para Cunha (2010), a docência é uma atividade complexa, exigindo preparação cuidadosa, múltiplos saberes que precisam ser apropriados e compreendidos, distinguindo-a de outras profissões. Outra reflexão teórica perpassa especificamente pela obra freiriana onde ressalta que, ensinar não é só transmissão de conteúdo, e sim criar as possibilidades para a construção desses conteúdos, que consubstanciam em garantir os direitos de aprendizagens essenciais dos estudantes (FREIRE, 2019).

Segundo Gadotti (2003) a sociedade contemporânea está marcada pela questão do conhecimento que se tornou peça fundamental para entender a dinâmica das estruturas sociais, políticas e econômicas da atualidade. Emerge, no novo paradigma da educação e, de forma destacada, na docência, a necessidade de erradicar com as visões reducionistas

que coloca o ensino como transferência de conteúdo, traduzido em grades de disciplinas, onde o foco era apenas o desenvolvimento cognitivo e, por vezes o desenvolvimento afetivo. A nova educação desloca o foco do ensinar para o aprender.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o mais novo documento norteador da Educação Básica, afirma de maneira explícita que para acompanhar e garantir os objetivos educacionais exigidos neste novo cenário social, o trabalho educacional deve ter como foco o desenvolvimento de competências e o compromisso com a educação integral. O conceito de competência adotado pela BNCC está relacionado à mobilização e articulação de conhecimentos (o saber, as informações articuladas), de habilidades (o saber fazer), atitudes e valores (o saber ser) em prol da resolução de questões reais e concretas do cotidiano (BRASIL, 2018). Tal formação deve preparar o indivíduo para viver na sociedade das mudanças e incertezas, e para ser capaz de enfrentar desafios. Essa concepção de formação humana supõe novos arranjos da docência, consonantes com o desafio de educar no século XXI. É necessário conhecer esse novo cenário educativo exigido pela sociedade contemporânea para assim poder intervir nele e segundo Nóvoa (2009) buscar um entendimento claro da docência, da sua complexidade e dos seus desafios.

Hoje, exige-se da docência mais do que ensinar, pois, a docência constitui-se em uma mobilização de saberes específicos e plurais dos quais darão suporte para uma prática pedagógica permeada por dimensões não apenas técnicas, mas também políticas, éticas e estéticas.

2.2 Saberes Docentes

Pesquisas sobre os saberes docentes vêm se intensificando desde a década de 90, movidos pela ênfase dada à formação de professor, ao movimento de profissionalização do ensino e ao professor como produtor de saberes. Tal abordagem vem, em contrapartida, aos estudos anteriores que reduziam a profissão docente a um conjunto de competências técnicas. O trabalho docente passa a ser visto como uma constituição de vários saberes. Mas afinal, quais são esses saberes que demarcam a especificidade da docência e como são constituídos pelos professores da EP?

Vários autores têm os saberes docentes como objeto de estudo. De acordo com Neto et al. (2016) os autores mais recorrentes em pesquisas dessa temática são: Tardif (2014), Nóvoa (1995,2009), Pimenta (2018), Freire (2019), Gauthier et al. (2013), entre outros que muito contribui com seus estudos e para nossa reflexão.

Ao dialogarmos com tais autores procuramos desvelar suas contribuições e concepções, encontrando abordagens para estudo das configurações dos saberes docentes, buscando conhecer quais são as fontes de conhecimentos que servem de base para a docência.

2.3 Categorizações dos saberes docente: Um diálogo com Tardif, Gauthier e Pimenta

Ao retomar o objetivo da pesquisa que é analisar os saberes pedagógicos dos professores da EP, bem como verificar como eles foram constituídos, faz-se necessário um parâmetro analítico, ou seja, buscar entre os estudos sobre a temática um marco delimitativo e compreensivo de quais saberes estamos nos reportando. Por isso abordaremos as ideias defendidas por Tardif, Gauthier e Pimenta por estabelecerem categorias para os saberes que julgam necessários ao professor. Categorização aqui entendida como um processo de reconhecimento, diferenciação e aproximação de ideias aproximadas. Para iniciarmos os estudos sobre as categorizações referentes aos saberes docentes apresentadas por Tardif (2014), Gauthier (2013) e Pimenta (2018), buscamos um esquema para um primeiro contato e mais adiante aprofundaremos melhor o entendimento de cada uma delas.

	Autores	Categorias
Saberes Docentes	Tardif	<ul style="list-style-type: none">· Saberes da Formação Profissional· Saberes Disciplinares· Saberes Curriculares· Saberes Experienciais
	Gauthier	<ul style="list-style-type: none">· Saberes Disciplinares· Saberes Curriculares· Saberes das Ciências da Educação· Saberes da Tradição Pedagógica· Saberes Experienciais· Saberes da Ação Pedagógica
	Pimenta	<ul style="list-style-type: none">· Saberes do Conhecimento· Saberes da Experiência· Saberes Pedagógicos

Quadro 1 - Categorização dos saberes docentes por autor

Fonte: Silva (2021)

A partir do Quadro 1, podemos perceber a multiplicidade de saberes docentes categorizados pelos autores e definidos por eles como sendo essenciais ao exercício da docência. Segundo Tardif (2014), o saber dos professores é deles e está relacionado com a sua identidade, com a sua formação, sua história e experiência de vida, está relacionado à sala de aula com seus alunos, com seus pares, portanto também é um saber coletivo.

Gauthier et al. (2013), traz a ação pedagógica como uma das categorias do saber docente. De acordo com o autor (2013), para ensinar é necessário que o professor mobilize

vários saberes, formando segundo ele, uma espécie de reservatório no qual utiliza para atender as exigências da complexidade do ensino, contrapondo-se com a concepção historicamente criada de que, para ensinar basta conhecer o conteúdo. A categorização definida por Tardif é bem abrangente, englobando as categorias dos demais autores, em alguns momentos entrelaçando-as e em outros momentos complementando-as.

Ao conhecermos quais os saberes docentes imbricados na docência segundo a categorização de Tardif (2013), Gauthier (2013) e Pimenta (2018), a continuação deste estudo dar-se-á através de abordagens sobre a configuração desses saberes. É o que veremos mais especificamente a partir do Quadro 2 a seguir.

SABERES	AUTORES	CARACTERIZAÇÃO
Saberes Disciplinares	Tardif	Correspondem aos saberes das áreas de conhecimentos. São definidos, selecionados e transmitidos pelas universidades.
	Gauthier	São os saberes relacionados ao conhecimento de mundo, organizados pelos pesquisadores e adquiridos pelos futuros professores nas universidades.
	Pimenta	Tais saberes são adquiridos nas universidades e configuram-se nos saberes a serem ensinados pelo futuro professor.
Saberes da Experiência ou Experienciais	Tardif	São os saberes específicos desenvolvidos pelos professores no exercício da sua profissão. Advêm das experiências individuais e coletivas.
	Gauthier	Conhecimentos constituídos pelos professores na ação docente em diálogo com os processos de ensino e aprendizagem.
	Pimenta	Produzidos pelos professores no seu cotidiano escolar em interação com os seus colegas de trabalho, alunos e textos produzidos por outros educadores.
Saberes Curriculares	Tardif	Compreendem os programas de ensino que orientarão a prática pedagógica. São produzidos pelas ciências organizados pela escola.
	Gauthier	Compreendem os programas de ensino pelos quais estão inseridos os conteúdos, objetivos e metodologias que orientarão a prática pedagógica do professor. São saberes selecionados e organizados pela escola.
Saberes das Ciências da Educação	Gauthier	São pressupostos teóricos a respeito da educação e do seu ofício. São adquiridos durante a formação dos futuros professores, nem sempre são conhecidos pelos cidadãos comuns e membros de outras profissões.
Saberes da Tradição Pedagógica	Gauthier	Diz respeito à metodologia utilizada, a forma de como se dar aula e estão relacionados à representação que o professor tem a respeito da escola. São representações que foram construídas historicamente sobre educação.

Saberes da ação pedagógica	Gauthier	Nasce da experiência, testado e validado por meio de pesquisas educacionais, tendo a sala de aula como lócus. Constitui um dos fundamentos importantes do trabalho docente.
Saberes Pedagógicas	Pimenta	É construído pelo professor no cotidiano de seu trabalho, a partir de sua prática social de ensinar.

Quadro 2 - Conceituação e caracterização dos saberes docentes nas perspectivas de Tardif, Gauthier *et al.* e Pimenta

Fonte: Silva (2021)

Ao debruçarmos na leitura do Quadro 2, podemos compreender que o saber docente se constitui através de vários saberes que emergem das múltiplas interações entre as fontes de aquisição.

Na visão de Gauthier (2013), a falta de sistematização de saberes próprios da docência, bem como esse véu sobre eles durante muito tempo, fez com que se produzissem historicamente ideias a respeito de quais poderiam ser então os saberes necessários para o ensino. Argumenta que ao “contrário de outros ofícios que desenvolveram um ‘corpus’ de saberes, o ensino tarda a refletir sobre si mesmo” (Gauthier, 2013, p. 20), sendo assim a docência seria o que ele denomina de um “ofício sem saberes”: esse seria o grande desafio da docência. Avançar, pois, nas pesquisas sobre a existência de um repertório próprio do ensino é uma possibilidade de enfrentamento desse obstáculo.

Ao observarmos o Quadro 2, podemos perceber que as pesquisas avançam e já revelam a presença de saberes que são inerentes ao ensino, propondo o desvelamento dos mesmos, constituindo assim, a docência como um “ofício feito de saberes”. Tardif (2014) define o saber docente como um saber plural. Segundo o autor, os saberes profissionais dos professores são variados e provêm de diversas fontes: como de sua história de vida e cultura anterior; apoia-se ainda nos conhecimentos adquiridos nas universidades; assim como nos conhecimentos didáticos e pedagógicos adquiridos na sua formação profissional; baseia-se também nos guias e programas escolares; no seu próprio saber ligado à experiência com seus pares e em culturas peculiares ao ofício de professor. Ainda segundo Tardif (2014, p.36) “o saber docente é formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Em certa consonância com Tardif, Pimenta (2018) afirma que a natureza do trabalho docente, exige o desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem construir seus “saberes fazeres docentes”. Exige também a mobilização de conhecimentos necessários à compreensão do ensino a partir das necessidades e desafios que o mesmo lhes coloca no cotidiano.

A maneira de compreender os saberes docentes e a relação existente entre eles, evidenciada nos estudos de Tardif e Pimenta, é reafirmada por Gauthier et al. (2013) quando destaca a característica plural do saber docente partindo de um “ofício sem saberes” com vistas a um “ofício feito de saberes”. Em seus estudos, o autor também evidencia a necessidade de um conjunto de saberes que nortearão o trabalho do professor. Para ele, o ensino deve ser concebido como a mobilização desses saberes, constituindo o que chama de “reservatório”, ou seja, “repertório de conhecimentos próprios ao ensino que expressa algo a respeito da prática docente na sala de aula” (p. 185).

Sendo assim, as palavras de Pimenta (2002), Tardif (2014) e Gauthier et al. (2013) concorrem para o entendimento de que a docência é formada por um conjunto de saberes múltiplos, que brotam de diversas fontes, adquiridos para e no trabalho, caracterizando a profissão de professor. O encontro e o ponto de equilíbrio entre as ideias dos autores compõe uma das nossas proposições. Defendemos a ideia de que para ser professor, faz-se necessário a aquisição de conhecimentos inerentes à profissão, no entanto, não podemos atribuir valorização de um saber em detrimento de outros. Não existe um saber mais ou saber menos, a relação e interdependência desses saberes, mobilizados na prática pedagógica é que torna eficaz o ensino e a aprendizagem e, com essa concepção, deixamos de colocar a docência numa condição em que qualquer um possa exercê-la.

3 | METODOLOGIA

A referida pesquisa fundamenta-se numa abordagem qualitativa. Segundo Godoy (1995, p.58), “a pesquisa qualitativa parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Nesse contexto a pesquisa qualitativa fundamenta-se na ideia de que um fenômeno pode ser melhor compreendido quando examinado no contexto em que ocorre e do qual faz parte.

No presente estudo o campo de pesquisas foi uma Escola Técnica Estadual de Pernambuco. O interesse por esta escola surgiu por apresentar características organizacionais e estruturais condizentes com o objeto de estudo. Uma dessas características é a oferta do curso técnico integrado ao Ensino Médio. Os sujeitos pesquisados foram cinco professores da EP.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi o questionário, desenvolvido com questões abertas e fechadas. A aplicação do questionário aconteceu de forma *on-line* por meio do *Google docs* (docs.google.com), via link disponibilizado previamente em aplicativo de envio de mensagens (*whatsapp*). O tema central abordado estava ligado às concepções e perspectivas dos sujeitos sobre a docência, suas especificidades e sobre a importância dos saberes pedagógicos para uma prática docente eficaz.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Arelada às ideias de Freire (1991) de que ninguém nasce professor, que professor se forma, evidencia-se, portanto, que para tornar-se um bom profissional, é necessário o domínio de saberes e teorias que sustentarão e darão credibilidade no desempenho da função. Isso requer formação constante. Nesse sentido, formar-se professor vai além do que muito se escuta dessa profissão: “que é vocação”, “é um dom”, “nasceu para ser professor”, como se as competências e habilidades fossem inatas. Deixando de lado essa visão mítica, faz-se necessário focar nas especificidades da profissão, ou seja, se formar professor demanda esforço, tempo, domínio de competências e habilidades. Diante do exposto surge a questão: como e/ou onde os professores da EP que não possuem licenciatura constituíram e/ou constituem os saberes que mobilizam para efetuar bem a sua prática pedagógica?

Ao serem questionados sobre o processo de construção dos saberes, os participantes atribuem às experiências, sejam elas enquanto aluno ou com colegas de trabalho e até mesmo com ex-professores, a principal forma de construção dos seus conhecimentos para o desenvolvimento das aulas e tais experiências servem como orientação do fazer docente dos/as professores/as da EP. Na resposta de P5, ele demonstra que *“se espelha muito nos professores que teve na graduação, no curso de Administração”*. No caso de P5 e de alguns, o trabalho docente é fundamentado em experiências enquanto estudantes. Outros docentes relatam que, P3: *“Construí meus saberes no dia a dia em sala de aula.”* E P2: *“Aprendi a ser professor no dia-a-dia, ouvindo e vendo colegas de trabalho da escola, sempre temos o que melhorar.”* E P4 acrescenta: *“Tive bons professores e tenho bons colegas de trabalho, sempre me espelho neles.”*

A partir das respostas, evidencia-se que a maioria dos professores da Base Técnica constrói seu arcabouço teórico metodológico por meio dos saberes das experiências e a partir delas constroem outros saberes na interiorização de sua prática em sala de aula. Os saberes acumulados pelas experiências são empregados no dia-a-dia na busca por respostas aos problemas enfrentados pelos docentes no exercício da profissão, na necessidade de encontrar caminhos que tornem a ação pedagógica possível. P1: *“Sempre lembro de professores antigos e quando tenho que tomar decisões, eles me vem a mente”*.

Uma consideração importante a ser feita é que esses saberes que brotam das experiências precisam ser realmente ‘polidos’ e validados na e pela prática, numa constante reflexão da ação. Notamos com isso que o saber-fazer constitui-se em um guia para autoformação. É o conhecimento pedagógico advindos de experiências anteriores que esse/a professor/a possui que alicerça a sua prática. Pena (2011, p.103) reforça essa ideia quando enfatiza que “grande parte desses profissionais possui qualificação em diversas áreas de conhecimento e trabalham como professores, tendo como base o conhecimento do conteúdo específico de sua formação, contando com pouca ou nenhuma referência

pedagógica.”

Ao articular as compreensões, percebe-se que a maioria dos participantes constitui e/ou constituíram seus saberes docentes a partir de suas experiências individuais e a partir disso, evidencia-se uma lacuna de saberes pedagógicos consistentes que garantam uma constante reflexão da ação e uma prática fundamentada teoricamente.

Ao conhecermos onde e como os professores da EP constroem e/ou construíram os saberes que consideram necessários ao exercício da docência, passamos agora para uma nova categoria analisada, a de desvelar quais os saberes que esses profissionais mobilizam para darem suas aulas. Ao ser questionado sobre a temática, a maioria dos/as professores/as citou tanto os saberes experienciais como os saberes da formação como sendo os saberes que sempre mobilizam na sua prática pedagógica, ou seja, no planejamento e na execução das suas aulas os/as professores/as utilizam os conhecimentos provenientes de suas experiências pessoais e sociais e os conhecimentos adquiridos nas instituições de formação profissional.

Tais saberes são interiorizados pelos/as professores/as, gerando um conjunto de conhecimentos que são reutilizados e repassados, associados às suas subjetividades, às suas vivências e interações e às convicções próprias e pessoais. Nessa linha, a percepção dos/as professores/as mostrou-se distante da concepção do exercício da docência. A docência não pode ser reduzida aos conhecimentos dos conteúdos das disciplinas. Acreditamos que é necessário gerar um conhecimento teórico a partir do conhecimento prático. Pimenta (2000) chama-nos a atenção para o fato de que não basta somente a prática, é preciso considerar as teorias educacionais já consolidadas e validadas. E segundo Bondía (2002), a experiência que o professor adquire, não será um padrão de segurança, estes saberes experienciais, requerem atualizações constantes. Não podemos retroceder às concepções do senso comum, onde as habilidades necessárias à docência podiam ser resumidas ao talento natural dos professores. Não estamos falando de hierarquização de saberes, e sim da situação complexa que é o ato de ensinar, demandando práticas consistentes, fundamentadas teoricamente por parte desses profissionais.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando-se em consideração as especificidades dos professores da Educação Profissional, onde os mesmos são graduados, não licenciados e que estão em efetivo exercício da docência, evidenciou-se que não basta apenas o professor conhecer e dominar o conteúdo. Atrelados a tais saberes existem outros que são essenciais, dando destaque ao saber-fazer, ou seja, os saberes didático-pedagógicos.

O saber didático-pedagógico foi identificado a partir desta pesquisa como sendo imprescindível para uma prática docente eficaz. Identificar a importância desses saberes na profissão docente significa lançar um olhar mais cuidadoso sobre os professores da

EP, no que diz respeito às práticas, uma vez que em sua formação tais saberes não foram trabalhados. Como consequência, é necessário repensar a formação continuada desses profissionais para que possam enfrentar as tarefas que lhes são confiadas na profissão docente. É fundamental repensar as políticas de desenvolvimento profissional dos professores, tanto na perspectiva dos conhecimentos específicos da área profissional em que atuam como no que se refere à formação didático-político-pedagógica e, sempre que possível, conjugar o atendimento às duas necessidades em um único processo formativo.

Outro achado desta pesquisa foi verificar que existem fontes diversificadas de construção dos saberes docentes dos professores da EP. Cada professor é único, com experiências peculiares, com valores e crenças que o define, e isso, muitas vezes reflete no desenvolvimento de sua prática pedagógica. Os relatos evidenciaram que, além dos cursos complementares, os docentes desta pesquisa compreendem que a construção dos seus saberes dar-se-ão principalmente pelas experiências pessoais enquanto alunos e no dia-a-dia em sala de aula. A troca de experiências com colegas de profissão e a escutatória empática de seus estudantes foram enfatizados também pelos docentes como importantes fontes de construção de saberes.

É notória a necessidade desses saberes advindos das experiências serem aperfeiçoados e validados pela prática, numa constante reflexão da ação. Tais experiências não podem ser tomadas como guias didáticos, isso enfraquece e limita a prática pedagógica. Esta, por sua vez, precisa alicerçar-se em teorias consistentes. Vários são os saberes construídos e mobilizados pelos professores da EP e nenhum deles pode ser descartado a priori, seja por razões ideológicas ou por possível ineficácia. Sendo assim, afirmamos que cada saber, enquanto meio, pode ser útil no desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes. Sustentamos que não existe um único saber adequado para a eficácia pedagógica, pois, considerar essa possibilidade seria sucumbir a um reducionismo metodológico. As contribuições desta pesquisa estão em reiterar a necessidade de um olhar mais amplo para os profissionais que atuam na EP e que não possuem licenciatura, avigorando o debate sobre sua formação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2018.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação –PNE** e dá outras providências. DOU, Brasília, DF, 26 /06/ 2014.

CUNHA, M. I.. (Org.). **Trajetória e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marins,2010.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo:**Paz e Terra**, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. São Paulo: Grubhas, 2003.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí-RS: Editora INIJUI, 2013.

GODOY, A. S. **Introdução a pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n. 2, Mar./Abr. 1995B, p. 57-63.

KUENZER, A. Z.. **Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos**. p. 19-40 In: INEP. Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

NETO, P. B.; COSTA M.C.. Saberes docentes: entre concepções e categorizações. **Revista Tópicos Educacionais**, V. 22, P. 76-99, 2016.

NÓVOA, A.. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2018.

_____; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

TARDIF, M.. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás**. Educação & Sociedade, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013.

CAPÍTULO 5

A LINGUAGEM DA VIDA NA ESCOLA E A LINGUAGEM DA ESCOLA DA VIDA

Data de aceite: 21/09/2021

Francisco Marquelino Santana

Doutor em Geografia pela universidade Federal de Rondônia, e vice – coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa dos Modos de Vida e Cultura amazônica – GEPCULTURA / UNIR

RESUMO: Os infindáveis debates do campo das ciências da linguagem jamais cessarão. O importante é que muito se tem feito, principalmente no campo da linguística, para que os preconceitos linguístico-culturais tão presentes em nossas relações sociais, possam ser conscientemente atacados e extirpados, através de uma política-educacional-linguística de qualidade. Mas muito ainda temos que fazer para que a linguagem da vida possa, enfim, fazer parte indissociável da linguagem da escola.

PALAVRAS – CHAVE: Linguagem; escola; vida.

ABSTRACT: The endless debates in the field of language sciences will never cease. The important thing is that much has been done, especially in the field of linguistics, so that the linguistic-cultural prejudices so present in our social relations can be consciously attacked and extirpated, through a quality educational-linguistic policy. But we still have a lot to do so that the language of life can, at last, become an inseparable part of the language of school.

KEYWORDS: Language; school; life.

1 | LINGUAGEM E ENSINO

Podemos afirmar que é inteiramente possível atribuir um olhar crítico para um ensino ético que busque o malogro da estigmatização de variantes linguísticas tão prejudiciais às camadas populares da sociedade. O que a escola necessariamente precisa adotar são práticas pedagógicas inovadoras que coíbam ações discriminatórias e depreciativas sobre indivíduos que fazem uso de uma linguagem popular na escola.

Acredito ser, a repressão linguística um dos grandes entraves para continuarmos a galgar os degraus de uma escola cidadã. Uma educação não autoritária gera uma escola mais prazerosa e democrática, e uma escola que respeite as diferenças, por sua vez, vai gerar um ensino mais inclusivo e menos repressor.

Diante dessas considerações e acreditando numa escola que tolere as diferentes diferenças e apropriações de um ser que contribua através de uma linguagem crítica intercultural à sepultar a visão estática de um estabelecimento de ensino que valorize o mundo das elites e conseqüentemente combata a estigmatização das variedades linguísticas. Diante o exposto devemos, portanto, concordar com Carboni e Maestri (2005, p. 145) no sentido de dizer que desta forma: *“A repressão linguística e igualmente caminho para a repressão social e cidadã. Um locutor que é levado a desprezar o*

falar seu e de sua comunidade, tende a se desprezar e à sua comunidade”.

Atentar para atacar a repressão linguística na escola é ao mesmo tempo combater uma visão instrumentalista do ensino de língua que sobrecarrega discentes de várias camadas populares através de uma gramática normativa ditatorial que a meu ver mais serve para reproduzir o preconceito linguístico na escola e na sociedade. Esta visão instrumentalista do tudo feito, acabando, exato, vai exatamente de encontro a uma ideologia positivista funcionalista de manutenção da situação vigente.

Não é difícil encontrar respostas para tais questionamentos relativos à passividade da escola e do ensino quando nos referimos a seu caráter puramente conservador e porque não dizer caduco e atrofiado, basta saber, por exemplo, que nossas escolas estão abarrotadas de cartilhas desprovidas de significados relevantes e de valores que apenas colaboram de forma significativa para separar cada vez mais o ensino de língua da nossa realidade.

Na verdade, pode-se claramente observar que tais conteúdos só atrelam a uma cortina de silêncio, tão riquíssima e rara beleza, presentes em nossas peculiaridades sócio-linguístico-culturais, mas que infelizmente ainda continuam sendo desvalorizadas pela escola, que insiste trabalhar à revelia da vida, discriminando e estigmatizando os valores históricos de seus falantes. Conforme relata Geraldi:

Um aluno falante de variedade não padrão, numa escola que possibilite interlocuções com outras variedades (inclusive a padrão, mas não só ela, já que numa sala de aula convivem diferentes variedades, por menores que sejam as diferenças que as identifiquem), não se apropria do dialeto de prestígio, mas ao contrário, enquanto locutor e interlocutor, por seu trabalho linguístico, participa da construção deste dialeto. O dialeto de prestígio também se constrói historicamente, modificando-se, ainda que suas mudanças formais sejam mais lentas. (2009, p.35).

Fica, portanto, claro e evidente, da escola que queremos e almejamos. Ressaltando, porém que nenhuma conquista será algo relevante, sem que esta tenha sido fruto de uma linguagem crítica da educação, que antes de qualquer coisa, convive com a dor dos oprimidos.

Partindo do conceito de que a educação é condição sine qua non para a formação do indivíduo na sociedade em que vive, torna-se, portanto, imprescindível que estejamos à luz de uma linguagem crítica que seja fortemente capaz de contribuir para que a educação alcance um patamar ético de qualidade e que por sua vez, seja também capaz de atenuar o acentuado índice de preconceito linguístico que assola de forma desenfreada as escolas do nosso país.

Consciente de que a escola é uma realidade histórica que vive a fluir, é preciso que nós educadores estejamos atentos a essas transformações e que juntos possamos como sujeitos transformadores do status quo vigente participar ativamente deste processo dialético no intuito de construir no seio de nossas unidades de ensino, um ambiente escolar

prazeroso, democrático e inclusivo.

Diante do metamorfoseamento desta condução, *“não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos”*. (FREIRE, 2007, p.17).

Agir sempre no contexto da eticidade é, portanto, não deixar esmaecer os valores na escola e na sociedade. É esta a consciência que devemos ter enquanto sujeitos históricos. Conforme nos esclarece Bakhtin:

A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significante, etc. Constituem seu único abrigo. Fora deste material, há apenas o simples ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem. (1986, p.35.36)

É importante ressaltar que a politização do ser se dá abrindo as portas da consciência ao mundo. A escola que não conhece as peculiaridades que a cerca, que não aceita as diferenças ali existentes e que não se preocupa de forma ética e consciente em entrelaçar escola e comunidade, estará simplesmente contribuindo para a manutenção do continuísmo e valorizando o estático, atrelando ao mesmo tempo seus atores sociais a um mundo isolado e limitado.

Neste sentido estará a escola de forma arbitrária e insolente privando a própria consciência de continuar o processo de libertação do ser e a percorrer novos caminhos, novas ideias e novos conhecimentos, considerados imprescindíveis à construção de sua autonomia educacional participativa, inclusiva e democrática.

A escola que reconhece a linguagem da vida como algo pronto e acabado, estará sepultando seus próprios valores. Se somos inacabados e incompletos, precisamos, pois, alimentar o ser a conhecer novos valores, respeitando e transformando o ambiente escolar e a sociedade em que vivemos. Desta forma o educador Paulo Freire chama-nos a seguinte atenção: *“Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros a procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas, o fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude”*. (2007, p.153).

Fechar-se ao mundo é sepultar a utopia, condenar sonhos e ceifar a sede inesgotável do saber. O mundo atual exige-nos uma postura crítica diante de uma era globalizatória mundial asfixiante e de contexto de pós-modernidade, acelerando, portanto, os desafios entre a linguagem da vida na escola e a linguagem da escola da vida. Tratar uma comunidade escolar à revelia da vida é o mesmo que agonizar-se diante dela.

A escola necessita de educadores que tolerem as diferentes diferenças linguísticas, que ousem, que dinamizem, que sonhem com o impossível, que atropelem o estático e

que inovem suas práticas educativas, propondo o advento de uma linguagem crítica e intercultural da educação.

O educador munido de uma linguagem crítica, ao tempo em que liberta, também preocupa aqueles que estão a serviço da linguagem dos dominantes, pois:

Ao educador crítico cabe a tarefa de estimular a visão crítica dos alunos, de constante questionamento das centenas que, como passar do tempo, adquirem a aura e a intocabilidade dos dogmas. É por este motivo que o educador crítico atrai, via de regra, a ira daqueles que estão plenamente satisfeitos com o status quo e interpretam qualquer forma de questionamento das regras do fogo estabelecidas como uma grave ameaça a si e a sua situação confortável e privilegiada. (RAJAGOPALAN, 2008. p.111).

Uma linguagem crítica de cunho interacionista e libertadora encontra em Paulo Freire e Bakhtin um caminho inesgotável de produção científica e de inovação à pesquisa educacional. Esta concepção interacionista e intercultural impregnada a novas práxis pedagógicas de libertação da consciência humana traz no seu bojo uma nova maneira de repensar a linguagem da educação e o papel do educador frente aos desafios hegemônicos do século XXI.

A ideia de um entrelaçamento da linguagem da vida na escola e da linguagem da escola da vida nos permite conhecer e aceitar o outro e nos permite conviver com as diferentes diferenças sócio – linguístico – culturais num ambiente escolar que respeite e tolere os valores de um mundo direcionado as singularidades e pluralidades do bem viver.

A linguagem intercultural no contexto de sua dinamicidade continua a fluir de forma inacabada e incompleta nos mostrando que existe uma lacuna que jamais poderá ser definitivamente preenchida, mas que será sempre um espaço crítico ideal para novas pesquisas e novos debates que devem certamente nortear os rumos na conquista de uma educação de qualidade.

Conceber a linguagem como notadamente ideológica e dialógica, requer sem resquícios de dúvida um processo dialético contínuo e entrelaçado, essencialmente interativo, histórico e inconcluso. Desta forma devemos concordar que há um “fosso intransponível” diante desta incompletude e que segundo Maria do Rosário Gregolin, está presente “*entre a língua da escola e a língua da vida*” (2007, p.62).

Nessa perspectiva é inteiramente importante e indispensável que a escola continue sendo transformadora, dinâmica e dialógica, atuando sempre de forma decisiva, construindo e reconstruindo a linguagem da vida na escola e a linguagem da escola da vida.

2 | POR UMA LINGUAGEM DA VIDA NA ESCOLA

Observemos que ambos no seu percurso atentaram para uma visão histórico-crítica da linguagem e da educação. Combateram o estático, adotaram o fluir. Transformaram a existência de uma visão estagnada de enxergar o mundo e deram um novo rumo ao espírito científico.

Ambos acreditaram na possibilidade de mudança, viram no ser humano, um ser inacabado e inconcluso, sentiram que a linguagem e o ensino não se resumem num ato puramente mecânico, pronto e limitado. Esta ponte transcendental não se esgota, não há, pois como separar uma sociedade, sua língua e sua cultura.

Diante do exposto, podemos afirmar que no contexto transcendental da linguagem e da educação, ambos os termos estão misturados simultaneamente e no cerne de laços tão consistentes, e inseparáveis, a interação dialógica ocorre naturalmente.

Na educação, por exemplo, os ensinamentos de Freire nos mostram que os alunos a serem tratados como “recipientes vazios”, aumenta desenfreadamente os índices de evasão e reprovação, tornando caóticos os dados de desempenho escolar. Agindo assim, professores e conteúdos transformam-se em uma só ditadura da aprendizagem. E ainda pior, reproduzem significativamente as desigualdades sociais existentes. Eis, portanto, a urgente necessidade de adotarmos uma linguagem crítica da educação capaz de transformar o status quo vigente.

Observemos que nas análises teóricas aqui diferenciadas por Geraldi e Souza, a cerca de Freire e Bakhtin, o indivíduo é sempre o sujeito transformador, é aquele que age, que muda e que sempre está em contínuo processo de interação. Ele vive constantemente internalizado pelos discursos do seu meio social. Discursos que ao mesmo tempo em que constitui o sujeito, tentam desta forma encurralá-lo sob o jugo do poder hegemônico dominante. Mas, diante do exposto, este mesmo sujeito torna-se profundamente capaz de recriar sua própria existência e de superar as mazelas do mundo vigente. Esses dois grandes pensadores têm sido o esteio de debates e discussões no cerne do campo científico das ciências da linguagem e da educação.

Na perspectiva Bakhtiniana, o discurso de caráter monológico torna-se ditatorial, autoritário e conservador. É como se a linguagem popular fosse constantemente sufocada e discriminada pela linguagem elitista-dominante. Nesta visão a língua deixa, portanto, de ser libertadora e passa a ser uma língua que está a serviço da reprodução da exploração humana e da manutenção reacionária das desigualdades sociais.

Fica, portanto, claro, que o estudo da linguagem neste teórico, mostra perfeitamente as relações sociais de dominação e exploração do modo de produção e capitalista agonizante. Eis que, neste percurso sócio-histórico-linguístico surge notadamente o relacionamento existente entre a infraestrutura e a superestrutura que juntos alavancam a existência da produção e do poder ideológico, e suas constantes interferências.

Na perspectiva Freireana, o educador munido de uma linguagem crítica, torna-se um intelectual libertador das massas oprimidas. Sendo o educador um crítico profundo, estará promovendo uma revolução cultural e conseqüentemente estará contribuindo para a extinção da morte em vida, visto que o ser alienatório, torna-se incapaz de promover a libertação humana de seu cativo, este processo histórico-dialético surge como uma esperança viva de uma escola que educa e que liberta. Conforme expressa Moraes:

Mikhail Bakhtin (1986) e Paulo Freire e (2001) concebem a linguagem como essencialmente dialógica. Suas ideias sobre o homem e a vida são marcadas pelo princípio de que a interação entre os sujeitos é o princípio fundador tanto da linguagem como da consciência. (2010, p. 2).

Acreditamos na ideia de que vale a pena acreditar na realização da utopia. Ela surge a partir do momento em que acreditamos na realização dos nossos sonhos. A vida, por exemplo - com sua diversidade, heterogeneidade e dinamismo - é carregada de diálogo e esperança de homens e mulheres que insistem em construir um mundo melhor.

São estes os pontos estratégicos da construção sadia do social e de políticas públicas que adotem a linguagem da vida, respeitando suas diferenças, valorizando-a e incluindo-a no nosso meio. É esta a convivência que queremos e que lutamos para tê-la, e que talvez por isso tenha visto nestes dois pensadores aqui referendados um caminho mais ético e menos preconceituoso de viver a vida.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta visão de manter uma aproximada relação entre os povos, trazendo para esta disciplina o entrelaçamento entre língua, cultura e sociedade, não só dá a Etnolinguística um relevante campo de pesquisa científica, como também oferece a Sociolinguística e a Antropologia linguística, a mesma qualidade investigativa de se produzir importantes trabalhos para o enriquecimento das ciências da linguagem.

Observemos que na prática as disciplinas aqui mencionadas atuam de fato no mesmo campo de pesquisa, tornando-se, desta forma, a linguística, um importante centro de referência e relevância social para o desenvolvimento de seus estudos científicos.

Como podemos ver a linguística está sempre presente na visão geral de mundo, e para tal, tem se tornado um desafio para linguistas e demais profissionais de áreas afins, no sentido de alavancar esforços objetivando coibir práticas reacionárias e discriminatórias que disseminam o preconceito linguístico na escola e na sociedade.

Práticas educativas que vão de encontro à variação linguística do país, reconhecendo de forma democrática e inclusiva esta imensa nação multilíngue, só tende a reforçar ainda mais os relevantes trabalhos de gestores e educadores, seriamente comprometidos em atacar os malefícios de estigmas linguísticos que constantemente assolam comunidades falantes minoritárias, tais como, centenas de línguas indígenas e dezenas de línguas de migração.

Se quisermos, portanto, acreditar no processo de relevância social da linguagem e da linguística é preciso criar urgentemente em nossas escolas, práticas pedagógicas capazes de democratizar o ensino de língua. A democratização do saber linguístico como tantos outros saberes da vida da humanidade está necessariamente atrelada ao processo histórico-dialético da sociedade.

Os linguistas, pois, atuam no sentido mais ético da palavra, quando aplicam

seu notório saber científico em benefício daqueles que vivem oprimidos diante de certa repressão linguística.

As línguas de todo o mundo constituem uma rica diversidade. A sociedade muitas vezes ainda marginaliza alguns poucos falantes de uma língua que vive às suas margens. Excluídos, esses poucos falantes de uma língua que luta para sobreviver, carregam em si riquíssimo acervo histórico-linguístico-cultural, e neste contexto, logo aparece um linguista para fazer parte de suas vidas.

Adotar uma política linguística de cunho ético e democrático é também adotar e participar da luta de comunidades linguísticas que incansavelmente resistem às opressões sócio-linguístico-culturais da sociedade conservadora.

Buscando sempre encontrar soluções para os intermináveis debates teóricos acerca da linguagem, diversos linguistas travam uma verdadeira luta no campo científico à procura da adoção de políticas linguísticas que pelo menos se aproxime da defesa de suas teorias.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. São Paulo, Edições Loyola, 1999.

BAKHTIN, MIKHAIL. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo. Editora HUCITEC, 1986.

CARBONI, Florenci & Maestri, Mário. **A linguagem escravizada: língua, história, poder e luta de classes**. São Paulo. Expressão popular, 2005.

CECCON, Claudius; Oliveira, Miguel Darcy de; Oliveira, Rosiska Darcy de; **A vida na escola e a escola da vida**. Petrópolis, Editora Vozes, 2005.

COLARES, Anselmo Alencar; Colares, Maria Lilia Imbiriba Souza; Alves, Elza Moreira Barbosa; Ingrid Letícia Menezes e Molina Maria de Fátima de Castro de Oliveira. **Multiculturalismo e Educação: Um enfoque ao Ribeirinho**. In: AMARAL, Nair Ferreira Gurgel (ORG). **Multiculturalismo na Amazônia: O singular e o plural em reflexões e ações**. Curitiba. Ed. CRU, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo. Cortez editoria, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo. Ed. Paz e Terra, 2007.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **O que quer o que pode esta língua?** In: Correa, Djane Antonucci. **A Relevância Social da Linguística: Linguagem, Teoria e ensino**. São Paulo. Parábola, 2007.

GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens: estudos bakhtinianos**. São Paulo, Pedro&João Editores, 2010.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**. Campinas, São Paulo. Mercado de letras, 2009.

GERALDI, João Wanderley. **Paulo Freire e Mikhail Bakhtin: O encontro que não houve**. In: Instituto Paulo Freire de Portugal e centro de recursos Paulo Freire da FPCE. **Diálogos através de Paulo Freire**. São Paulo. Coleção querer saber I, 2003.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos – SP. Pedro & João editores, 2010.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre. Artmed, 1997.

GIROUX, Henry A. **Atos impuros: a prática política dos estudos culturais**. Porto Alegre, Artmed Editora, 2003.

GNERRE Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo. Martins Fontes, 2009.

MORAES, Raquel de Almeida. É possível uma linguagem crítica na educação? Brasília. Revista linhas crítica/UNB. Volume 12, Número 203. Dez/2006.

OLIVEIRA, Gilvan Müller. **A ‘virada político-linguística’ e a relevância social da linguística e dos linguistas**. In: CORREA, Djane Antonucci (ORG). **A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino**. São Paulo, Parábola Editorial, 2007.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística Crítica**. São Paulo, Parábola, 2003.

CAPÍTULO 6

TEORIAS DE DESENVOLVIMENTO DAS APRENDIZAGENS: REFLEXÕES E PERSPECTIVAS

Data de aceite: 21/09/2021

Anna Claudia Perin Vidigal

Professora da Educação Básica na Rede Municipal e Vitória/ES. Mestre em Ciências da Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College Chile, linha de pesquisa: Formação de Professores. Especialista em Artes pela Faculdades Integradas de Jacarepaguá (FIJ). Licenciada em Música pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
<http://lattes.cnpq.br/127862030051156>

Marlene Betzel Luxinger

Mestre em Ciências da Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College Chile, linha de pesquisa: Educação Inclusiva. Especialista em Artes na Educação e Psicopedagogia pela Faculdade de Educação em Vitória/ES. Licenciada em Música com Habilitação em Educação Musical pela Faculdade de Música do Espírito Santo “Mauricio de Oliveira” – FAMES
<http://lattes.cnpq.br/6651411771787173>

RESUMO: Este artigo propõe uma discussão sobre as principais teorias que apresentam o desenvolvimento da aprendizagem humana. Entre as teorias destacamos os interacionistas: Jean Piaget, Lev Seminovitch Vygotsky e Henri Wallon; a teoria de aprendizagem verbal significativa apontada por David Ausubel; as inteligências múltiplas de Howard Gardner e seus reflexos numa educação ativa e colaborativa que tem o aluno como centro nas propostas

educacionais. Como referencial teórico utilizamos: Davis (1992); Moreira (1999), Almeida (2008); Munari (2010); Ivic (2010); Antunes e Costa (2016); Torres e Irala (2014), Morán (2015 e 2021). Espera-se que as ideias apresentadas venham cumprir com o seu propósito, que é conhecer um pouco mais sobre os processos de desenvolvimento humano e contribuir com metodologias de ensino-aprendizagem em sala de aula nos dias atuais.

PALAVRAS - CHAVE: Teorias de aprendizagem. Desenvolvimento humano. Educação escolar ativa.

DEVELOPMENT THEORY OF LEARNING: REFLECTIONS AND PERSPECTIVES

ABSTRACT: This article proposes a discussion of the main theories that present the development of human learning. Among the theories, we highlight the interactionists: Jean Piaget, Lev Seminovitch Vygotsky and Henri Wallon; the verbal learning theory pointed out by David Ausubel; Howard Gardner’s multiple intelligences and their reflections on an active and collaborative education that has the student at the center of educational proposals. As a theoretical framework we use: Davis (1992); Moreira (1999), Almeida (2008); Munari (2010); Ivic (2010); Antunes and Costa (2016); Torres and Irala (2014), Morán (2015 and 2021). It is hoped that the ideas will fulfill their purpose, which is to know a little more about human development processes and contribute to teaching-learning in the classroom today.

KEYWORDS: Learning theories. Human development. Active school education.

INTRODUÇÃO

Pensar o ensino-aprendizagem nos remete a um processo social que atravessa o percurso humano desde a infância nas interações com o outro. É em sociedade que o homem “aprende a planejar, direcionar e avaliar a sua ação [...]” (DAVIS, 1992, p.17). Dessa forma, por meio do convívio, nas relações interpessoais se reforçam as aprendizagens, fruto da articulação dos conhecimentos anteriores a novos conhecimentos.

O termo desenvolvimento considera a construção ativa do indivíduo nas suas relações com o ambiente físico e social. Assim, a aprendizagem é o resultado da experiência e ocorre por meio de ações motoras e mentais que vão se ampliando gradativamente. Junto com as ações, Davis (1992) enfatiza que o uso da linguagem, no processo de aprendizagem, é outro fator essencial. A fala abre caminhos dando origem a novos conceitos que estão integrados às operações intelectuais nas interações que ocorrem em sala de aula. Concordamos com Davis (1992) ao destacar que a “[...] Psicologia da Aprendizagem, aplicada à educação e ao ensino, busca mostrar como por meio da interação entre professor e alunos, e entre os alunos, é possível a aquisição do saber e da cultura acumulados” (DAVIS, 1992, p.22).

Nesta perspectiva, com o interesse no melhor desenvolvimento das aprendizagens nas práticas docentes com os alunos na escola, elencamos os pontos relevantes e descrevemos um breve panorama das principais correntes que discutem os processos humanos de aprendizagem e que estão, nos dias atuais, ainda presentes, direcionando esses processos na educação básica e em outros espaços de ensino aprendizagem.

INTERACIONISMO: PIAGET, VYGOTSKY E WALLON

Iniciamos com as correntes interacionistas que mostram a relação ativa do homem com o meio como a essência da aprendizagem, tendo as experiências anteriores como fundamento. Teceremos aqui, um breve comentário sobre três correntes nesta perspectiva.

Jean Piaget (1896-1980), psicólogo e epistemólogo suíço, foi um dos primeiros a investigar o desenvolvimento da aprendizagem humana e destacou o processo das trocas entre os organismos vivos e o meio ambiente. Em sua teoria o equilíbrio, ou adaptação, é o ponto principal. Segundo Munari (2010, p.28) “[...] para aprender as suas relações com a vida em geral é necessário determinar quais as relações que existem entre o organismo e o meio ambiente [...] uma busca progressiva de equilíbrio entre as formas e o meio”.

Nas fases do desenvolvimento descritas por Piaget, a criança, de 0 a 2 anos, na *fase Sensório-motor*, adquire controle motor e aprendizagem sobre os objetos físicos, resultando na resolução de problemas práticos. Entre 2 e 7 anos, fase *Pré-operatório*, marcada pela ampliação da linguagem oral e pensamentos sustentados por conceitos, apresentando uma atitude egocêntrica. De 7 a 11 anos, fase *Operatório-concreto*, desencadeia-se o pensamento lógico e menos egocêntrico. Entre 11 e 15 anos, fase *Operatório-formal*, desenvolvem-se habilidades sistemáticas e lógicas do raciocínio, além de controle sobre os

pensamentos abstratos. Assim, durante as fases, em momentos de desequilíbrio entre as explorações e associações surgem novas assimilações, incorporando elementos que serão acomodados, ou seja, aquisição de novos saberes.

Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934), psicólogo russo, traz em sua obra as concepções de aprendizagem construídas numa perspectiva sócio-histórico-cultural. Apresenta a ideia de interação contínua entre a evolução dos aspectos sociais e a base biológica do comportamento humano (DAVIS, 1992). Ivic (2010, p.15) resume seu pensamento em “[...] sociabilidade do homem, interação social, signo e instrumento, cultura, história, funções mentais superiores [...]”; dessa forma, a interação na infância seria um dos fatores de maior importância, em que a criança tem ampliadas as possibilidades de aprendizagens e o primeiro contato com a linguagem, pela qual recebe as informações referentes à cultura. “Ao internalizar instruções, as crianças modificam suas funções psicológicas: percepção, atenção, memória, capacidade para solucionar problemas [...]” (DAVIS, 1992, p.50).

Ivic (2010, p.17-18), referindo-se a Vygotsky diz que “[...] a aprendizagem nada mais é que o processo de construção em comum no curso das atividades partilhadas pelas crianças e pelo adulto, isto é, no âmbito de interação social [...]”. Davis (1992), complementa ao mencionar Vygotsky, que a visão e a linguagem são interligadas e juntas produzem o que se denomina de “pensamento verbal”. Porém a psicologia contemporânea aponta que o “[...] essencial no desenvolvimento não está no progresso de cada função tomada isoladamente, mas na mudança de relações entre diferentes funções, tais como a memória lógica, o pensamento verbal, etc. [...]” (IVIC, 2010, p.18-19).

O educador tem um papel importante no desenvolvimento das crianças e, em sua prática docente, é necessário pensar sobre seus alunos em seus contextos sociais e defender um ensino heterogêneo. Em Vygotsky encontramos dois níveis de desenvolvimento. O primeiro, *Zona de Desenvolvimento Real*, refere-se a algo que a criança já consegue realizar sem ajuda; o segundo, a *Zona de Desenvolvimento Proximal*, um potencial que a criança apresenta, mas para que se alcance é necessário o auxílio de um adulto. Esses níveis de desenvolvimento auxiliam na aprendizagem e avaliação das crianças e poderão favorecer as mediações, porém, cabe ressaltar, que o mediador não é apenas o professor, mas também as atividades pedagógicas, os objetos, entre outros instrumentos que ao utilizá-los, devem considerar as individualidades.

Henri Wallon (1879-1962), médico francês e psicólogo do desenvolvimento, em suas contribuições, apresentou a afetividade como fator principal para potencializar a aprendizagem, assim como “[...] o meio social é uma circunstância necessária para o desenvolvimento do indivíduo [...]” (ALMEIDA, 2008, p.348), contudo, o meio em sua concepção não se referia exclusivamente aos aspectos físicos, também aos afetivos, apontando que a inteligência está intrinsecamente conectada à afetividade.

Entendendo essa premissa, a afetividade está relacionada a coisas que nos afetam,

fatores internos ou externos, e mostra-se de três formas: emoção, sentimento e paixão. Emoção – um impulso não controlado pela razão; sentimento – uma característica racional; paixão – um controle sobre os sentimentos. De modo que, a “[...] afetividade é o termo utilizado para identificar um domínio funcional abrangente e, nesse domínio funcional, aparecem diferentes manifestações: desde as primeiras, basicamente orgânicas, até as diferenciadas como as emoções, os sentimentos e as paixões” (ALMEIDA, 2008, p.347).

Wallon em sua análise divide o desenvolvimento humano em fases: (1) *Impulsivo-emocional*, tem-se o início do contato social e a afetividade é o fator mais importante no primeiro ano de vida, um processo ativo de socialização; (2) *Sensório-motor e Projetivo*, que ocorre aproximadamente entre 1 e 3 anos, observa-se a investigação e exploração dos espaços, atos mentais ocorrendo por meio das ações motoras e o pensamento se manifestando por intermédio da fala; (3) *Personalismo*, entre 3 e 6 anos aproximadamente, consiste no enriquecimento do eu e a construção da personalidade; (4) *Categorial*, entre 7 e 12 anos, ocorre no período da puberdade e adolescência fase importante na interação com a cultura, favorecendo e ampliando a necessidade de conhecer o mundo externo, período de grande desenvolvimento da criatividade e pensamento abstrato. Para Wallon o desenvolvimento não se encerra na adolescência, acompanha o indivíduo durante toda sua existência.

Almeida (2008) referindo-se a Wallon reconhece o destaque dado a importância da afetividade no desenvolvimento infantil e enfatiza que não descuidou “[...] do desenvolvimento da inteligência e da importância do papel da escola nisso” (ALMEIDA, 2008, p.352). Esse olhar encontra-se nas três dimensões consideradas pelo autor: motora, afetiva e cognitiva, que convivem e se integram partindo sempre da socialização para a individualização.

Mediante essa breve análise, percebe-se pouca diferença entre os três estudiosos citados e todos defendem a interação social como forma de desenvolvimento humano. Jean Piaget destaca as fases do desenvolvimento humano, como meio mais apropriado para aprendizagem e que os conhecimentos são estabelecidos por meio de especulações e associações, os quais provocam outras assimilações, congregando informações que são acomodadas, novos saberes. Vygotsky acrescenta que, nas interações é necessário considerar as origens, o social, o histórico e o cultural, onde o convívio com os adultos na infância pode ser uma das razões de maior importância na ampliação dos conhecimentos entremeados pela linguagem. Por sua vez, Wallon inclui nos processos de aprendizagens a afetividade como fator primordial, que, nas interações sociais, articulando os aspectos físicos e afetivos, desencadeiam as possibilidades de desenvolvimento das aprendizagens humanas que não ocorrem somente durante o período escolar.

AUSUBEL E A TEORIA DE APRENDIZAGEM VERBAL SIGNIFICATIVA

David Paul Ausubel (1918-2008) psicólogo da educação norte americano, trouxe contribuições para a pedagogia, ao estudar os processos de aprendizagens e como estes ocorriam nos espaços escolares.

Para Moreira (1999), nos estudos de Ausubel, as aprendizagens ocorrem em três vertentes: psicomotora – adquiridas por meio do treino e prática; afetiva – sinais internos do indivíduo e cognitiva – armazenamento de informações. Porém, destaca que a teoria aponta especificamente, o aspecto cognitivo da aprendizagem que deve ser significativa e estar relacionada ao espaço escolar.

Para Ausubel, aprendizagem significativa é um processo por meio do qual uma nova informação relaciona-se com um aspecto especificamente relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo, ou seja, este processo envolve a interação da nova informação com uma estrutura de conhecimento específica (MOREIRA, 1999, p.153).

Uma aprendizagem se torna significativa, na medida em que os conhecimentos adquiridos mantêm relação com conhecimentos prévios, não priorizando formas mecânicas e repetitivas. São três os tipos de aprendizagens significativas: (1) representacional – identificação e representação de objetos (símbolo) que foram experienciados por meio dos órgãos sensoriais: visual, auditivo e cinestésico. A partir daqui desencadeiam-se outras aprendizagens; (2) conceitual – representam características, categorizações; (3) proposicional – refere-se aos significados, tornando-se uma estrutura cognitiva em organização de dados e ideias (MOREIRA, 1999). Assim, nesse movimento, os aprendizados são constantes e entre eles ocorrem uma hierarquia e organização advinda das aprendizagens anteriores que se somam às novas; por meio dessa ampliação e reconfiguração, a criança chega as suas conclusões, um conhecimento socialmente estruturado.

HOWARD GARDNER E AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

Howard Gardner (1943-), psicólogo estado-unidense, desenvolveu uma pesquisa, a qual denominou teoria das Inteligências Múltiplas, na década de 1980, com a finalidade de pensar os conceitos de inteligência. Em suas constatações reconheceu a aprendizagem e o desenvolvimento como dois eixos interligados, por esse motivo, no âmbito da educação, é preciso adequar os modelos de ensino e didática empregada para atingir os diversos alunos em uma sala de aula, se atentar ao aluno individualmente e verificar constantemente como se desenvolve.

A teoria de Gardner traz uma contribuição relevante para o desenvolvimento da aprendizagem, pois considera “[...] que todas as pessoas possuem habilidades e competências cognitivas que podem ser constantemente aperfeiçoadas, trabalhando

também a formação pessoal de cada aluno, considerando as diferenças individuais tão presentes no mesmo ambiente de ensino [...]” (ANTUNES; COSTA, 2016, p.41). Dessa forma, na prática docente, é legítimo ocorrer uma adequação nos aspectos individuais, valorizando as diversas aptidões.

Antunes e Costa (2016), refletindo sobre as propostas de Gardner, entendem que o professor precisa verificar o perfil da sua turma e as individualidades de cada aluno, questionando, quais as competências encontradas em sua sala de aula, bem como reconhecer e adaptar as habilidades de cada criança junto ao grupo. “[...] Após essa identificação fica mais fácil o desenvolvimento do trabalho educacional [...]” favorecendo um planejamento mais eficiente, levando o indivíduo a desenvolver melhor as suas aptidões, mas é preciso não confundir a velocidade na aprendizagem com inteligência (ANTUNES E COSTA, 2016, p.43).

De acordo com Gardner, todas as pessoas apresentam inteligência, mas, de maneira distinta e o seu progresso vai depender do estímulo que cada um recebe. Antunes e Costa (2016, p.43), dizem que para Gardner “[...] existe a necessidade de individualização nas escolas, visto a diferença do perfil cognitivo de cada aluno, assim a escola deveria garantir que cada um recebesse a educação que favorece o seu potencial individual [...]”, não deixando de lado a influência que cada cultura exerce no desenvolvimento dos indivíduos, principalmente em um país como o Brasil com tanta diversidade cultural.

Para que se tenha êxito na aplicação dessa teoria em sala de aula, Antunes e Costa dizem que “[...] para cada inteligência existem métodos e materiais que podem ser utilizados de maneira que venham a ajudar os profissionais da educação [...]” (2016, p.44), como os jogos, para se trabalhar a lógica-matemática; o conto de histórias, que leva ao desenvolvimento da linguagem e ideias imaginativas; mapas e diagramas que auxiliam na inteligência espacial, e assim, com possibilidades didáticas diversas acontecem os processos de desenvolvimento.

Encontramos similaridades entre os dois autores. Ausubel destaca a importância de associar algo novo a um conhecimento que o aluno já possui, um recurso no qual ocorrem associações de forma contínua obedecendo a uma hierarquia e sistematização, proveniente dos conhecimentos passados que se agregam a novas aprendizagens e, por meio dessa ampliação de conteúdos aprendidos, o aluno soluciona os seus problemas, estruturando saberes, somado a isso, Gardner enfatiza a importância de valorizar as habilidades que o aprendiz demonstra ter, como um caminho para um melhor desenvolvimento, vê em cada indivíduo suas próprias habilidades e tendências, as quais devem ser frequentemente aprofundadas respeitando a individualidade de cada aluno.

O ENSINO HÍBRIDO UMA APRENDIZAGEM ATIVA E COLABORATIVA

Diante dessas colocações iniciais podemos concluir que as formas de se compreender os processos e métodos de ensino-aprendizagem tem se modificado no decorrer dos tempos e observamos que novas terminologias, como, por exemplo: ensino híbrido, aprendizagem ativa, colaborativa, por projetos, sala de aula invertida, cada vez mais ganham espaço e compreensão entre os profissionais da educação. Torres e Irala, (2014, p.70) destacam que o embasamento pedagógico para a proposta com a aprendizagem colaborativa vem de um desenvolvimento de teorias apregoadas no meio acadêmico, tais como: O Movimento da Escola Nova; As Teorias da Epistemologia Genética de Piaget e Sociocultural de Vygotsky; entre outras, que almejavam um rompimento com o ensino tradicional.

Morán (2021, n/p) ressalta que, no Brasil, a ideia de ensino “[...] híbrido começou nos anos 90 como semipresencial” onde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 1996 apontava para a modalidade a distância e, mais recentemente, a portaria nº 2.117 de 06 de dezembro de 2019 o artigo 2º, diz que “As IES poderão introduzir a oferta de carga horária na modalidade de EaD na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais, até o limite de 40% da carga horária total do curso” (BRASIL, 2019). Porém a educação híbrida não se resume a uma quantidade de conteúdos a serem estudados fora da escola,

[...] é mais abrangente ao envolver a toda a comunidade escolar no redesenho das melhores combinações possíveis na integração de espaços, tempos, metodologias, tutoria para oferecer as melhores experiências de aprendizagem à cada estudante de acordo com suas necessidades e possibilidades (MORÁN, 2021, n/p).

O ensino híbrido é uma mistura entre momentos presenciais na sala de aula e momentos estabelecidos pelo próprio estudante, para além da sala de aula. Inclui ferramentas digitais onde se conecta de forma virtual. Para Morán (2015, p.16) a tecnologia integra “[...] todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital”.

A essência é uma aprendizagem ativa e colaborativa, a ideia de um discente que, com base nos conhecimentos e seu contexto, consiga resolver problemas práticos e tenha ideias inovadoras. Outro aspecto imprescindível é a quebra da obrigatoriedade da figura do professor, incluindo outros protagonistas e novas ações nos processos de aprendizagem. Contudo, mesmo nesse contexto, não se descarta a relevância da aula expositiva com o controle do professor, mas enfatiza-se a importância do conhecimento socialmente construído, entendendo que o empenho dos estudantes em grupo, corrobora na solução de atividades “[...] propostas pelo professor, a troca de conhecimentos e de experiências realça a aprendizagem e pode levar a um conhecimento mais duradouro do que aquele obtido por meio da aula tradicional, que pode ser facilmente esquecido depois da tradicional avaliação escrita” (TORRES e IRALA, 2014, p.90). Morán, (2015, p.17) corrobora com o pensamento

ao destacar que “[...] a melhor forma de aprender é combinando equilibradamente atividades, desafios e informação contextualizada” e salienta que o ambiente virtual amplia a possibilidade e traz “[...] o mundo para dentro da escola” (MORÁN, 2015, p.16).

É nessa dicotomia entre o ensinar e aprender e em momentos de interação social que ocorre a assimilação de novos conceitos e um estudante com mais autonomia, excluindo a passividade nos processos de ensino-aprendizagem. Assim, o aluno exerce um papel fundamental na construção de seus conhecimentos e o “professor atua na criação de contextos e ambientes adequados para que o aluno possa desenvolver suas habilidades sociais e cognitivas de modo criativo, na interação com outrem” (TORRES, IRALA, 2014, p.61).

Conceituando aprendizagem colaborativa no meio acadêmico Torres e Irala (2014, p.65) dizem que “[...] seria duas ou mais pessoas trabalhando em grupos com objetivos compartilhados, auxiliando-se mutuamente na construção de conhecimento [...]”. Para os autores, por mais que esse processo possa ter uma aparência de desordem, ao colaborar um com o outro, se criam situações de aprendizagens e as trocas se tornam mais significativas.

A aprendizagem colaborativa tem sido constantemente defendida nos ambientes escolares da atualidade, pois se identifica nessa metodologia a capacidade “[...] de promover uma aprendizagem mais ativa por meio do estímulo: ao pensamento crítico; ao desenvolvimento de capacidades de interação, negociação de informações e resolução de problemas; ao desenvolvimento da capacidade de autorregulação do processo de ensino-aprendizagem [...]” (TORRES E IRALA, 2014, p.61).

Destacamos aqui duas propostas atuais de metodologias ativas de aprendizagem colaborativa para a sala de aula: (1) “Think-Pair-Share” (TPS) ou “Pensar-Compartilhar-Discutir” – proposta que se destaca entre algumas tendências modernas. Em breves palavras, num primeiro momento, o aluno pensa individualmente sobre uma ideia ou responde a um questionamento direcionado em sala, depois, num momento de comunicação oral compartilha com um ou mais colegas e, finaliza-se o processo numa discussão coletiva (MORÁN, 2015, p.21); experiência inicial compartilhada por Frank Lyman em 1981. (2) Flipped Classroom – sala de aula invertida, pioneiro, Jonatham Bergmann um processo que desencadeia o interesse para realizar as tarefas de casa, organização e responsabilidade com o estudo. Para Pavanelo e Lima (2017, p. 742), a proposta é “[...] constituída, basicamente, por duas componentes: uma que requer interação humana (atividades em sala de aula), ou seja, a ação; e outra que é desenvolvida por meio do uso das tecnologias digitais, como videoaulas (atividades fora da sala de aula)”. Videoaulas, vídeos curtos, textos, simulações e outros.

Observamos, nos anos de 2020 e 2021, devido a pandemia do Coronavírus – COVID 19, que essa prática de uma certa forma tem sido usada pelos professores brasileiros em aulas on-line. Talvez não na essência da proposta dessa metodologia, mas, sem dúvida, hoje os professores brasileiros estão mais aptos para utilização de recursos tecnológicos

e na promoção de novas experiências educacionais, como a sala de aula invertida que promove um maior envolvimento do aluno no processo ensino-aprendizagem, tornando-o mais autônomo, responsável e crítico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos que os processos que envolvem o ensinar-aprender receberam atenção no decorrer dos tempos em experiências práticas com professores e alunos as quais resultaram em estudos profundos acerca do desenvolvimento da aprendizagem humana. É sabido que o ponto central da aprendizagem é o aluno e conhecê-lo, em seu ambiente de convivência, sua cultura e necessidades sociais facilitará uma avaliação crítica das práticas docentes e os métodos de ensino que poderão ser utilizados durante os processos de ensino-aprendizagem. A educação não ocorre em um processo isolado, se estabelece num movimento dialógico entre a gestão escolar, equipe pedagógica, professores e a comunidade local, um grupo que permanece atento às necessidades e considera características, particularidades e aptidões individuais de cada aluno.

Dessa forma, ao rever esses estudos e construir o breve panorama das principais teorias sobre o desenvolvimento da aprendizagem sobre o olhar de seus teóricos, mesmo que nos deparamos com pontos divergentes em suas ideias, todos concordam que a aprendizagem é um processo humano e enfatizam a importância do meio, da interação social e observância do indivíduo. São experiências que devem provocar em nós uma análise das nossas práticas docentes, o modelo de ensino que estamos aplicando em sala de aula, para que se possa atingir as habilidades e individualidades numa sala repleta de diversidades. Inclui-se aqui uma reflexão sobre os processos de avaliações que também devem ser elaborados com a mesma perspectiva, considerando o grupo e suas particularidades.

Observa-se que muito se tem feito, principalmente nesse tempo de pandemia que impulsionou as experiências com plataformas para atender um ensino remoto e uma busca dos docentes por competências digitais, mas a desigualdade ainda se sobressai, em seus diversos aspectos: tecnológicos, sociais e culturais. Porém precisamos avançar ainda mais para que esses processos de aprendizagem sejam mais eficazes e atinjam o maior número de alunos com uma aprendizagem que tenha significado e que desperte o interesse em novas descobertas em pesquisas advindas de interesse autônomo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Edivana G. S.; COSTA, Cleber B. da. **INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS**. In _____ ALMEIDA, A.R.S. – **A afetividade no desenvolvimento da criança**. Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG, 33 (2): 343-357, jul./dez. 2008.

ALMEIDA, Siderly do C. D. de. **Conhecimento e Educação**. ALMEIDA, Siderly do C. D. de;

BRASIL. PORTARIA Nº 2.117, DE 6 DE DEZEMBRO DE 2019. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em 28 de março de 2021.

CAETANO, Camilla B. R. Cochia; LAZILHA, Fabricio R.; SILVA, Ludhiana E. K. M. (Orgs.). Maringá-Pr.: CESUMAR, 2016. 196 p.

DAVIS, Claudia. **Psicologia na educação**. São Paulo: Cortez, 1992 – 2. Ed. rev.

IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky**; Edgar Pereira Coelho (org.) – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MOREIRA, A. M. **A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel**. In: MOREIRA, A. M. Teorias de Aprendizagem. EPU: São Paulo, 1999. 151-165p.

MORÁN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. [Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II] Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

MORÁN, José. **O Ensino Híbrido: emergência ou tendência?** Disponível em <https://www.gazetadopovo.com.br/vozes/educacao-e-midia/o-ensino-hibrido-emergencia-ou-tendencia/>, 2021. Acesso em 28 de março de 2021.

MUNARI, Alberto. **Jean Piaget** / Alberto Munari; tradução e organização: Daniele Saheb. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

PAVANELO, E.; LIMA, R. **Sala de Aula Invertida: a análise de uma experiência na disciplina de Cálculo I**. Bolema, Rio Claro (SP), v. 31, n. 58, p. 739-759, ago. 2017.

TORRES, P. L.; IRALA, E. A. F. **Aprendizagem colaborativa: teoria e prática**. Coleção Agrinho. Setembro de 2014.

SAÚDE MENTAL E RAINY DAY: CONSIDERAÇÕES DA ALTERIDADE, EXPERIÊNCIA E IMERSÃO EM JOGO DIGITAL

Data de aceite: 21/09/2021

Caio Túlio Olímpio Pereira da Costa

Doutorando em Educação Tecnológica pela Universidade Federal de Pernambuco (PPGEduatec). Membro do MIDI – Mídias Digitais e Mediações Interculturais (CNPq/ Eduatec-UFPE) e do CIPEG – Coletivo Interdisciplinar de Pesquisa em Games. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Publicado inicialmente no Grupo Temático 1, Subgrupo 1.1, do Congresso Internacional de Educação e Tecnologias/Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância – Ressignificando a presencialidade (CIET:EnPED), em 2020.

RESUMO: O capítulo trata das potencialidades educativas do jogo digital brasileiro Rainy Day, de 2016, e suas narrativas sobre saúde mental como processo formativo de conscientização sobre a temática pelo jogador a partir de contextos de ensino-aprendizagem. Empregando pilares teórico-metodológicos sobre imersão, experiência e vivência, assim como alteridade em mundos primorosamente simulados em tecnologias audiovisuais da sociedade conectivista que vivemos, o artigo se utiliza de ferramenta analítica a partir de revisão de literatura, levantamento de bibliografia de suporte, estudo de caso e metodologia antropológica observação participante. Busca-

se, portanto, construir possibilidades conceituais que proporcionem leitura qualitativa de pontos intrínsecos ao uso do videogame na Educação Tecnológica, fazendo emergir do campo dos afetos formulação de juízos e mobilizações afetivas que se constituem em aprendizado que se reflete para a vida cotidiana longe do jogo, representando uma retroalimentação entre jogo e jogador.

PALAVRAS - CHAVE: Imersão; Alteridade; Experiência; Game Studies; Comunicação e Educação.

ABSTRACT: The chapter aims at the educational potential of the Brazilian digital game Rainy Day, from 2016, and its narratives on mental health as formative process to raise awareness about the thematic in teaching-learning contexts. It carries out theoretical-methodological pillars of immersion, experience, and living, as well as alterity on primarily simulated worlds in audiovisual technologies of the connectivist society we live in. It accomplishes analytical tools based on literature review, bibliography support, case study, and the anthropological observation methodology participant observation, in order to build conceptual possibilities to raise a qualitative understanding of intrinsic elements of the use of videogames in Technologic Education, emerging from the affects fields ideas and thoughts, as well as affective mobilizations that can be reflected by learning to the daily life of the player away from the game itself, representing a retro-alimentation between game and player.

KEYWORDS: Immersion; Alterity; Experience; Game Studies; Communication and Education.

1 | INTRODUÇÃO

Quando consideramos o envolvimento do jogador com os universos primorosamente simulados presentes nos videogames e suas narrativas, emerge o sentido de que todo jogo conta uma história (SANTOS, 2010). Nesse contexto, a partir dos avanços da tecnologia, das possibilidades de futuro do nosso imaginário e dessas mesmas narrativas substancializadas no ciberespaço, percebemos a importância dos arcos dramáticos no momento de contar uma história através dessa interface comunicacional. Afinal, quanto mais uma narrativa é desenvolvida nessa ambiência mais temos chances de nos envolver, de imergir, de vivenciarmos possibilidades que muitas vezes não estão em nosso cotidiano regular (MURRAY, 2003). Ainda, na sociedade conectivista em que vivemos, que muitas vezes trata a tecnologia como ubíqua, contamos com um cenário de transformações pelos meios digitais. Esses, por sua vez, são permeados pela indústria cultural, por um entretenimento moldado por consumo, com a marginalização de grupos periféricos, dentre outras características. Contudo, esse contexto ainda é sucedido, para Lévy (2010), por resultados de um século XX de eugenia digital, onde essas transformações se mostraram aprofundar as desigualdades da (pós) modernidade, através de uma promessa de democracia digital e cibercultura isonômica que acarretam questões controversas.

Apesar justamente desse contexto do cenário das tecnologias levantarem não apenas resoluções positivas, o fazer e rigor científico contemporâneo requer uma postura crítica, em questão de ordem filosófica, para tratar os adventos tecnológicos audiovisuais e suas inserções no contexto social dos jogadores. Essa relação humano-maquínica, por sua vez, tende a colocar o homem em situação de fascínio (JOBIM E SOUZA; GAMBA JR., 2002), o que dialoga com os propostos de Santaella (2005) de que quando uma narrativa é desenvolvida e substancializada em ambientes tecnológicos - como os videogames - os indivíduos, enquanto jogadores, tendem a imergir de forma mais orgânica. Portanto, Murray (2003) afirma que as personificações digitais do jogador, assim como representações potencializadas de si mesmo e de suas vivências pessoais no mundo do jogo nos permitem viver simbolicamente experiências dentro de um ambiente virtual, que após retroalimentação de jogo digital e jogador podem emergir como aprendizado para a vida no mundo físico. Dansky (2006), sob essa discussão, atesta que nos videogames temos a oportunidade para encenar uma das relações mais básicas com o mundo: o desejo de vencer adversidades, enfrentar inevitáveis derrotas, modelar nosso ambiente, compreender a complexidade e permitir que nossas vidas se encaixem como as peças de um quebra-cabeça. Para Murray (2003), “da mesma forma que cerimônias religiosas de passagem pelas quais marcamos o nascimento, a maioridade, o casamento e a morte, os jogos são ações rituais que nos permitem encenar simbolicamente os padrões que dão sentido às nossas vidas (MURRAY, 2003, p. 141).

Contextualizada à Educação Tecnológica, o exercício e experiência através do

videogame, em práticas educativas escolares ou não, demonstra “o ponto de articulação entre a formação de uma sociedade ou de uma humanidade e a formação dos sujeitos que compõem e são formados por essa coletividade” (SILVA *et al.*, 2018, p. 5). Através de uma relevância social, acadêmica e mercadológica, esse objeto, enquanto tecnologia digital da informação e da comunicação, precisa ser estudado e abordado como temática da contemporaneidade. A Pesquisa Game Brasil (2020), enquanto censo demográfico e cultural do perfil do jogador brasileiro, informa em sua sétima edição que nunca se jogou tanto no país. Atualmente, 73,4% dos brasileiros dizem jogar jogos eletrônicos, independentemente da plataforma, quadro esse que aponta um crescimento de 7,1% em relação ao ano passado (SIOUX; BLEND; ESPM, 2020). Além disso, enquanto mercado, no ano de 2018 o 2º Censo da Indústria Brasileira de Jogos Digitais contabilizou 1.718 jogos produzidos oficialmente em território nacional por desenvolvedores brasileiros (ABRAGAMES, 2017). Em termos de receita, em 2017, o Brasil ocupou o segundo lugar na América Latina como consumidor desse mercado, se estabelecendo como o 13º do mundo, com apurados que perfazem o valor de U\$1,3 bilhão apenas nesse mesmo ano (NEWZOO, 2017), perfazendo também, conseqüentemente, os valores das indústrias do cinema e fonográfica somados. Já no que diz respeito a academia, especificamente, toma-se como responsabilidade a afirmação de que considerar esse objeto como inédito e relevante, em função do entendimento de um possível caminho midiático que represente uma parcela expressiva da Educação Tecnológica, principalmente em ramificações para o ensino, pesquisa e extensão, é uma missão científica da contemporaneidade.

Portanto, baseado no exposto nessa introdução, busca-se empregar um percurso metodológico que investigue o videogame em contextos de ensino-aprendizagem a partir da imersão, da vivência individual do jogador e da experiência em habitar o lugar do outro em contextos de ensino-aprendizagem. Através de um ferramental analítico de revisão de literatura, levantamento de bibliografia de suporte, estudo de caso e metodologia antropológica observação participante, enquanto método de investigação qualitativa, aplica-se o potencial informativo do jogo digital brasileiro *Rainy Day* de 2016, que retrata a conscientização sobre saúde mental através do lúdico. Nesse sentido, a metodologia do artigo tem intento de construir possibilidades teórico-metodológicas que proporcionem leitura qualitativa de pontos intrínsecos ao uso do videogame na Educação Tecnológica.

21 IMERSÃO E EXPERIÊNCIA – REVERBERAÇÕES NA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

Para Ryan (1991), uma narrativa em ambientes digitais precisa se dispor como uma representação formada pelas seguintes características: 1) Apresenta um mundo e o situa em tempo e espaço; 2) Constitui um local e contexto habitado por personagens específicos; 3) Esses indivíduos participam dos acontecimentos e eventos dessa ambiência, sofrendo e

ocasionando mudanças; e 4) Precisa conter uma temática consolidada; sendo logicamente coerente. A partir desses propostos, o jogador precisa sentir que o ambiente desenvolvido pela narrativa é verossímil, independente do conteúdo da ficção.

Nesse contexto, estar envolvido em uma história é o primeiro passo para imergir em uma narrativa, mesmo sendo apenas um simples leitor, espectador ou jogador. Gomes (2003) atesta que os ambientes digitais que se substancializam nos videogames já são imersivos puramente pela possibilidade de fazer emergir um universo tridimensional navegável que é palco para o usuário, que pela autora é chamado de interator (MURRAY, 2003). Entretanto, não é um cenário exclusivo do advento do 3D. Nesse âmbito, essa espacialidade consente ao indivíduo uma navegação intrínseca desse meio, que pode garantir uma imersão que destoa de outros. Embora o cinema, o teatro, a literatura e diversos outros campos artísticos tenham nos apresentado universos que nos convidam através de elementos narrativos para uma forma de habitá-los, o videogame, em seu cerne, traz além de fragmentos visuais um “mundo onde se passa a história”, onde podemos estar nele e explorá-lo através de uma interação específica (GOMES, 2003, p. 44). Esse quadro, mais uma vez, dialoga com os propostos por Murray (2003) no que diz respeito à exploração do universo primorosamente simulado. O efeito de liberdade dá ao jogador a sensação de “estar no controle” do jogo, o que atua como matriz virtual do videogame. “O uso deste efeito de liberdade é um dos responsáveis pelo sucesso de vários games, garantindo o que se entende como imersão do jogador no ambiente do jogo” (SANTOS, 2010, p. 148).

Compreendemos a imersão nesse artigo não como um simples transporte para habitar um universo narrativo, mas sim como a oportunidade de abstrair momentaneamente do mundo a nossa volta enquanto nos sintonizamos nas histórias pelos mais diversos tipos de convites ou gatilhos imersivos. Nesse sentido, essa experiência dialoga diretamente com nosso saldo do vivido, com nossa subjetividade. O mesmo processo não funciona para todos, pois para ocorrer é necessário o protagonismo da individualidade do jogador. Nesse sentido, para Murray (2003), o processo de imersão conta com infinitas possibilidades, inesgotáveis, e não como uma “receita de bolo” que funciona para todos. Portanto, não podemos afirmar que isso ou aquilo, enquanto elementos presentes nas narrativas dos jogos, se constituem como convites imersivos, como verdade absoluta. Mas defendemos a noção de possibilidade, nem que seja para um único indivíduo. Ou seja, esgotar os caminhos imersivos ofertados por uma dinâmica intrínseca aos jogos digitais é reduzir o potencial desse caminho tecnológico e o leque de experiências que podem gerar no jogador. Aqui, o repertório de valores subjetivos em um indivíduo afeta inevitavelmente sua experiência com o jogo, quase como um diálogo constante entre as emoções presentes e as sensações e memórias do já vivido. Essa memória, nesse âmbito, toca o que seria a superfície da ação “sempre que precisa acionar um repertório de referências de reações imediatas em interação com o mundo” (DUARTE, 2015, p. 72).

Santos (2010), contudo, aponta a necessidade de aceitação do convite ao jogo pelo jogador como elemento primordial para o engajamento e possível imersão e, em concordância com Huizinga (2014), define que sem essa aceitação o jogo não consegue se fazer por completo. Ao atender ao convite do jogo, também se aceita as regras, limites e condições necessárias à experiência do jogo porque “as regras são responsáveis por determinar o que o jogador pode ou não pode fazer e o que acontece em virtude de suas escolhas, orientando sua ação no sentido de produzir resultados significativos no âmbito do jogo” (SANTOS, 2010, p. 169). Assim, as regras servem para a criação da ambiência e distanciamento da atividade lúdica de uma atividade comum do cotidiano do jogador, o que aperfeiçoa a potência do jogo em se fazer como algo que ultrapassa a realidade palpável e em existir como Círculo Mágico – o meio da experiência, que transcende – do qual aborda Huizinga (2014). O videogame, diante desse cenário tecnológico, age como uma forma de expressão cultural de nossa atualidade digital. O que faz possível inferir que para que a indústria de jogos digitais atingisse o patamar atual, muitos foram os esforços de desenvolvedores e profissionais do segmento, pensando em distintos públicos-alvo, estilos, faixas etárias, plataformas e contextos. Logo, faz-se necessário trazer os holofotes a jogos com potencial de utilização em contextos de Ensino-Aprendizagem, mesmo que não tenham sido desenvolvidos especificamente para esse fim. Alguns desses títulos, naturalmente, contribuíram para que esse empréstimo e apropriação fosse se consolidasse, enquanto a linguagem lúdica, como objeto de aprendizagem, também se firmou. Piaget (1967), em cenário geral sobre jogos, inclusive, já atestava que esses títulos, a depender da forma de sua abordagem, não podem ser vistos “apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral (PIAGET, 1967, p. 25).

Prensky (2012) observa que desde a década de 70 os indivíduos vêm gradativamente reprogramando seus cérebros, o que se constitui como ação necessária para suportar a velocidade e interatividade dos jogos digitais. Desse modo, as competências cerebrais que vivenciaram ampliação devido a exposição repetitiva aos jogos digitais e outras mídias da Cultura Digital incluem um letramento tecnológico. Durante o contato com jogos digitais se vivencia a experiência de pensar sobre o processo de aprendizagem e assim se desenvolvem competências. Não há apenas uma simples absorção de conteúdo ofertado. Consequentemente, esse aparato tecnológico se constitui como importante tecnologia interativa e educativa (DOMINGUES; CARVALHO, 2014).

Por considerarmos o potencial do videogame para a autoaprendizagem e interaprendizagem, tornam-se nítidas as possibilidades de novas formas de construção do conhecimento (MASETTO, 2006). Kenski (2010) reforça esse quadro quando afirma que elementos das tecnologias audiovisuais como imagem, som e movimento “oferecem informações mais realistas em relação ao que está sendo ensinado. Quando bem utilizadas, provocam a alteração dos comportamentos de professores e alunos, levando-os

ao melhor conhecimento e maior aprofundamento do conteúdo estudado” (KENSKI, 2010, p. 64). Nesse sentido, o videogame permeia um campo de aprendizado ao transportar o interator para uma ambiência em que este pode tomar decisões que possibilitam um aprendizado através de tentativa e erro. “Ainda pode desenvolver as habilidades cognitivas, como a resolução de problemas, raciocínio dedutivo, memorização, processamento de informações, criatividade e pensamento crítico (SCHMITT; CORBELLINI, 2014, p. 335). Esse envolvimento, por sua vez, conduz aos aprendizados de conteúdos inseridos nos jogos.

Com esse campo na Educação Tecnológica, inferimos que a imersão e a experiência podem garantir a vivência em mundos virtuais, e que embora possam ser classificados como ilusões ou até mesmo simples determinações maquímicas, por outro lado evidenciam uma relação experimental muito mais significativa do que a de operador-aparelho. Pode haver uma convivência com a alteridade do universo narrativo do videogame, que em seu núcleo gera elementos desencadeados pela subjetividade do jogador durante o processo imersivo. Através de uma retroalimentação entre o universo primorosamente simulado e interator, por uma transformação digital, é possível formular juízos e conceber mobilizações afetivas para a vida cotidiana, como se o assimilado de dentro do videogame pudesse contribuir ativamente e afetivamente como processo formativo moral, social e de alteridade do indivíduo com o mundo real. Alves e Bianchin (2010) atestam ainda que a experiência com os jogos é capaz de incentivar a imaginação, a prática de habilidades sociais, cognitivas e perceptuais. Além disso, através de processos imersivos e pela alteridade com o mundo do jogo, essa interface comunicacional pode favorecer a concentração, atenção e afetividade, fomentando, conseqüentemente, o respeito ao próximo e a melhora na autoestima, possibilitando, enfim, o aprendizado pela resolução de problemas. Nesse sentido, o emprego de videogames enquanto recurso de aprendizagem, pode garantir ao educando uma formação integral.

3 | RAINY DAY, ALTERIDADE E PROCESSOS FORMATIVOS PELA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

Rainy Day é um jogo originalmente de computador, produzido no ano de 2016 pela desenvolvedora e produtora Thais Weiller, em conjunto da ilustradora Amora Bettany. É um jogo digital caracterizado pela sua curta duração e facilidade de ser jogado, uma vez que se projeta no estilo e gênero de aponte e clique, com o tom de videogame popularizado principalmente na internet – os Browser Games, ou seja, jogos eletrônicos que se utilizam de navegadores de internet, criados e montados em curto tempo, sem que os usuários precisem fazer downloads ou instalações para jogar. Esse gênero de jogos se caracteriza por um estilo de interações realizadas apenas com o cursor de navegação, como o mouse ou toques na tela touchscreen. Dessa mecânica é possível manipular elementos da

interface do jogo digital para que sejam atingidas seqüências narrativas. Para Montfort (2006), jogos expressivos desse gênero costumam ser ficções interativas, ou aventuras textuais (text games). Nesse sentido, partindo de uma premissa relativamente simples, *Rainy Day* emerge na categoria de videogame IF – *Interactive Fiction*, um estilo de jogo interativo com falas escritas e ações que são motivadas a partir das escolhas do jogador. Isso significa, de certo modo, que o jogo eletrônico toma para si regras de jogo que muito se assemelham aos RPGs (*Role-Playing Games*) enquanto jogos de interpretação em que as regras procuram não ser vistas apenas como obstáculos ou limitações, mas como parte indissociável da narrativa. Concordando com Santos (2010), tais efeitos da narrativa podem ser explorados pelo jogador de forma em que os próprios gerem e observem os efeitos de suas ações dentro do processo de imersão no jogo. Nesse sentido, é a causa da reação no usuário que culmina na tomada de ação dentro do jogo. Porém, diferentemente da maior parte dos jogos interativos ficcionais, *Rainy Day* provoca com uma jogabilidade que não põe o jogador apenas no lugar da personagem principal dentro do jogo, mas muito mais como uma consciência ou um ser decisório, e a partir dessa decisão a personagem tomará uma reação que esteja acordada com o que o jogador decidiu submetê-la. As decisões do jogador dão rumo à personagem, que reagirá de forma expositiva ao comando dado. Por jogabilidade compreendemos um “processo de formação de uma Gestalt interativa” (LINDLEY, 2002, p. 2), que é útil ao jogador como atividades possíveis de serem realizadas dentro de um conjunto de regras para que se possa atingir metas; e como conjunto de decisões que se soma para determinar se a experiência será imersiva e divertida ou entediante (ASSIS, 2007).

Inspirado nos severos quadros de depressão e ansiedade que incapacitam a humanidade no mundo contemporâneo, *Rainy Day* é um jogo digital cuja temática principal aborda cuidadosamente os temas que circundam essas desordens. Problemas como dificuldades de concentração, sono, alimentação ou as mudanças comportamentais são alguns quadros dos sintomas apresentados em um diagnóstico de ansiedade e que se não cuidados podem evoluir e se agravar drasticamente (PALHARES; CHADE, 2017). Baseado na própria experiência da brasileira Thais Weiller, a desenvolvedora afirma que por um momento de sua vida não se sentia bem e que isso havia desencadeado uma sensação de incapacidade constante. E como forma de lutar contra essa situação, *Rainy Day* nasceu (MALTEZ, 2016). Se Murray (2003) afirma que os jogos e suas histórias não são necessariamente opostos, podemos inferir que estes se somam facilitando uma performance de padrões que dialoguem com nossas vivências. Dessa forma, entra a narrativa de *Rainy Day*. Um jogo de ficção interativa que apresenta a história de uma pessoa com depressão e ansiedade, tentando superar pequenos obstáculos da vida para sair da cama e ir ao trabalho.

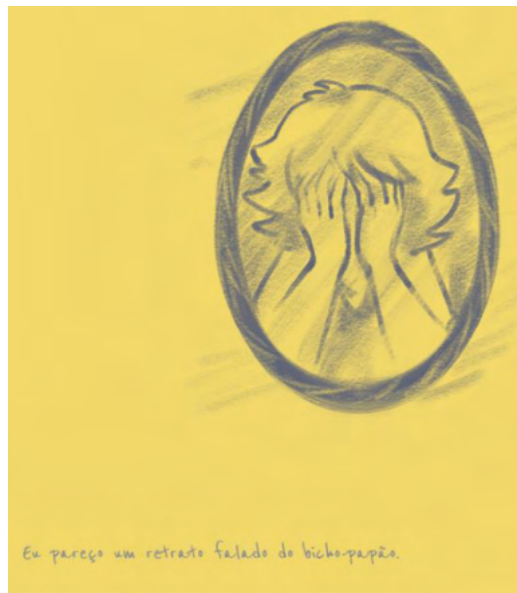


Figura 1. Exemplo de tela de Rainy Day

Fonte: Captura de tela do jogo Rainy Day feita pelo autor

Rainy Day apresenta como situações consideradas banais podem ser complicadas para pessoas que se identificam e/ou vivem com depressão e ansiedade. O drama tenta fazer com que o jogador ajude a personagem a sair da cama, de casa e dos sentimentos negativos para conseguir seguir com sua vida, tudo isso através das escolhas do jogador. Nesse sentido, atuamos como um fio condutor, que tanto recebe como doa, pois, qualquer escolha feita proporciona finais diferentes do jogo. Além disso, as opções ofertadas pelo jogo para cada situação são caminhos para que descubramos os diálogos internos que representam os sentimentos e as vontades da personagem através de um potencial de aprendizado (fig. 1). Esta, uma representação da própria Thais Weiller.

Cada evento narrativo demonstrado no jogo apresenta uma única ilustração, por vezes animada, seguida de trilha sonora composta por barulho intenso e leve de chuva, em alternância, se utilizando integralmente das sensações da personagem para criar o ambiente. Durante a jornada da personagem principal podemos perceber pelas ilustrações e narrativa que toda a ambientação criada e substancializada pelo jogo tenta dialogar com o jogador para se provar verossímil. Uma camiseta de cultura pop que podemos utilizar para ir ao trabalho ou um jogo de videogame portátil de sucesso dos anos 2000. Tudo tenta demonstrar a ideia de que isso poderia estar acontecendo com nós mesmos, com nossos vizinhos, com desconhecidos, com a atual geração. O jogo realmente aposta no controle do personagem pelo jogador. Entretanto, logo nas primeiras decisões narrativas podemos perceber que quem realmente tem a palavra/atitude final é o próprio personagem. Percebo

isso como o próprio esforço interno que o personagem detém para vencer a situação em que o envolve. Por exemplo, o jogo se inicia com uma chuva severa e o personagem perdido em pensamentos que demonstram que ir ao trabalho em um dia como esse seria um desperdício. Principalmente por ter que lidar com pessoas naquele ambiente. Entretanto, mesmo se decidimos não ir ao trabalho é preciso ligar para avisarmos da ausência. Quando se opta por pegar o telefone e discar o número a personagem lembra que mesmo através do telefone vai ter que se expor e falar com um estranho, o que a apavora. Surge a opção “ligar mesmo assim”. E quando a selecionamos a tela do jogo é tomada pela ilustração de uma mão prestes a tocar um celular e a mensagem “A quem eu estou tentando enganar? Eu não vou ligar”.

Nossa autonomia durante o jogo é levada à prova. Acompanhamos o progresso da narrativa do personagem, mas muitas vezes podemos nos sentir impotentes nas situações, assim como alguém que sofre das desordens que caracterizam a própria personagem.

Rainy Day apresenta quatro finais distintos que de forma semelhante exploram questões internas da personagem e sua forma de lidar consigo e com os outros ao redor. A cor da tela pode mudar de acordo com a ansiedade da personagem, variando entre tons de verde, amarelo e vermelho. E, ainda, após cada final distinto, o jogador se depara com uma tela oferecendo ajuda para pessoas que se identifiquem com sintomas similares aos da personagem, oferecendo uma lista de atendimento psicológico gratuito e/ou de valor simbólico pelo estado de São Paulo, com respectivos contatos e afins. Infelizmente, se limita a essa localidade, visto que seria complicado traçar um mapeamento de todos esses serviços a nível nacional (fig. 2).

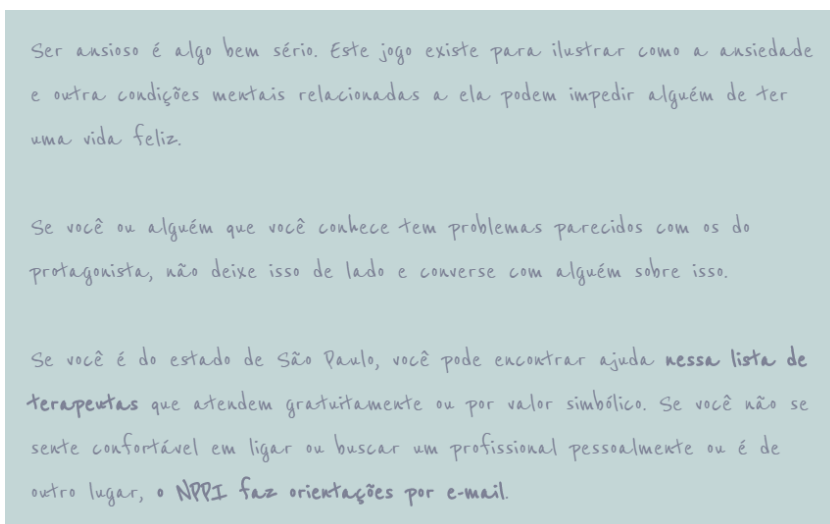


Figura 2. A tela final de Rainy Day, com hiperlinks

Fonte: Captura de tela do jogo Rainy Day feita pelo autor

Além disso, se a narrativa de *Rainy Day* pudesse ser resumida em uma pergunta, esta seria: “O que você pode fazer para ajudar?”. A imersão, nesse sentido, pode ocorrer quando o jogador se permite aceitar e acreditar no sistema de conflito artificial proposto pela narrativa do jogo. Consequentemente, a coerência estruturada nas etapas da história detém fundamental papel. A experiência do videogame não é a realidade. Entretanto, mexe com a forma de perceber a realidade. Nesse sentido, em *Rainy Day* pode haver uma experimentação do mundo e seus efeitos, que nos conscientizam sobre a saúde mental através de um jogo digital, uma experiência sensível que se formula através de um efeito catalisador de vivência e de aprendizado.

No caso de *Rainy Day*, a exploração do jogo pode provocar a empatia de quem o joga e tenta amparar a personagem que sofre de ansiedade e depressão. Entretanto, da mesma forma, pode gerar um descompasso na sintonia entre jogador e personagem, sem uma representação ativa e forte. Sobre a experiência em si, é percebido que *Rainy Day* detém, em suma, dois objetivos principais: alertar e sensibilizar o público para a ansiedade e depressão, fazendo com que o jogador perceba os sinais que alguém com os problemas citados pode apresentar – levando o jogador a oferecer assistência e ajuda; auxiliando quem sofre com ansiedade e depressão a perceber os próprios sintomas e buscar algum tipo de apoio necessário. É essencial pontuar que os dois objetivos supracitados não se farão atingidos em todos que jogarem *Rainy Day*. Não é razoável assumir que todo público se enquadrará em uma das duas situações - conviver com alguém com os problemas que *Rainy Day* toca e/ou ser alguém com tais problemas. Portanto, o jogo será usufruído por, sumariamente, pessoas investidas com a narrativa, parcialmente investidas e pouco ou nada investidas. Por outro lado, vale ressaltar que a alteridade em pessoas que não vivenciaram a realidade de alguém com ansiedade e/ou depressão é possível, no entanto, não é algo que deve ser esperado de todos. Nesse sentido, é impossível esgotar todas as possibilidades imersivas de um jogo, embora possamos considerar seus potenciais educativos para o aprendizado.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a experiência proposta por Dewey (2010), é possível que *Rainy Day* se firme em cima dos apurados sobre imersão. Pois, para se envolver com a narrativa do jogo é preciso que o jogador esteja familiarizado com as desordens abordadas, esteja disposto a acordar a verossimilhança dessa narrativa e, em muitos casos, nutra uma alteridade pelo mundo ofertado pelo jogo e seus personagens. Nesse sentido, a experiência é o ponto-chave em *Rainy Day*. É o que vai levar o jogador a alcançar o objetivo dos desenvolvedores. Não se fala, nesse contexto, de uma experiência de jogar por regras, mas sim de uma experiência estética, psicológica, social e material. Apesar de Santos (2010) discorrer corretamente sobre o que a experiência no jogo abarca, é crucial apontar que é

na experiência psicológica que acreditamos que o jogo vai se apoiar com mais efetividade. É com ela que os criadores contam para alcançar os objetivos iniciais do desenvolvimento de *Rainy Day*.

Dessa forma, a experiência do jogador que se depara com *Rainy Day* vai depender diretamente das suas vivências coletadas ao longo da vida e/ou do quanto é capaz de se colocar no personagem, através da projeção-identificação (MORIN, 1980). Portanto, consideramos pertinente o uso da plataforma utilizada – o computador/navegador – para o alcance de mais jogadores, já que não se dá como necessário o download ou instalação do jogo em questão. Também julgamos positivamente os tons pálidos, as palavras nebulosas que se tornam legíveis apenas quando posicionamos o cursor em cima, a tipografia e fonte, que são similares à escrita manual e a trilha sonora cálida e calma de chuva. A construção de ambiente proposta por esses pontos se mostra como bons apoiadores da mensagem que se constrói ao longo de *Rainy Day* e que permite a conexão do jogador em forma de transporte por esses gatilhos.

Consideramos uma potencialidade educativa do jogo digital a capacidade de tratar pautas sociais que auxiliam na formação individual do jogador. Nesse caso, substancializadas pelas questões de saúde mental. O videogame se mostra, nesse sentido, uma força-motriz do imaginário humano, onde através de seus processos imersivos, embora não devam ser considerados a última fronteira tecnológica ou deificados, podemos estabelecer uma relação e conexão íntima com os mundos possíveis simulados nos jogos.

Uma formação auxiliada por jogos digitais e pautas contemporâneas para o processo formativo podem garantir um poder imaginativo para os educandos, resignificando nosso olhar sensível para o mundo e nossos pares. *Rainy Day*, portanto, pode ser empregado como força desse cenário.

REFERÊNCIAS

ABRAGAMES. **Dados sobre o Mercado de Games do Brasil**. 2017. [online]. Disponível em: <<http://www.abragames.org/o-que-estamos=fazendo>>. Acesso em: 07. jun. 2021.

ALVES, L.; BIANCHIN, M. O jogo como recurso de aprendizagem. **Revista Psicopedagogia** [online]. 27 (83), 2010.

ASSIS, J. **Artes do Videogame: conceitos e técnicas**. Editora Alameda. São Paulo, 2007.

DANSKY, R. **Introduction to game narrative**. Boston, Massachusetts: Charles River Media, 2006.

DEWEY, J. **A arte como experiência**. São Paulo: Editora Martins, 2010.

DOMINGUES, R.; CARVALHO, A. B. **Jogos digitais e materiais manipulativos na aprendizagem: possibilidades de convergência em diferentes contextos**. In: X Simpósio Internacional Imagens da Cultura - Cultura das Imagens - ICCI, 2014.

DUARTE, E. Para além de toda forma de ciência, a experiência sensível. **Revista Líbero**, vol. 18, n. 35. São Paulo, 2015.

GOMES, R. C. L. F. **Imersão e participação: mecanismos narrativos nos jogos eletrônicos**. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – PUC-SP. São Paulo, 2003.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: O Jogo como Elemento da Cultura**. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

JOBIM E SOUZA, S.; GAMBA JR, N. Novos suportes, antigos temores: tecnologia e confronto de gerações nas práticas de leitura e escrita. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 21. Rio de Janeiro, 2002.

KENSKI, V. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2010.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 3. ed. Editora 34. São Paulo, 2010.

LINDLEY, C. A. **The gameplay gestalt, narrative, and interactive storytelling**. Tampere, Finlândia: Tampere University Press, 2002.

MALTEZ, J. **Rainy Day: Brasileira cria game sobre depressão e ansiedade**. Portal Aficionados, 2016. Disponível em: <<https://www.aficionados.com.br/rainy-day/>>. Acesso em: 10 mai. 2021.

MASETTO, M. **Mediação Pedagógica e o uso da tecnologia**. In: Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica - Campinas, SP: Papyrus, 2006.

MONTFORT, N. Interactive Fiction's Fourth Era. **Revista Nada – Tecnocultura, pensamento, arte e ciência**, vol. 8. 2006. Disponível em: <http://nicjm.com/if/fourth_era.html>. Acesso em: 05 jun. 2021.

MORIN, E. **O Cinema ou o Homem Imaginário**. Lisboa: Moraes Editora, 1980.

MURRAY, J. H. **Hamlet no Holodeck: O Futuro da Narrativa no Ciberespaço**. São Paulo: Itaú Cultural: Unesp, 2003.

NEWZOO. **The Global Games Market**. 2017. Disponível em: <<https://newzoo.com>>. Acesso em: 07 jun. 2021.

PALHARES, I.; CHADE, J. **Brasil tem maior taxa de transtorno de ansiedade do mundo, diz OMS**. Estadão – Editoria de Notícias em Saúde [online], 2017. Disponível em: <<https://saude.estadao.com.br/noticias/geral,brasil-tem-maior-taxa-de-transtorno-de-ansiedade-do-mundo>>. Acesso em: 10 mai. 2021.

PIAGET, J. **O raciocínio na criança**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1967.

PRENSKY, M. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Editora Senac, 2012.

RYAN, M. **Narrative as Virtual Reality: Immersion and Interactivity in Literature and Electronic Media**. Editora Parallax. Baltimore, 2001.

SANTAELLA, L. Os espaços líquidos na cibermídia. **Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação**, vol. 2, 2005.

SANTOS, H. V. **A importância das regras e do gameplay no envolvimento do jogador de videogame**. Tese (Doutorado em Comunicação) – USP. São Paulo, 2010.

SCHMITT, V. P.; CORBELLINI, S. **O jogo digital: a matemática na 4ª série do ensino fundamental**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

SILVA, R. *et al.* Os serious games e os regimes de sensibilidade: Paradoxos do uso de jogos na formação humana. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26 (117). 2018.

SIOUX; BLEND; ESPM. **Pesquisa Game Brasil**, 2020.

OTIMIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DO INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE UTILIZANDO FERRAMENTAS DA ESTATÍSTICA

Data de aceite: 21/09/2021

Data de submissão: 06/08/2021

Leopoldo Ramos de Oliveira

Instituto Federal de Sergipe (IFS) – Mestre em Modelagem Computacional (UFAL), Especialização em Matemática (UFS), Licenciatura Plena em Matemática (UFS).
Aracaju – Sergipe
<http://lattes.cnpq.br/3341021189473534>

Kelly Cristina Barbosa

Instituto Federal de Sergipe (IFS) – Mestranda em Gestão da Informação e do Conhecimento (UFS), Especialização em Didática e Metodologia do Ensino Superior (FSLF), Bacharel em Biblioteconomia e Ciência da Informação (FESPSP/ FABIC).
Aracaju – Sergipe
<http://lattes.cnpq.br/3676694028684236>

RESUMO: A autoavaliação institucional instituída pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), através da lei n. 10.861 de 14 de abril de 2004, é uma questão amplamente discutida nas Instituições de Ensino Superior (IES) em face de sua relevância no contexto da educação no Brasil e, tendo em vista o seu impacto nas avaliações dos cursos superiores realizadas por comissões designadas pelo MEC. Para cumprir a legislação vigente o Instituto Federal de Sergipe (IFS) criou a Comissão Própria de Avaliação (CPA) que conduz o processo de autoavaliação. Neste resumo são apresentados os trabalhos que a CPA do IFS

realiza, em especial, o desenvolvimento de instrumentos de avaliação de acordo com as dimensões previstas no SINAES. A CPA buscou as ferramentas da estatística para coleta, organização e análise dos dados, com o objetivo de fornecer aos gestores do IFS dados que refletissem os anseios da comunidade acadêmica (docentes, discentes, técnicos administrativo, além de egressos e comunidade civil organizada) e, deste modo auxiliá-los na tomada de decisões. Com base nas fragilidades detectadas no processo de autoavaliação, possibilita também direcionar ações para manter ou melhorar as potencialidades evidenciadas. Esta pesquisa também auxilia na melhoria dos conceitos dados pelo Ministério da Educação (MEC) aos cursos superiores do IFS.

PALAVRAS - CHAVE: autoavaliação institucional; estatística; Instituto Federal de Sergipe; avaliação de ensino superior; Instituições de Ensino Superior.

OPTIMIZATION OF THE FEDERAL INSTITUTE OF SERGIPE INSTITUTIONAL ASSESSMENT USING STATISTICAL TOOLS

ABSTRACT: Institutional Self-Assessment instituted by the National Higher Education Assessment System (SINAES), through law n° 10,861 of April 14, 2004, is an issue widely discussed in Higher Education Institutions (HEIs) due to its relevance in the context of education in Brazil, and considering its impact on the evaluations of higher courses carried out by committees appointed by the Ministry of Education (MEC). In order to comply with current

legislation, the Federal Institute of Sergipe (IFS) created the Proper Assessment Commission (CPA) which conducts the self-assessment process. This summary presents the work that the IFS CPA performs, in particular, the development of assessment instruments according to the dimensions provided by SINAES. The CPA searched statistical tools for data collection, organization and analysis, in order to provide IFS managers with data that reflected the expectations of the academic community (professors, students, administrative technicians, as well as graduated students and the organized civil community) and, thus, assisting them in decision making. Based on the weaknesses detected in the self-assessment process, it also makes it possible to direct actions to maintain or improve the highlighted potentialities. This research also helps to improve the concepts given by the MEC to the higher courses at IFS.

KEYWORDS: Institutional Self-Assessment; statistical; Federal Institute of Sergipe; higher education assessment; Higher Education Institutions.

1 | INTRODUÇÃO

A Comissão Própria de Avaliação (CPA) desenvolve suas atividades de acordo com o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES). As atividades consistem nas visitas a todos os campi do Instituto Federal de Sergipe (IFS) para sensibilizar toda a comunidade acadêmica quanto à importância do envolvimento dos mesmos no processo de autoavaliação, ou seja, participação nas pesquisas realizadas pela CPA, buscando coletar dados que possam apontar pontos fortes e fracos do IFS. As ferramentas estatísticas são utilizadas para criação dos instrumentos de avaliação, coleta, organização, análise e interpretação dos dados, ou seja, está presente em todas as etapas do processo avaliativo (OLIVEIRA, 2012).

A utilização deste aparato tecnológico e estatístico fornece relatórios por campus/cursos superiores que auxiliam os gestores no planejamento estratégico, face às fragilidades e potencialidades apontadas nos relatórios construídos neste trabalho da comissão. Após a consolidação dos dados é enviado um relatório anual para o MEC, conforme legislação vigente.

Este trabalho tem como objetivo ajudar os gestores na tomada de decisão, baseado em dados que tenham uma confiabilidade de 95%. Dessa forma, espera-se colocar o IFS numa posição de destaque no cenário nacional nos conceitos dados aos cursos nas avaliações realizadas pelo Ministério da Educação (MEC).

2 | MATERIAL E MÉTODOS

A figura 1 apresenta uma visão geral da metodologia proposta pela CPA para realização do processo de autoavaliação institucional.

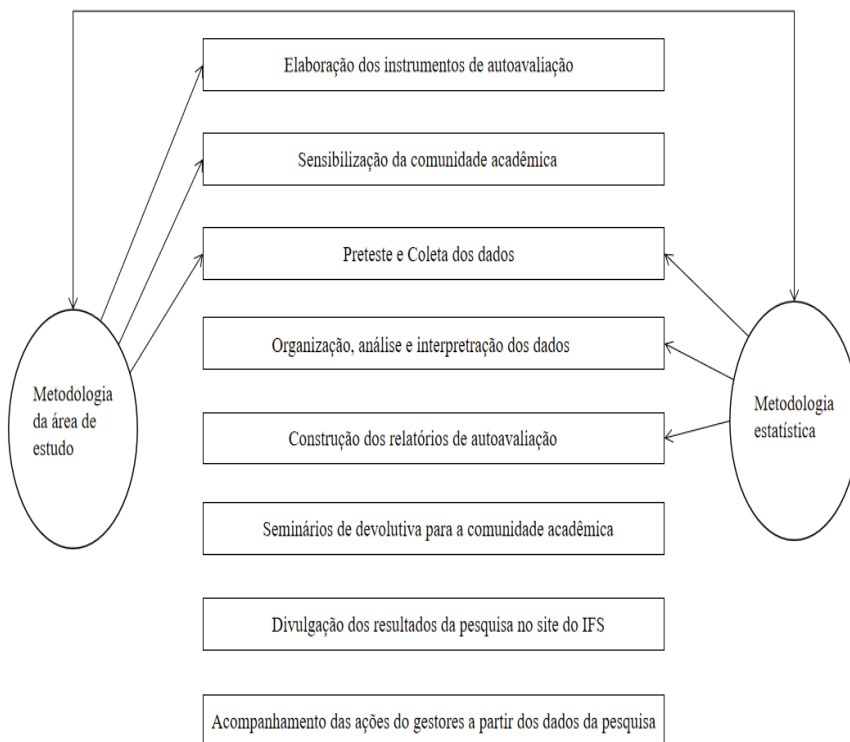


Figura 1 - Metodologia

Fonte: Elaborado por Oliveira e Barbosa com base em dados da CPA/IFS, 2020.

A metodologia consiste na elaboração dos instrumentos de avaliação, pré-teste dos mesmos, sensibilização da comunidade acadêmica através de apresentações, buscando mostrar a importância da participação de todos no processo de autoavaliação. As questões do instrumento de avaliação são objetivas e apresentam as alternativas como:

- Desconheço (1);
- Fraco (2);
- Ruim (3);
- Bom (4);
- Muito Bom (5).

Ressaltamos que a escala utilizada é a mesma adotada pelo MEC para avaliar as Instituições de Ensino Superior (IES). Os participantes avaliam cada item do processo avaliativo, onde atribuem notas a cada item do questionário variando de 1 (um) a 5 (cinco) utilizando a mesma escala adotada nas avaliações do MEC.

Dessa forma, podemos ter uma abordagem qualitativa e quantitativa, pois se

associam os conceitos das respostas a um número, o que permite calcular medidas como: valor esperado (Média), desvio padrão e coeficiente de variação.

Também é calculada a medida Moda que evidencia o conceito que ocorreu com maior frequência. De acordo com Bussab e Morettin (2014) em algumas situações podem-se atribuir valores numéricos, às várias qualidades de uma variável qualitativa para realizar a análise como se a mesma fosse quantitativa, desde que a realização do procedimento em tela seja passível de interpretação. A coleta dos dados é realizada através da Intranet¹ do IFS, com participação voluntária da comunidade acadêmica.

Os dados coletados recebem um tratamento estatístico e fazem parte dos relatórios que são elaborados para todos os cursos superiores do IFS. Após consolidação dos resultados, a CPA realiza a devolutiva a toda comunidade através do *site* do IFS e realiza seminários e discussões em todos os campus para analisar os possíveis pontos fracos e sugerir ações para minimizá-los.

2.1 Tratamento, amostragem e análise estatística

Trabalham-se com amostras aleatórias e, de acordo com o teorema do Limite Central, a distribuição da média amostral tende para uma distribuição normal à medida que o tamanho **n** da amostra tende ao infinito. Segundo Thurman (2012) a distribuição amostral das médias tende para uma distribuição normal quando o tamanho das amostras é $n > 30$.

De acordo com Barbetta, Reis e Borna (2004), Stevenson (1981) e Oliveira (2012) o cálculo para determinar o tamanho **n** da amostra quando o parâmetro de interesse é a média pode ser determinado através da fórmula:

Inequação 1:

$$n \geq \frac{z^2 \sigma^2}{E_o^2}$$

Considerando:

E₀ - erro amostral máximo tolerado;

Z - é o nível de confiança desejado para amostras normalmente distribuídas;

σ^2 - é o desvio padrão e **n₀** é o menor **n** que satisfaz a Inequação 1.

Segundo Rumsey (2009), Oliveira (2012) e Spiegel, Schiller e Srinivasan (2004), o nível de confiança desejado nas pesquisas pode ser obtido conforme mostram a figura 2 e quadro 1.

¹ Rede de computadores privada que assenta sobre a suíte de protocolos da internet, utilizada nos sistemas internos do Instituto Federal de Sergipe.



Figura 2 - Valores de Z para alguns níveis de confiança

Fonte: Spiegel, Schiller e Srinivasan, 2004.

Área	0,800	0,900	0,950	0,980	0,990
	0,995	0,998			
Z	1,282	1,645	1,960	2,326	2,576
	2,807	3,090			

Quadro 1 - Valores de Z para alguns níveis de confiança.

Fonte: Oliveira e Barbosa, 2012.

Uma das dificuldades enfrentadas no cálculo do tamanho da amostra é o valor da variância populacional, que em geral não é conhecida. Uma possibilidade para contornar esta dificuldade é o cálculo da variância através de uma amostra piloto. Nesta pesquisa utilizamos este método.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

As figuras 3 e 4 mostram os resultados em uma pergunta realizada aos discentes quanto às atividades de extensão.

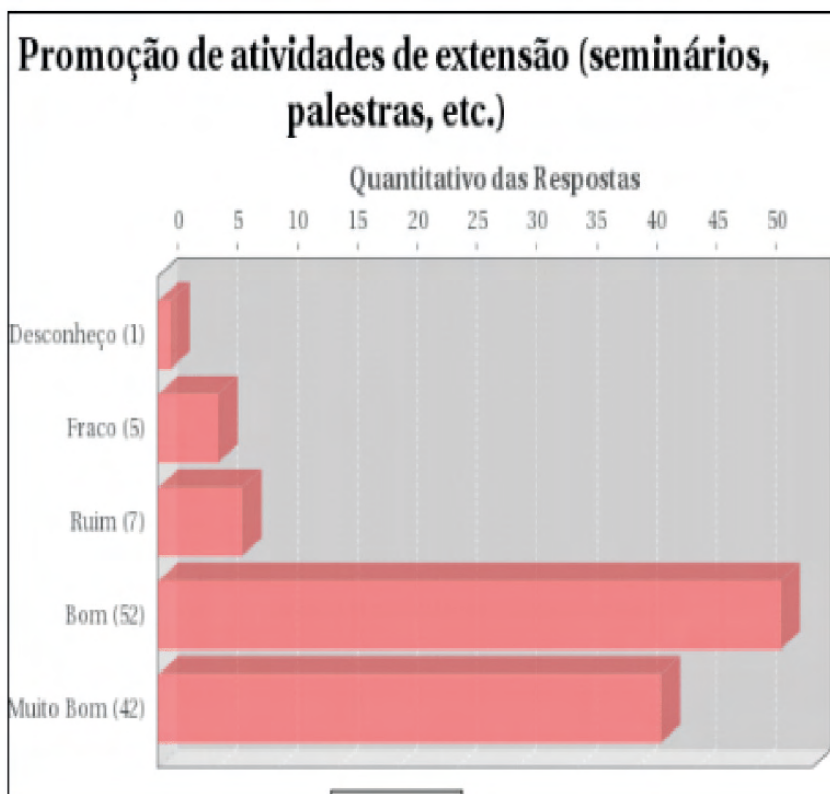


Figura 3 - Atividades de Extensão

Fonte: Elaborado por Oliveira e Barbosa com base em dados da CPA/IFS, 2020.

ESTATÍSTICAS	
Média:	4,21
Mediana:	4,00
Desvio Padrão:	0,83
Coefficiente de Variação:	0,20
Moda(s):	Bom

Figura 4 - Estatísticas

Fonte: Elaborado por Oliveira e Barbosa com base em dados da CPA/IFS, 2020.

Os dados apontam uma concentração dos valores em torno de bom e muito bom, fato que evidencia a qualidade da extensão no IFS. Todas as perguntas que obtiveram media menor ou igual a 3 foram consideradas pontos a melhorar e perguntas com resultado

maior ou igual a 4, pontos fortes, tendo em vista a escala de 1 a 5.

Apresentamos os pontos fortes e fracos obtidos na pesquisa em relação aos cursos:

1) Pontos fortes/potencialidades

- Estrutura curricular;
- Carga horária das disciplinas;
- Carga horária total do curso;
- Qualificação dos docentes;
- Promoção de atividades de extensão (seminários, palestras, etc.);
- Contribuição das disciplinas para a formação cidadã do aluno.

2) Fraquezas/ fragilidades

- Turno de funcionamento;
- Orientação aos alunos na matrícula;
- Coordenação de estágio;
- Laboratórios de informática;
- Número de docentes;
- Envolvimento de alunos em projetos de pesquisa;
- Articulação de conteúdos entre as disciplinas do curso;
- Laboratório de atividades específicas do curso;
- Aulas práticas de campo (visitas técnicas e microestágios);
- Critérios de avaliação nas disciplinas do curso;
- Atendimento do curso às necessidades do mercado de trabalho;
- Contribuição das disciplinas para a formação técnica do aluno.
- Espaço esportivo;
- Segurança.

4 | CONCLUSÕES

Sendo a avaliação um julgamento de valor sobre dados relevantes para tomada de decisões, foi possível por meio do processo de autoavaliação institucional coletar dados relativos a todos os campus e cursos superiores e, fornecer aos gestores relatórios que serviram para apoiar a gestão, a partir de dados que refletiram os anseios da comunidade acadêmica.

Este trabalho possibilitou ao IFS uma posição de destaque no cenário nacional, tendo em vista os resultados obtidos nas avaliações externas do MEC.

REFERÊNCIAS

BARBETTA, Pedro Alberto; REIS, Marcelo Menezes; BORNIA, Antônio Cezar. **Estatística**: para cursos de engenharia e informática. São Paulo: Atlas, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**: da concepção à regulamentação. 2. ed. Brasília: INEP, 2004.

BUSSAB, Wiltond de O; MORRETTIN, Pedro de A. **Estatística Básica**. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

OLIVEIRA, Leopoldo Ramos. **Um Modelo para apoiar a Gestão Educacional das IES com Descoberta de Conhecimento baseado no Processo de Autoavaliação**. 2012. 129 f. Dissertação (Mestrado Modelagem Computacional) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2012.

RUMSEY, Deborah. **Estatísticas para Leigos**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2010.

SPIEGEL, Murray R.; SCHILLER, John J; SRINIVASAN, R. Alu. **Teoria e problemas de probabilidade e estatística**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

STEVENSON, William J. **Estatística aplicada à administração**. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1981.

THURMAN, Paul W. **Estatística**. São Paulo: Saraiva, 2012.

CAPÍTULO 9

POTENCIALIZANDO EL MÉTODO SOCIALIZADO EN LA CAPACIDAD CRÍTICA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Data de aceite: 21/09/2021

Flor de María Sánchez Aguirre

Instituto Superior Pedagógico Público Manuel González Prada-Villa el Salvador, Lima- Perú
<https://orcid.org/0000-0001-6416-6817>

David Saúl Cuellar Juarez

Instituto Superior Pedagógico Público Manuel González Prada-Villa el Salvador, Lima - Perú
<https://orcid.org/0000-0001-8643-2258>

RESUMEN: El objetivo fue demostrar como el método socializado interviene en la capacidad crítica del área de Religión, Filosofía y Ética de los estudiantes de Ciencias Sociales de un Instituto Público, considerando cuatro fases: (1) personal, sujeto activo del aprendizaje asimila y acomoda la información a través de la lectura, (2) socialización de la información, a través aprendizaje vivencial en equipo, (3) conclusiones intergrupales, jerarquización de los argumentos, preparación del producto académico, (4) debate y conclusiones, comprende la reflexión, valoración y consenso. La potencialidad del método socializado activa la capacidad crítica de los estudiantes desde la percepción del contexto, comprensión, razonamiento, análisis y comunicación del área de Religión, Filosofía y Ética. El instrumento utilizado fue el cuestionario para docentes y estudiantes del grupo control y experimental. El procedimiento fue hipotético-deductivo, diseño cuasi experimental, tipo de investigación explicativa, la muestra fue 137

estudiantes y docentes del grupo control y del grupo experimental 130 estudiantes y docentes. La conclusión fue el nivel de correlación entre el método socializado y la capacidad crítica es de 0,032 y el nivel de significancia es de 0,711.

PALABRAS CLAVE: método socializado, capacidad crítica, aprendizaje vivencial, análisis, argumentación.

POTENCIALIZANDO O MÉTODO SOCIALIZADO NA CAPACIDADE CRÍTICA EM ESTUDANTES DE ENSINO SUPERIOR

RESUMO: O objetivo foi demonstrar como o método socializado intervém na capacidade crítica da área da Religião, Filosofia e Ética dos alunos de Ciências Sociais de um Instituto Público, considerando quatro fases: (1) sujeito ativo, pessoal de aprendizagem assimila e acomoda a informação por meio da leitura, (2) socialização da informação, por meio da aprendizagem experiencial em equipe, (3) conclusões intergrupos, classificação de argumentos, preparação do produto acadêmico, (4) debate e conclusões, inclui reflexão, avaliação e consenso. A potencialidade do método socializado ativa a capacidade crítica dos alunos a partir da percepção do contexto, compreensão, raciocínio, análise e comunicação da área da Religião, Filosofia e Ética. O instrumento utilizado foi o questionário para professores e alunos do grupo controle e experimental. O procedimento foi hipotético-dedutivo, delineamento quase experimental, tipo de pesquisa explicativa, a amostra foi de 137 alunos e professores do grupo controle e 130 alunos e professores do

grupo experimental. Concluiu-se que o nível de correlação entre o método socializado e a capacidade crítica é de 0,032 e o nível de significância é de 0,711.

PALAVRAS - CHAVE: Método socializado, capacidade crítica, aprendizagem experiencial, análise, argumentação.

POTENTIALIZING THE SOCIALIZED METHOD IN CRITICAL CAPACITY IN HIGHER EDUCATION STUDENTS

ABSTRACT: The objective was to demonstrate how the socialized method intervenes in the critical capacity of the area of Religion, Philosophy and Ethics of the students of Social Sciences of a Public Institute, considering four phases: (1) personal, active subject of learning assimilates and accommodates the information through reading, (2) socialization of information, through experiential team learning, (3) intergroup conclusions, ranking of arguments, preparation of the academic product, (4) debate and conclusions, includes reflection, assessment and consensus. The potentiality of the socialized method activates the critical capacity of the students from the perception of the context, understanding, reasoning, analysis and communication of the area of Religion, Philosophy and Ethics. The instrument used was the questionnaire for teachers and students of the control and experimental group. The procedure was hypothetical-deductive, quasi-experimental design, type of explanatory research, the sample was 137 students and teachers from the control group and 130 students and teachers from the experimental group. The conclusion was that the level of correlation between the socialized method and critical capacity is 0.032 and the level of significance is 0.711.

KEYWORDS: Socialized method, critical capacity, experiential learning, analysis, argumentation.

1 | INTRODUCCIÓN

En tiempos de incertidumbre y cambios, el problema educativo no es ajeno a estas circunstancias por tanto, los diseños curriculares deben estar orientados a encarnarse en el vivir de los ciudadanos, especialmente en la razón de su ser. Es así, que el aseguramiento de la formación inicial docente es de suma importancia en el logro del perfil profesional de los estudiantes de la carrera profesional de educación secundaria en la especialidad de Ciencias Sociales. Por ello, se hace necesario que los docentes formadores del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Manuel González Prada de Villa El Salvador demuestren un nivel idóneo en su preparación pedagógica, en el uso de estrategias de enseñanza, estrategias de aprendizaje, métodos, técnicas, procedimientos, recursos didácticos y tecnológicos, que permitan suscitar saberes en los estudiantes a través de la capacidad crítica, reflexión, análisis, síntesis, argumentación, en suma capacidades cognitivas situadas en el contexto socio-cultural que facilite interpretar el mundo circundante y asumir una postura frente a ella. El problema radica en la carencia de la utilización de métodos por parte de los docentes de la especialidad y en el proceso de la socialización de

los saberes tridimensionales, como es el caso de la praxis pedagógica en el área de Filosofía, Religión y Ética. Por otro lado, los estudiantes presentan dificultades en la comprensión de textos especialmente de Filosofía, carecen de hábitos de lectura, incipientes en el análisis y síntesis de los textos, naciendo destrezas de representación, demostración, originalidad, producción, investigación, argumentación, elaboración y valoración del Eidos (del griego εἶδος que significa forma) y factum (palabra latina que expresa hecho) educativo. Además, de la falta del desempeño docente en la planificación didáctica y deficiente manejo del dominio disciplinar del área asignada, así mismo, el diseño curricular obsoleto del 2010, que no responde a las exigencias actuales, por otro lado, a pesar de los esfuerzos se logra articular la investigación y práctica pre profesional, las competencias comunicativas de los docentes no son efectivas, la asimilación y acomodación de los paradigmas pedagógicos emergentes no se aplican en el desarrollo de las actividades de aprendizaje, la falta de pertinencia en la identificación de los métodos activos de acuerdo al área, el uso repetitivo de técnicas e instrumentos de evaluación que aplican los docentes, carencia de proyectos integradores, falta de una sala de cómputo para el aprendizaje de las TIC, falta de monitoreo en el uso de la plataforma virtual, carencia de una biblioteca física y/o virtual organizada y con base de datos de los textos, revistas, tesis digitalizadas, artículos, e-book, falta de un repositorio institucional concordante con las áreas del conocimiento que según la OCDE (2015), indica el acceso abierto de la información para los estudiantes, y el entorno social. Aspectos elementales para el logro del licenciamiento y la acreditación, estos aspectos permitirán garantizar la ansiada calidad educativa a nivel superior.

Frente a lo descrito surge el problema general ¿Cómo influye el método socializado en la capacidad crítica del área de Filosofía, Religión y Ética de los estudiantes de Ciencias Sociales de un instituto público?, los problemas específicos ¿Cómo influye el conocimiento metodológico del método socializado en la capacidad crítica del área de Filosofía, Religión y Ética de los estudiantes de Ciencias Sociales de un instituto público?; ¿Cómo influye los recursos metodológicos del método socializado en la capacidad crítica del área de Filosofía, Religión y Ética de los estudiantes de Ciencias Sociales de un instituto público?; ¿Cómo influye la capacidad crítica del docente en el área de Filosofía, Religión y Ética en la capacidad crítica de los estudiantes de Ciencias Sociales de un instituto público?; y ¿Cómo influye el logro de los objetivos del método socializado en el área de Filosofía, Religión y Ética en la capacidad crítica de los estudiantes de Ciencias Sociales de un instituto público? Siendo el objetivo general demostrar como el método socializado influye en la capacidad crítica del área de Religión, Filosofía y Ética de los estudiantes de Ciencias Sociales de un instituto público. Los objetivos específicos fueron demostrar como el conocimiento metodológico del método socializado influye en la capacidad crítica del área de Filosofía, Religión y Ética de los estudiantes de Ciencias Sociales de un instituto público; demostrar como los recursos metodológicos del método socializado influye en la capacidad crítica del área de Filosofía, Religión y Ética de los estudiantes de Ciencias Sociales de

un instituto público; demostrar como la capacidad crítica del docente del área de Filosofía, Religión y Ética influye en la capacidad crítica de los estudiantes de Ciencias Sociales de un instituto público y demostrar como el logro de los objetivos del método socializado influye en la capacidad crítica del área de Filosofía, Religión y Ética de los estudiantes de Ciencias Sociales de un instituto público. La hipótesis general fue el método socializado influye en la capacidad crítica del área de Religión, Filosofía y Ética de los estudiantes de Ciencias Sociales de un instituto público. Las hipótesis específicas fueron el conocimiento metodológico del método socializado influye en la capacidad crítica del área de Filosofía, Religión y Ética de los estudiantes de Ciencias Sociales de un instituto público; los recursos metodológicos del método socializado influye en la capacidad crítica del área de Filosofía, Religión y Ética de los estudiantes de Ciencias Sociales de un instituto público; la capacidad crítica del docente del área de Filosofía, Religión y Ética influye en la capacidad crítica de los estudiantes de Ciencias Sociales de un instituto público y el logro de los objetivos del método socializado influye en la capacidad crítica del área de Filosofía, Religión y Ética de los estudiantes de Ciencias Sociales de un instituto público.

2 I MARCO TEÓRICO

La primera tesis planteada se refiere a la aplicación del método socializado que permite suscitar el interés del educando utilizando técnicas apropiadas a nivel personal como grupal, en forma gradual armonizando las teorías con las experiencias diarias. Este método requiere de una investigación personal, autoaprendizaje y comunicación de lo asimilado. El método socializado contiene cuatro fases en su aplicación: (1) personal, donde el sujeto del aprendizaje asimila y acomoda la información a través de una lectura individual, (2) la socialización de la información de la lectura personal en el equipo de trabajo, para consolidar las ideas principales de las teorías que se vinculan con el aprendizaje vivencial, (3) las conclusiones intergrupales, (4) debate y conclusiones (Sánchez, Arévalo, Aliaga y Cuadros, 2019, pp.430-435).

2.1 Capacidad Crítica

Segunda tesis relacionada con la capacidad crítica entendida desde la concepción de Linneo (1758) como *Homo sapiens*, que posee una capacidad simbólica, lo que Cassirer explica como el ser presente en un universo simbólico: lenguaje, mito, arte, religión... diversos hilos que componen el tejido simbólico. (Sartori, 1997). Entender el termino animal *symbolicum* permite manifestarse en diferentes modos de la vida cultural del hombre, entonces la capacidad simbólica del ser hombre se manifiesta en el lenguaje, porque comunica lo que piensa¹.

1 Sartori, G. *Homo videns*, p.24, tomado de Gehlen (1990, pp. 91-92) indica una discontinuidad diferente entre el hombre y el animal: <el animal [...] no ve lo que no debe llegar a la percepción como algo vitalmente importante, como es el caso de señales que indican que están ante un enemigo, una presa, es otro sexo [...]. El hombre, en cambio, está

En el contexto de las instituciones pedagógicas se puede percibir todavía la existencia de un proceso de enseñanza-aprendizaje tradicional, mientras que los sujetos del aprendizaje poseen dificultades en el desarrollo de la capacidad crítica, por falta de lectura y comprensión, entonces urge la necesidad de orientar e implementar métodos, herramientas que permitan promover destrezas del pensamiento complejo. Promover la capacidad crítica del estudiante a partir del nivel del conocimiento del contexto, comprensión, organización, jerarquización, sistematización, interpretación, razonamiento, capacidad de análisis y nivel de comunicación en el área de Filosofía, Religión y Ética.

2.2 Efecto Del Método Socializado En La Capacidad Critica

Cabe indicar que el método socializado ha sido aplicado en diversas realidades y en diferentes disciplinas, tanto, a nivel internacional y nacional, en nuestro caso es novedoso porque se plantea una propuesta de contenidos temáticos que se puntualizó en el silabo del área de Filosofía, Religión y Ética que difiere en la contextualización de los contenidos y expectativas de los estudiantes en la Estructura Curricular de Ciencias Sociales emanada por el Ministerio de Educación, considerándose un caso experimental en la aplicación de los contenidos temáticos y el logro de las competencias propuestas desde las dimensiones: personal, profesional pedagógica y socio comunitaria. Además, de la preparación del plan de actividades para promover el desarrollo de las capacidades, destrezas, valores y actitudes en los estudiantes. Así mismo, se pone a prueba la aplicación del método socializado a través de un programa a partir de cuatro fases sugeridas: personal, socialización, conclusiones intergrupales- debate y conclusiones.

A. Gestión técnico pedagógica

Lo técnico pedagógico constituye el epicentro del quehacer del docente en la institución educativa, por lo tanto, es un soporte principal del sistema de gestión. Es sorprendente los pocos trabajos existentes en relación a la gestión técnico pedagógica, desde el ángulo disciplinar de la enseñanza de la Filosofía, Religión y Ética en educación superior pedagógica. La enseñanza religiosa es vivencial, orienta al hombre hacia la divinidad, al contenido doctrinal, a la praxis del convivir comunitario, coherencia entre la palabra–gesto, al anuncio escatológico. Sin embargo, se puede interpretar como coincidentes, lo cual no es verdadero. Ambos campos de estudio tienen sus diferencias en el objeto del estudio. Cabe mencionar, que lo pedagógico tiene que ver con la explicación científica del fenómeno educativo, con su aplicación, desarrollo y operatividad en los ámbitos educacionales, en razón a lo cual la pedagógica es teoría y práctica, conocimiento y arte, episteme y epiteuma.

B. Plan de aplicación del método socializado

Determinación de los objetivos:

expuesto a una *invasión de excitaciones*, a una riqueza de lo “perceptible”>. Esto es verdad, pero a mí me parece que la óptica simbólico-lingüística de Cassirer es mucho más importante que la óptica antropológico-cultural de Gehlen. Hay que aclarar que se trata de puntos de vista complementarios.

Manejar los instrumentos de observación y análisis que le permitan investigar la realidad social presente y del pasado, cercana y lejana, en su conjunto y en sus componentes, incluso a niveles de personas desarrollando a la vez las respectivas habilidades intelectuales con coherencia lógica que aseguren el nivel óptimo de logro en lo relativo al pensamiento lógico-formal. Mantener un compromiso permanente con el mejoramiento de la comunidad cercana, nacional y planetaria. Desarrollar la propia personalidad en término de autoestima, identidad, valores, actitudes positivas, afectivas en general, y ejercitar una vida democrática en el instituto, en la familia, en el centro de trabajo y en la sociedad, habiendo desarrollado las destrezas operativas en cada caso sobre la base de un juicio racional autónomo y en el marco de una cultura Ética.

Organización didáctica

Previamente se realiza la planeación que consiste en desarrollar las actividades bajo la responsabilidad del facilitador, pues por más dominio que se tenga de los contenidos no se puede improvisar la sesión de aprendizaje, por eso es indispensable establecer un plan organizativo con la flexibilidad necesaria para ajustarlo según las condiciones que se presente en la realidad educativa. Por tanto, la planeación didáctica es una opción reflexiva y provisoria del desempeño docente, para orientar su intervención pedagógica, organizar el trabajo con el grupo promoviendo aprendizajes significativos en los alumnos, optimizando recursos, previniendo tiempos y espacios, a fin de ser más eficiente el proceso de enseñanza-aprendizaje, actualmente con énfasis en el aprendizaje. Se organiza mediante la elaboración del silabo, con tres unidades didácticas a lo largo del semestre académico: Unidad I: El Conocimiento; Unidad II: El Proceso de Conocimiento; Unidad III: El Pensamiento de Santo Tomas de Aquino “El ser y la Esencia”.

Proceso de evaluación

En el desarrollo de nuestra experiencia de aprendizaje con el grupo experimental, se aplicó una lista de cotejo con un conjunto de indicadores (aspecto pedagógico).

C. Manejo de los recursos metodológicos

Recursos instructivos

Se trabajó con un texto-manual como medio de consulta para los estudiantes, así mismo, se elaboró las sesiones de aprendizaje, se recurrió a bases de datos confiables de internet. Cabe resaltar que se motivó a los estudiantes a buscar otras referencias bibliografías relacionadas con los contenidos temáticos del área para la profundización de los mismos.

Material de referencias

Soporte teórico de las teorías relacionadas con los contenidos temáticos propuestos, para efectos de investigación, asimilación y acomodación de la información contrastados con los problemas de la realidad, uso de las referencias bibliografías sugeridas en cada sesión de aprendizaje.

Medios audiovisuales

Se trabajó de manera asociada entre el docente y los estudiantes, en la elaboración de los PPT; en los procesos de extensión se indaga las diferentes referencias trabajadas a través de organizadores visuales; en otras ocasiones se utilizó el video como medio educativo relacionado con la temática en estudio, especialmente en la motivación.

Internet

Como un medio de poder intercambiar información, especialmente los correos electrónicos para poder enviar las consolidaciones de los diferentes grupos de trabajo, las lecturas sugeridas en las páginas web por parte del docente y los PPT utilizados en la sesión de aprendizaje. Por otro lado, se les solicitó a los estudiantes buscar información electrónica confiable sobre los contenidos temáticos que se encuentran en el silabo.

Nivel de conducción crítica del docente

a. Individual-tutorial

La formación crítica guiada por el docente permite conducir el proceso del aprendizaje. Es así que ser educado y hacer juicios acertados no garantiza una vida feliz, virtuosa; pero ciertamente ofrece mayor posibilidad que esto se logre.

El maestro para ello debe haber desarrollado su pensamiento crítico, que comúnmente podemos relacionarla con nuestra vida, con nuestra filosofía de vida, es decir; la manera como se define así mismo. Entonces, es esencial mencionar que el pensamiento crítico permite el desarrollo de las habilidades, actitudes; los expertos los clasifican como habilidades cognitivas y disposiciones. En el desarrollo de las habilidades cognitivas, se considera como esencial la interpretación, análisis, explicación y autorregulación.

b. Grupales

Luego de la lectura personal se procede al trabajo en equipo a partir de las actividades sugeridas, en este sentido estamos creando espacios comunicativos para la construcción del aprendizaje de nuestros estudiantes y para el desarrollo de su capacidad y disposición a crear condiciones similares para la solución del contenido temático a desarrollar.

D. Logros de los objetivos

Conocer la importancia de los contenidos temáticos tratados en el área de Filosofía, Religión y Ética confrontándolos con los problemas de la realidad y desarrollar la capacidad crítica de los alumnos aplicando el método socializado.

Capacidad Crítica del estudiante

Percepción de la realidad

Consiste en la representación mental de una imagen integral de un objeto que surge de la realidad como resultado de la acción del mundo objetivo sobre los sentidos. Cabe mencionar que la realidad se distingue de todo lo aparente, lo posible o probable.

Nivel de comprensión

Descriptiva

Se considera como una etapa de la investigación científica, en nuestro caso el estudiante podrá describir a partir de las observaciones que realicen en la asignación de una actividad, haciendo uso de su lenguaje, para poder explicar los hechos identificados. En este aspecto se desarrolla las habilidades de percibir, observar, discriminar, emparejar.

Nivel de razonamiento

Es una habilidad general que se desarrolla, fundamentalmente, a través de las destrezas de identificar, discriminar, describir, analizar, interpretar, inferir, sacar conclusiones, explicar, valorar, formular proposiciones.

Nivel de comunicación

Expresión hablada de la crítica (Sinónimos: hablar, manifestación, exposición, comunicación, declaración, locución, enunciado.)

Comunicar la información y los conocimientos usando las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse; empleando diferentes recursos tecnológicos, como instrumento de trabajo intelectual generando producciones responsables y creativas en la investigación.

2.3 Reflexión teórica

El que hacer pedagógico permite profundizar el basamento científico desde los orígenes del método socializado, que se remonta el método de estudio dirigido², y, que con el transcurrir del tiempo y el espacio fue evolucionando y asumiendo metamorfosis en su aplicación, como es de conocimiento general en la antigua Grecia el método socrático permite parir ideas, donde el maestro a través de interrogantes hace que el propio discípulo plantee las respuestas, una especie de cadena de estímulo y respuesta en la búsqueda de la verdad y reflexión del sujeto. En la intervención pedagógica desarrollada por los investigadores el método socializado se encarna en la relación maestro-estudiante, donde las simbiosis de ambos le permiten aprender juntos desde sus propios roles; para el formador el acompañamiento y monitoreo del aprendizaje, le permite ser innovador, creativo y ajustarse a la era digital de los jóvenes estudiantes. Desde el sujeto activo del aprendizaje el desarrollo de sus habilidades cognitivas, despertar el interés por la lectura, autoaprendizaje, la indagación, fortaleciendo el dominio de los contenidos de manera holística y sobre todo la capacidad de formación y vocación profesional, vacío teórico que otros métodos no logran despertar. El método socializado posee diferentes fases. (1) Personal, consiste en la práctica de la lectura personal, despierta la inquietud del gocé por leer y comprender, internalización de la información, interpretación lectora, autoaprendizaje, motivación, atención; esta fase debe estar monitoreado por el formador. A nivel práctico los estudiantes toman contacto con la información sea física o digital, mediante la lectura silenciosa, toma apuntes, realiza gráficos, organizadores visuales,

² Las primeras publicaciones acerca del método dirigido, aparecen a comienzos de este siglo en los escritos de Mc Murry "How to study and teaching of a Study Program for High School Review", de Hall-Quest "Supervised study". Además, las de F.M. Giles, Richard Laveland, Erickson, Brown, Proctor, Breed, entre otros.

escribe ideas. (2) Socialización al interior del equipo, permite esbozar los escritos, argumentar las ideas, interpretar y contextualizarlas para ser anotadas en los informes o actividades académicas. En este proceso se nutre de argumentaciones y reflexiones permitiendo la consolidación del trabajo de gabinete. (3) Conclusiones intergrupales puestas en común a nivel del aula, enriquece el nivel del manejo teórico-práctico y la comunicación de las conclusiones obtenidas. (4) Debate y conclusiones, se admite posturas divergentes, consolidación de argumentos mediante el consenso, aparece el juicio crítico, y conclusiones finales. Es necesario recalcar que el rol del formador se encuentra en todas las fases brindando el soporte necesario, además, de poseer su propia capacidad crítica. La capacidad crítica del estudiante se incentiva mediante la identificación del contexto, nivel de comprensión descriptiva, ejecuta habilidades de percepción, observación, discriminación, emparejamiento. En el aspecto organizativo, jerarquiza y sistematiza la información, siendo los procesos mentales: búsqueda de información, transformación de datos, comunica información. Por ende, se jerarquiza, sistematiza e interpreta las ideas. A nivel del razonamiento se asume criterios valorativos, maneja el pensamiento abstracto, usa argumentos. Los procesos mentales que se evidencian: comprensión del tema, define y formula tesis, contrasta razones, asume una postura y enuncia argumentos. La capacidad de análisis, distingue las partes del todo, establece procesos cognitivos: percepción de la información, identifica las ideas, descompone el todo en sus partes, compara, relaciona e interpreta. Identificación de ideas, considera los criterios de relación y síntesis, aspectos básicos para la interpretación de un fenómeno. Nivel de comunicación, expresión hablada, escrita y producto final.

3 | METODOLÓGICO

El enfoque fue cuantitativo, método hipotético-deductivo, diseño cuasi experimental, tipo de investigación explicativa, siendo la muestra 137 estudiantes y docentes del grupo de control y el grupo experimental 130 estudiantes y docentes. El instrumento fue la encuesta aplicada a la muestra, relacionada con el método socializado, capacidad crítica, cuyos indicadores fueron: conocimiento metodológico; manejo de los recursos metodológicos; nivel de conducción crítica del docente; logro de objetivos del método dirigido. En lo que respecta a la variable capacidad crítica del estudiante, se considera los siguientes indicadores: nivel de conocimiento del contexto; nivel de comprensión; nivel de razonamiento; capacidad de análisis y nivel de comunicación. El instrumento cuenta con 23 ítems. Teniendo en cuenta una escala valorativa que oscila entre el puntaje del 1 a 5, con una escala interpretativa del nivel de capacidad crítica: alto, medio y bajo. Dichos instrumentos fueron validados a través de la técnica de juicios de expertos a nivel de contenido y siendo la fiabilidad 0,995, alta confiabilidad.

3.4 Análisis y discusión

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos a) Total, Plenamente, Muy bien	115	88,5	88,5	88,5
b) En gran medida, Buena	7	5,4	5,4	93,8
c) Parcialmente, Regular, Aceptable, Promedio	8	6,2	6,2	100,0
Total	130	100,0	100,0	

Tabla 1 Determinación de los objetivos del método socializado

Nota: Encuesta realizada a los estudiantes y docentes del IESPP "MGP"- Grupo experimental.

Se observa, que 115 personas encuestadas manifiestan que los objetivos del método socializado es total, y representa el 88,5%, además, 7 personas responden que los objetivos del método socializado son buenas, representada por el 5,4%. Así mismo, 8 personas refieren que es parcial, esto equivale al 6,12% de la población muestral.

3.5 Apreciaciones sobre el manejo de los recursos metodológicos en la aplicación del método socializado

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos a) Total, Plenamente, Muy bien	121	93,1	93,1	93,1
b) En gran medida, Buena	9	6,9	6,9	100,0
Total	130	100,0	100,0	

Tabla 2 Utilización de recursos bibliográficos

Nota: Encuesta realizada a los estudiantes y docentes del IESPP "MGP" Grupo experimental.

Se aprecia, 121 personas encuestadas responden que utilizan los recursos bibliográficos de manera total, y representan el 93,1%. Así mismo, 9 personas encuestadas indican que utilizan los recursos bibliográficos en gran medida, esto equivale al 6,9% de la población muestral.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	a) Total, Plenamente, Muy bien	104	80,0	80,0	80,0
	b) En gran medida, Buena	20	15,4	15,4	95,4
	c) Parcialmente, Regular, Aceptable, Promedio	6	4,6	4,6	100,0
	Total	130	100,0	100,0	

Tabla 3 Empleo de técnicas virtuales (internet)

Nota: Encuesta realizada a los estudiantes y docentes del IESPP "MGP".

Se observa, 104 encuestados de la muestra, responden que emplean técnicas virtuales de manera total, esta cantidad representa el 80,00%. También se aprecia que 20 personas encuestadas responden que emplean técnicas virtuales en gran medida, esta cantidad representan el 15,4%. Así mismo, 6 personas encuestadas responden que emplean técnicas virtuales de manera parcial, esto equivale al 4,6% de la población muestral.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	a) Total, Plenamente, Muy bien	107	82,3	82,3	82,3
	b) En gran medida, Buena	21	16,2	16,2	98,5
	c) Parcialmente, Regular, Aceptable, Promedio	2	1,5	1,5	100,0
	Total	130	100,0	100,0	

Nota: Encuesta realizada a los estudiantes y docentes del IESPP "MGP".

Tabla 4 Conducción crítica grupal

Se observa, 107 encuestados de la muestra responden que aprecian la conducción crítica grupal de manera total, esta cantidad representa el 82,31% de la población muestral. También se aprecia que 21 personas encuestadas responden que aprecian la conducción crítica grupal en gran medida, esta cantidad representan el 16,15% de la población muestral. Así mismo, 2 personas encuestadas nos refieren como respuesta que aprecian la conducción crítica grupal de manera parcial, esto equivale al 1,54% de la población muestral.

Contrastación de hipótesis

Ho. El método socializado no influye en la capacidad crítica del área de Religión, Filosofía y Ética de los estudiantes de Ciencias Sociales de un instituto público.

H1. El método socializado influye en la capacidad crítica del área de Religión, Filosofía y Ética de los estudiantes de Ciencias Sociales de un instituto público

Comparando el resultado en el pre test con el post del grupo experimental y utilizando en software SPSS 19.

Estadísticos de muestras relacionadas

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	Método socializado	17,72	137	6,067	,518
	Capacidad crítica	63,28	137	1,969	,168

Correlaciones de muestras relacionadas

		N	Correlación	Sig.
Par 1	Método socializado Capacidad crítica	137	,032	,711

El nivel de correlación entre el método socializado y la capacidad crítica es de 0,032 y el nivel de significancia es de 0,711.

Prueba de muestras relacionadas

Media		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia					
				Inferior	Superior				
Par 1	Método dirigido Capacidad crítica	45,562	6,319	,540	44,494	46,630	84,400	136	,000

Entonces de acuerdo con los resultados obtenidos por la prueba de t student, a un nivel de 95% de intervalo de confianza, se observa el cuadro sig. (Bilateral) que es 0,000 menor a 0,05 por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternante: el método socializado influye en la capacidad crítica del área de Religión, Filosofía y Ética de los estudiantes de Ciencias Sociales de un instituto público.

CONCLUSIONES

Conclusión general: La aplicación del método socializado aplicado en el área de Filosofía, Religión y ética influye en la capacidad crítica en un 0,032, siendo el nivel de significancia 0,711 en los estudiantes de Ciencias Sociales de un Instituto de Educación Superior Pedagógico Público.

Conclusiones específicas:

Primero. El plan de aplicación del método socializado presenta un nivel significativo en la capacidad crítica del estudiante del grupo experimental, siendo el nivel de correlación entre el conocimiento metodológico del método socializado y la capacidad crítica de 0,215 y el nivel de significancia de 0,12.

Segundo. El manejo de los recursos metodológicos en la aplicación del método socializado presenta un nivel significativo en la capacidad crítica de los estudiantes en el grupo experimental, siendo el nivel de correlación entre los recursos metodológicos y la capacidad crítica de 0,107 y el nivel de significancia de 0,225.

Tercero. La capacidad de conducción crítica docente en la aplicación del método socializado presenta un nivel significativo en la capacidad crítica de los estudiantes en el grupo experimental, siendo el nivel de correlación entre la capacidad crítica docente y la capacidad crítica del estudiante de 0,018 y el nivel de significancia de 0,836.

Cuarto. El nivel de logro de los objetivos en la aplicación del método socializado presenta un nivel significativo en la capacidad crítica de los estudiantes en el grupo experimental, siendo el nivel de correlación entre el logro de objetivos del método socializado y la capacidad crítica de 0,059 y el nivel de significancia de 0,491.

Plantear al Ministerio de Educación la necesidad de contar con el área de Filosofía, Religión y Ética en todos los ciclos académicos, ello contribuirá a fortalecer la vocación pedagógica, formación de la vida ciudadana y la práctica de valores.

REFERÊNCIAS

Alama, F.; Alvarado, H.; Bueno F. y Fabián, P (2004). *En Innovaciones educativas en el Perú – experiencias del segundo concurso de innovaciones educativas área pedagógica*. (2º Ed.) Lima: MINEDU – Dirección Nacional de Educación Secundaria y Superior.

Alva, Hoyos y Malca (2004). *En Innovaciones educativas en el Perú – experiencias del segundo concurso de innovaciones educativas área pedagógica*. (2º Ed.) Lima: MINEDU – Dirección Nacional de Educación Secundaria y Superior.

Ander-Egg, E. (2005). *Diccionario de Pedagogía*. Buenos Aires: Argentina. Editorial Magisterio.

Coll, C. y otros. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Ed. Grao

Echegaray de Juárez, E. (1974). *Enseñando a aprender con estudio dirigido*. Buenos Aires: Ed. Kapeluz.

Linneo, C. (1758). *Filosofía Botánica*. Estocolmo.

Murry, Mc. (1925). *How study and teaching of programa for high school revien*. Estados Unidos: Universidad Columbia.

Moreira, M. (2005). Aprendizaje significativo crítico (Critical meaningful learning). *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, (6), undefined-undefined. [fecha de Consulta 4 de diciembre de 2019]. ISSN: 1579-3141. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=771/77100606>

Glazman, R. (2015). El papel de la libertad en la conformación de la capacidad crítica. Disponible en <https://capitel.humanitas.edu.mx/el-papel-de-la-libertad-en-la-conformacion-de-la-capacidad-critica/>

OCDE (2015). Recuperado en 04 de diciembre de 2019, de https://concytec-pe.github.io/vocabularios/ocde_ford.html

Parra, E., & Lago, D. (2003). Didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes Universitarios. *Educación Médica Superior*, 17(2) Recuperado en 04 de diciembre de 2019, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412003000200009&lng=es&tlng=es.

Sánchez, F., Arévalo, J., Aliaga, A. y Cuadros, V. (2019). *Revista Opción*, 414-474 ISSN 1012-1587/ISSNe: 2477-9385). file:///C:/Users/FLOR.S/Desktop/articulo%20scopus-flor%20revista%20opcion/30470-47618-1-SM.pdf

Sartori, G. (1997). *Homo Videns. La sociedad teledirigida*. España: Taurus

A UTILIZAÇÃO DAS TICS COMO FERRAMENTAS DE PERPETUAÇÃO DA CULTURA INDÍGENA

Data de aceite: 21/09/2021

Data de submissão: 18/07/2021

Isabella de Gregório dos Santos

Universidade Federal do Tocantins
Palmas – Tocantins

<http://lattes.cnpq.br/2581487944354286>

Anderson Luiz de Oliveira

Universidade Federal do Tocantins
Palmas – Tocantins

<http://lattes.cnpq.br/4717422262036732>

RESUMO: Estudos indicam que, ao incorporar elementos da cultura ocidental, o indígena acaba perdendo sua identidade, e consequentemente seus processos culturais e educacionais. Muito se julga ao vê-lo usufruindo das tecnologias criadas em meio à industrialização, e pesquisadores tentam provar que a assimilação da cultura ocidental acarreta na tomada de um lugar secundário de sua originalidade em relação ao que a civilização lhe oferece. Por meio de revisão bibliográfica de revistas científicas, este artigo propõe desmitificar que a utilização das TICS seja fator determinante para esse processo, podendo ser utilizada como ferramenta de preservação de seu patrimônio cultural. A partir desta pesquisa pode-se perceber que as TICS não só auxiliam na manutenção de sua cultura materna, como também oferece uma visão mais positiva da participação do indígena na “sociedade em rede” (CASTELLS, 1999, p.497 *apud* FEITOSA, 2017, p. 89), e que o discurso popular que envolve TICS

e cultura indígena detém uma certa tentativa de estereotipação desses povos.

PALAVRAS - CHAVE: Tecnologia da informação e comunicação; identidades; educação e cultura indígena; sociedade em rede; estereótipo.

THE USE OF ICTS AS TOOLS FOR THE PERPETUATION OF THE INDIGENOUS CULTURE

ABSTRACT: Some studies indicate that indigenous peoples lose their identity when incorporating elements of the Western culture (Occident), and also lose their cultural and educational processes consequently. They are widely judged because they can manipulate technologies created in the midst of industrialization, and researchers try to prove that the assimilation of Western culture results in taking a secondary place of their originality in relation to what civilization can offer to them. This article was written based on a literature review of electronic scientific journals and proposes to demonstrate that the use of ICTs as a determining factor for this process is a myth, and to show that they can be used as a tool to preserve their cultural heritage. It can be observed from this research that ICTs not only help to maintain their mother culture, but also offer a more positive point of view of indigenous participation in the “network society” (CASTELLS, 1999, p.497 *apud* FEITOSA, 2017, p. 89), and that the popular discourse involving ICTs and indigenous culture has a certain attempt to stereotype these people.

KEYWORDS: Information and communication technology; identities; indigenous culture and

education; network society; stereotype.

1 | INTRODUÇÃO

O pensamento popular idealiza o indígena como aquele que deve manter seus costumes de crença, métodos autossustentáveis de agricultura, caça e pesca, adornos e organização social. Crê-se que ele possui moradia, língua, vestes, características e habilidades físicas que o diferem do homem branco. Crê-se também em uma heterogeneidade cultural, como se houvesse fronteiras muito bem delimitadas entre a cultura indígena e a ocidental.

Neste entendimento, quando o indígena se “contamina” ou, em palavras eufêmicas, “pega emprestado” traços de uma cultura dominante, ocorre o que Cohn (2001, p.37) chama de aculturação, “um processo regressivo de perda cultural, a que os povos nativos (não-ocidentais, “primitivos”) de todo o mundo estariam especialmente sujeitos”. É esta versão a que se prendem os que asseveram que a assimilação de elementos da cultura dominante é fruto de ideologias voltadas ao capitalismo, distanciando o indígena cada vez mais de sua tradição.

Entretanto este entendimento equivoca-se quando se percebe que, segundo Detienne (1985, *apud* COHN, 2001, p. 38), “a tradição não é um *corpus* fechado que persiste no tempo. O processo de transmissão de uma tradição diz respeito a uma reprodução social que convive com a mudança, a variação inerente do ato de repetição”. Se considerado o caráter individual da disseminação cultural por meio da oralidade, por exemplo, nota-se que esta cultura será seguidamente remoldada à medida que seu propagador incorpora sua subjetividade. E o que o homem do século XXI experiencia é um processo de globalização do qual o indígena não deve - nem pretende - se isolar.

É a partir dessa assertiva de mudança e transformação que o presente artigo se embasa. Buscou-se demonstrar que o mundo moderno, especialmente o que se refere às contribuições das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), pode agregar na perpetuação da cultura indígena, sem que esta se prive das vantagens que as TICs representam para esse objetivo. O que se percebe é uma grande receptividade do indígena à inclusão digital e à oportunidade de utilização dessas ferramentas para necessidades reais de seu povo, quando eles passam da condição de meros usuários passivos para a de agentes de construção e manutenção do conhecimento.

Para a seleção do material que embasou esta revisão bibliográfica, foram feitas pesquisas em revistas eletrônicas a partir do *site Google Scholar*, uma plataforma de busca específica para trabalhos acadêmicos. Foram aplicados os filtros “tecnologia da informação e comunicação”, “aldeia indígena” e “indígena”, um termo relacionado ao outro em uma mesma busca.

Na próxima seção serão expostos breves apontamentos de pesquisadores sobre

a questão da aculturação do indígena no Brasil. Em seguida, na seção Tecnologia da Informação e Comunicação e Letramento Digital, será apresentado o que se pode entender por Tecnologias de Informação e Comunicação. Isto se faz necessário para abranger todo e qualquer aparato tecnológico que possa ser exemplo do que se pretende afirmar neste artigo. Também será esclarecido o termo “letramento digital” para que haja diferenciação dos diferentes graus de letramento digital de um indivíduo, o que influencia diretamente no que ele pode (re)produzir a partir do artefato tecnológico.

Logo após, na seção O que mostram os estudos de campo sobre o uso das TICs pelo indígena na perpetuação de sua cultura, será discutido como os estudiosos pesquisados contrariam as perspectivas da aculturação, alicerçando-se em observações e experiências de projetos aplicados à construção de conhecimento pelos indígenas utilizando as TICs na aldeia, e observações da ação docente indígena em uma aldeia sulmatogrossense. Por fim serão validados os moldes com que se deve pensar no auxílio das TICs não como produto final, mas como um meio de registro e difusão da cultura indígena.

2 | APONTAMENTOS DOS PESQUISADORES SOBRE ACULTURAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL

Em buscas na *Internet*, no *site* Dicio, sobre o termo “aculturação” percebe-se sua definição como “processo de alteração cultural de uma pessoa, grupo ou sociedade que busca se adaptar a outra cultura ou retira dela aspectos importantes”. Esta pode ser considerada uma ideia ainda muito razoável do que se pensa em relação à aculturação indígena, pois não considera a “rejeição” de sua própria identidade em prol da incorporação da cultura ocidental dominante. Ela apenas cita a adaptação necessária quando se faz uso de um artefato proveniente de uma outra cultura, por exemplo. O caso das TICs não seria diferente, já que o letramento digital proporciona ao indígena sua situação no mundo onde vive, onde está e onde ele se move - sua participação na estrutura social.

Porém o mesmo *site* traz o termo cunhado à luz da sociologia de que é um “processo através do qual alguém passa a possuir a cultura da sociedade em que está inserido”. Nesta definição o indígena seria totalmente inconsciente da importância de sua agência em sociedade e do desaparecimento de suas características próprias. Aqui não há flexibilidade, não há sociodiversidade, e esta definição seria demasiado rígida para definir qualquer homem do século XXI. A sociedade atual experiencia uma permissividade gigantesca na interação de qualquer domínio, o que pode-se entender pela tão notável globalização.

O que motivou este artigo não foi somente esta concepção inflexível do pensamento popular sobre a incorporação de elementos de uma segunda cultura pelos indígenas. A partir de revisão bibliográfica das revistas percebeu-se que os autores também encontraram em suas fontes teóricas indigenistas que atuavam ativamente em prol da defesa e proteção desses povos, mas que admitiam a sua “destribalização” à medida que o indígena

assimilava a cultura europeia.

Cohn (2001) evoca Darcy Ribeiro, famoso antropólogo, membro do antigo Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e estudioso da ruína étnica e demográfica indígena causada colonização europeia no Brasil. Ribeiro possui um discurso derrotista face à extinção de povos indígenas e a possível continuidade do apagamento progressivo dos povos restantes. Em seu livro “Os índios e a civilização” ele traz argumentos históricos que levam a crer quase que inquestionavelmente sobre esse destino pessimista.

Porém, apesar do que aponta Ribeiro, o que se observou foi um crescimento da população (comprovado estatisticamente) e a emergência de etnias antes consideradas extintas (RIBEIRO, 1995 *apud* COHN, 2001, p. 37). É percebido também que, assim como todas as outras culturas, esta também se recicla. Os direitos assegurados pela Constituição de 1988, por exemplo, viabiliza a aceitação de que essa reciclagem está cada dia mais sendo certificada, e que mais ações serão pensadas para a manutenção dos benefícios e tradição desses povos.

Quando se pensa em reciclagem, um dos meios mais atuais da (re)construção e difusão de conhecimento é a *Internet* e o computador. Na sessão Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) e Letramento Digital serão trabalhados os conceitos destes termos e as suas aplicações de forma que viabilizem o indivíduo a não só consumir tecnologia, mas fazer dela um meio pelo qual ele engendra projetos - ser realmente letrado digital.

3 I TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E LETRAMENTO DIGITAL

A Tecnologia da Informação e Comunicação mudou a forma de se comunicar e trabalhar com as informações, principalmente com o advento da *Internet*, quando a informação passou a ser transmitida de forma mais rápida, ou até instantânea. Com a democratização da utilização de tecnologias através da inclusão digital, a população passou a ficar conectada.

A questão da inclusão digital é oferecer a todos os indivíduos de uma sociedade (independente da classe social, origem geográfica, educação, idade, existência de deficiência ou preconceitos raciais) oportunidades de acesso a dispositivos digitais para conexão, acesso à internet e o domínio de ferramentas. (JACON, 2014, p. 16).

Entende-se por TICs, toda e qualquer forma de utilização de aparatos tecnológicos (computadores, celulares, *Internet*, televisão, mídias de áudio e vídeo, entre outros) que impactam diretamente na forma de interação e/ou comunicação nas relações humanas. Feitosa (2017, p. 90) relata em seu artigo “As TIC’s e a Educação Escolar Indígena: Possibilidades e Desafios” a temporalidade das tecnologias com o surgimento na década de 70 nos Estados Unidos da América (EUA) até a década de 90 com “a explosão da engenharia genética”. Agora no século XXI as TICs estão inseridas no dia a dia da

sociedade, seja na locomoção, trabalho, educação, comunicação ou ainda, em sua vida pessoal, ou seja, uma sociedade em rede ou uma sociedade conectada.

Para Xavier (2011, p. 6) o letramento digital pode ser definido como

o domínio pelo indivíduo de funções e ações necessárias à utilização eficiente e rápida de equipamentos dotados de tecnologia digital, tais como computadores pessoais, telefones celulares, caixas-eletrônicos de banco, tocadores e gravadores digitais

e essa significação corrobora com a ideia de que o letramento digital não é apenas ter a TIC em mãos, mas também, saber utilizar e aproveitar dos recursos que ela oferece.

A próxima seção demonstrará os resultados das pesquisas dos autores aqui referenciados. Foram feitas observações do uso das TICs nas aldeias e como os indígenas interagem com o computador - se é uma ferramenta de aculturação ou de produção de material autêntico. Os resultados apontam que o indígena foi capaz não só de manejar o artefato tecnológico como também de utilizá-lo como cultor e difusor de conhecimentos próprios de sua tradição quando ele assume um grau de letramento digital que propicia tal interação.

4 | O QUE MOSTRAM OS ESTUDOS DE CAMPO SOBRE O USO DAS TICs PELO INDÍGENA NA PERPETUAÇÃO DE SUA CULTURA

Com a aproximação dos centros urbanos com as comunidades indígenas, e tendo a necessidade de convivência entre os povos, até mesmo pela assistência social e financeira estabelecida pelos órgãos governamentais às comunidades indígenas, o índio passa a ter acesso a recursos tecnológicos, como celulares, eletrodomésticos, computadores, caixas eletrônicos de bancos, entre outros, fazendo com que mudem - ou adaptem - suas práticas e sua cultura às ferramentas que tem que utilizar para interagir com o meio.

Feitosa (2017, p. 94 e 95), em seu artigo *As TICs e a educação indígena: possibilidades e desafios* publicado na *Revista Humanidades & Inovação*, apresenta a introdução das TICs nas aldeias indígenas através dos “processos culturais e educacionais”. Mesmo com o fato de a padronização do material didático apresentar um cultura não indígena e ter-se como desafio evitar que gradativamente os índios percam suas raízes culturais por meio da assimilação à cultura hegemônica com a utilização das TICs, no contexto escolar elas apresentam informações que lhes permitem um melhor domínio da comunicação e da relação com a sociedade nacional e mundial, também lhes permitindo a protagonização de sua identidade indígena e seus processos culturais e educacionais.

Já para Costa (2010, p.13) em seu artigo *A comunidade indígena e o mundo tecnológico: reflexões sobre os impactos das mídias sociais na vida dos Aikewára*, publicado no 3º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação, é apresentado o impacto das mídias sociais (TICs) na vida da comunidade indígena Suruí-Aikewára e apresenta a inevitável entrada das tecnologias na comunidade e a preocupação na perda da identidade de sua

cultura e corrobora ao concluir que

Se as fronteiras de limites entre essas culturas são tênues, pesando de uma perspectiva onde a cultura ocidental ainda se sobrepõe sobre a indígena, é possível hoje utilizar os recursos tecnológicos em benefício da comunidade, pois eles abrem novas possibilidades, principalmente no sentido de que podem servir também para atrair e seduzir o mundo indígena, ou seja, contando a história e memória do povo nos artefatos.

Dessa forma a autora reafirma a possibilidade de utilizar as TICs não como meros espectadores da rede, mas como protagonistas de sua cultura na rede de comunicação e informação.

Para Mendonça *et. all* (2016) em seu artigo “O uso da tecnologia no auxílio à preservação do idioma indígena: o caso xakriabá” publicado na Revista de Informática Aplicada, Volume 12, Número 1, 2016, é apresentada a importância das TICs para a preservação do idioma e auxílio na educação bilíngue com o sistema SISCAP, utilizado para a catalogação do idioma da comunidade xakriabá através da escrita, imagem e pronúncia. Desta forma, mantém-se a cultura do idioma com esta ferramenta tecnológica pela sua utilização na formação das crianças da comunidade. Isso vai ao encontro da importância das TICs para a preservação da cultura indígena, e não para a sua perda.

Renesse (2011) em sua dissertação apresentada no Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo intitulada “Perspectiva indígena sobre a *internet*: ensaio regressivo sobre o uso de comunicação e grupos ameríndios no Brasil” apresenta que o próprio indígena

caminha para garantir a sua autonomia e o estatuto de sua diferença, os índios não estão se isolando na sua diferença, mas assumindo e reivindicando uma participação na sociedade em um âmbito maior.

Eles objetivam integrar as suas comunidades ao mundo global, até mesmo por

estudarem, entrarem em universidades, ocuparem cargos públicos e funções políticas na estrutura do Estado e utilizam os meios de comunicação eletrônicos e outros para tecer suas relações para muito além do grupo.” (RENESE, 2011. p. 8).

Para Oliveira (2018, p. 119-124), em seu artigo “Da Aldeia à WEB: TIC em uma escola indígena de Miranda-MS” publicado na Revista EaD & Tecnologias Digitais na Educação, Volume 5, “a sociedade caminha junto com a educação” e “o avanço na utilização das TICs tem influenciado a alteração do comportamento do estilo de vida da humanidade”. Porém os recursos tecnológicos chegam apenas aos povoados mais próximos do perímetro urbano, onde o acesso é mais fácil e o governo proporciona o incentivo. Para as comunidades afastadas, ainda se tem grandes dificuldades, até mesmo pela infraestrutura de acesso à *Internet* principalmente. Ainda neste artigo Oliveira (2018, p. 124) conclui que “os recursos e meios das TICs, disponíveis na escola indígena, não estão sendo utilizados pela comunidade escolar, em virtude da falta de habilidade e conhecimento adequado”, levando

então a refletir sobre como a TIC deve ser inserida neste meio, se de forma voluntária pela comunidade, ou progressiva com formação adequada para a sua utilização.

Jesus e Maldonado (2017), em seu artigo “Ciberprofessores indígenas: narrativas através das Tecnologias da Informação e da Comunicação” publicado na #tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia, nos apresentam uma perspectiva diferente, trazendo o ponto de vista de professores indígenas sobre a entrada das TICs nas aldeias. Os autores destacam que

a *internet* deixou de ser um local onde apenas se realiza pesquisa e se consome informação, para ser um ambiente de comunicação com mais troca de informações e publicações. Além disso, destaca-se que essas produções são oriundas de outra fonte, uma vez que a produção de conteúdo não é mais algo restrito aos profissionais especializados em comunicação. (p.6)

Nesta perspectiva, o ambiente virtual possibilita a “produção e sustentação de narrativas identitárias, pontos de vista e articulações políticas” (JESUS E MALDONADO, 2017), ou seja, os usuários se apropriam do ambiente virtual para apresentar ao mundo a representação de si mesmo e de seu meio. Isso é praticado pelo homem ocidental e também pelo indígena na propagação de sua memória.

Diferentemente do que afirmou Oliveira (2018), Jesus e Maldonado (2017, p.1) apontam que “as redes *Wi-Fi* disponíveis em locais públicos aumentam a abrangência de acesso dos adeptos do mundo virtual, o que torna difícil categorizar os incluídos e os excluídos digitais”, e debatem que “a cibercultura faz parte da vida de todas as pessoas, até mesmo daquelas que não navegam na *internet* pelo simples fato de existir nos dias de hoje a chamada *internet* das coisas” (LEMONS, 2013 *apud* JESUS E MALDONADO, 2017). Este seria o termo designado às conexões de objetos à *Internet*, assim, proporcionando a comunicação entre os usuários e dispositivos.

Desta forma não há que se fazer grandes esforços para observar que o alcance à *Internet* pelos povos indígenas não é algo que pareça complexo, tampouco algo que seja considerado regalia. Se a intenção da asseguarção de direitos indígenas é justamente reconhecer seu pertencimento à sociedade mundial, deve-se pensar que o acesso às TICs é ferramenta indispensável para uma concorrência igualitária entre os povos.

Sobre esses direitos igualitários e concorrência, Jesus e Maldonado (2017) denunciam a tentativa de estereotipação dos povos indígenas. Eles apontam que o questionamento da identidade e aculturação indígena se mascara na “intenção de enfraquecer o movimento” (p.8). Segundo essa concepção, o domínio - ou uso - das TICs nada tem a ver com uma real problemática ou preocupação sobre a perpetuação cultural.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização de ferramentas tecnológicas não significa apenas estar atualizado com as últimas novidades do mercado capitalista, mas garantir igualdade de condições para se

buscar afirmação do indivíduo como integrante de processos evolutivos em sociedade e na relação entre grupos sociais.

Esta pesquisa buscou constatar a percepção positiva de pesquisadores e comunidades indígenas pesquisadas quanto às vantagens que o contato com o artefato tecnológico pode ocasionar, principalmente no que diz respeito à manutenção de sua cultura materna.

Após revisão bibliográfica de revistas eletrônicas indexadas no *Google Scholar* sobre as TICs inseridas em diferentes comunidades indígenas, e especificamente relacionada à perpetuação e disseminação da cultura, observou-se que as TICs já fazem parte das comunidades indígenas e que a própria comunidade tem o interesse em sua utilização devido à necessidade de interação social.

Além disso, as leituras alertaram para o fato de que a percepção da sociedade ocidental em relação à aculturação indígena pode ser exagerada. Se a integração das TICs na sociedade global ocorreu de forma tão rápida em todo o planeta, mudando radicalmente as relações entre os homens e máquinas, o estilo de vida do homem moderno e a forma como ele se situa no mundo, por que o indígena já não teria sofrido um processo de aculturação rápida e absoluta? Talvez este questionamento já pressuponha que de fato sempre houve a preocupação em se conservar a cultura indígena, e de que isso ocorra naturalmente à medida que eles encontram nas TICs uma forma mais atual de se trabalhar a própria temática indígena.

Outro fato que não deve ser ignorado é que há uma corrente de pensamento que submete o indígena a questionamentos quanto aos seus processos de adaptação cultural. Sob o ponto de vista de alguns pesquisadores, essa corrente é denunciada de forma a desmascarar uma falsa preocupação pelo aspecto cultural e político na tentativa de abater os esforços na luta pelo reconhecimento indígena, o que levanta objetos de discussão muito mais complexos e sensíveis.

O indígena tem consciência de seu lugar e importância no mundo. Independente das TICs e da opinião de quem não conhece a fundo a realidade das comunidades indígenas, elas continuarão no processo evolutivo de transformação da cultura (e não aculturação) a partir da subjetividade. E o homem (indígena ou não) dissemina essa cultura por meio da oralidade, aplica suas percepções individuais e diversas dependendo do lugar e tempo de fala - isso é inerente a todos os povos. A participação das TICs nesse processo está centrada apenas em como elas os auxiliarão e nas facilidades que elas proporcionam para esse fim.

REFERÊNCIAS

COHN, Clarice. **Culturas em transformação: os índios e a civilização**. São Paulo Perspectiva, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 36-42, abr. 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392001000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 29 jan 2019.

COSTA, Alda Cristina. A comunidade indígena e o mundo tecnológico: reflexões sobre os impactos das mídias sociais na vida dos Aikewára. **Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação, Anais. Pernambuco: UFP**, p. 1-14, 2010. Disponível em <<http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Alda-Cristina-Costa.pdf>>. Acesso em 29 jan 2019.

ACULTURAÇÃO. In: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2018. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/aculturacao/>> Acesso em 09 fev 2019.

FEITOSA, Leni Barbosa. **As TIC's e a educação escolar indígena: possibilidades e desafios**. Humanidades e Inovação, Palmas, v. 4, n. 4, p. 88-96, nov 2017. Disponível em <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/389>>. Acesso em 28 jan 2019.

JACON, Liliane da Silva Coelho. **Dispositivos Móveis no Ensino de Química: o professor Formador, o profissional de informática e os diálogos possíveis**. 2014. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação PPGECM da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática REAMEC Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT.

JESUS, Naine Terena; MALDONADO, Maritza C. Ciberprofessores indígenas: narrativas através das Tecnologias da Informação e da Comunicação. # **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 6, n. 1, 2017. Disponível em <<https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/2217>>. Acesso em 28 jan 2019.

MENDONÇA, Dener Guedes; LIMA, Joselice Ferreira; GUSMÃO, Claudio Alexandre. **O uso da tecnologia no auxílio à preservação do idioma indígena: o caso xakriabá**. Revista de Informática Aplicada, Januária, v. 12, n. 1, p. 41-51, 2015. Disponível em <<http://www.ria.net.br/index.php/ria/article/view/159>>. Acesso em 28 jan 2019.

OLIVEIRA, Ednei Nunes de. **Da Aldeia à WEB: TIC em uma escola indígena de Miranda-MS. EaD & Tecnologias Digitais na Educação**, Dourados, v. 5, n. 7, p. 119-124, mar. 2018. ISSN 2318-4051. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/ead/article/view/7795>>. Acesso em: 16 fev. 2019. doi:<https://doi.org/10.30612/eadtde.v5i7.7795>.

RENESE, Nicodème. **O que pensam os índios sobre a presença da internet em suas comunidades?** São Paulo-SP. 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-29062012-140714/publico/2011_NicodemeDeRenesse_VRev.pdf>. Acesso em: fev. 2019.

XAVIER, Antonio Carlos. **Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y**. Revista Calidoscópio Vol. 9, n. 1, p. 3-14, jan/abr 2011. ISSN 2177-6202. Disponível em: <<http://www.revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/748/149>>. Acesso em: 13 fev. 2019.

A INCLUSÃO DE PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ACRE: UMA ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO ESTADUAL E DO MUNICÍPIO DE RIO BRANCO

Data de aceite: 21/09/2021

Cássia Andréia de Souza Lima

Cruzeiro do Sul - Acre
<http://lattes.cnpq.br/8845207158717847>

Cledir de Araújo Amaral

Rio Branco - Acre
<http://lattes.cnpq.br/6838016040199595>

Versão preliminar publicada no V Congresso de Ciência & Tecnologia do Ifac – V ConC&T (2020) – Educação 4.0: inovação e criatividade na era digital.

RESUMO: O objetivo deste artigo é analisar os marcos legais relacionados ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) no estado do Acre e no município de Rio Branco. Utilizando a metodologia de análise documental focada na identificação da legislação estadual e municipal que envolve a pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Foram encontradas cinco leis municipais e duas leis estaduais que fazem referência ao termo. Observamos que a atenção voltada às pessoas com TEA tem enfoque na educação, na saúde e na assistência social e se alinham à política nacional de proteção da pessoa com TEA e orientações da Organização das Nações Unidas (ONU). Contudo, há de se reconhecer que embora sejam conferidos direitos à pessoa com TEA pelas legislações nos níveis federal, estadual e municipal, o pré-conceito e a discriminação ainda são as principais barreiras para efetiva

inclusão e que para a sua superação, além da defesa pelo cumprimento das leis, vislumbramos uma necessária mudança de cultura, a qual se dará por um processo de educação da população dentro de uma perspectiva inclusiva.

PALAVRAS - CHAVE: Pessoa com Deficiência. Autismo. Inclusão. Legislação. Acre.

THE INCLUSION OF PEOPLE WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS IN ACRE: AN ANALYSIS OF RIO BRANCO STATE AND MUNICIPALITY LEGISLATION

ABSTRACT: The purpose of this article is to analyze the legal frameworks related to Autistic Spectrum Disorder (ASD) in the state of Acre and in the municipality of Rio Branco. Using the document analysis methodology focused on the identification of the state and municipal legislation that involves the person with Autism Spectrum Disorder. Five municipal laws and two state laws that refer to the term were found. We observed that the attention focused on people with ASD focuses on education, health and social assistance and is in line with the national policy for the protection of people with ASD and guidelines of the United Nations (UN). However, it must be recognized that although rights are granted to people with ASD by laws at the federal, state and municipal levels, prejudice and discrimination are still the main barriers to effective inclusion and that for overcoming them, in addition to defense by complying with the laws, we envision a necessary change in culture, which will take place through a process of educating the population within an inclusive perspective.

KEYWORDS: Person with Disabilities. Autism.

INTRODUÇÃO

O movimento de inclusão de pessoas com deficiência é um processo recente que busca estabelecimento de direitos a esse grupo de pessoas. A definição do ano de 1981, pela ONU (Organização das Nações Unidas), como Ano Internacional da Pessoa Deficiente, criou condições de possibilidades para visibilização e protagonismo das pessoas com deficiência a partir do debate público e criação de políticas específicas (GARCÍA, 2014).

Diferentes marcos históricos e legais contribuem com o processo de inclusão da pessoa com deficiência. No Brasil, os principais marcos legais foram a Constituição Federal (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), a partir dos quais desdobram-se outras normativas que permitem às PcD (Pessoas com Deficiência) ter seus direitos reconhecidos de acordo com suas necessidades, na educação e em outras áreas. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência realizada em 2006 influenciou o reconhecimento do Autismo nos dispositivos legais brasileiros a partir de 2009.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), Desordens do Espectro Autista ou somente Autismo é um conjunto de condições que afetam o desenvolvimento neurológico, manifestando-se de diferentes formas e graus, desde aqueles mais leves até situações mais graves. Dentre as características apresentadas por uma pessoa com TEA estão “desvios nos padrões motores em relação a indivíduos típicos ou com outros distúrbios como TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, distúrbios de conduta, e problemas de aprendizagem” (CATELLI; D’ANTINO; ASSIS, 2018 p. 64).

O Autismo no Brasil tem se tornado objeto de crescente atenção na mídia, com ênfase na dimensão neurobiológica de pesquisas científicas (no campo da genética e da neurociência) e com matérias críticas às políticas públicas, em especial, nas áreas da educação e saúde, que frequentemente documentam pessoas com TEA desamparadas e seus pais desesperados (RIOS et al., 2015). Apesar da crescente atenção, ao que parece o debate político, social e acadêmico ainda necessita de aprofundamento, como afirmam Catelli, D’Antino e Assis (2018) existe uma extensa produção científica a respeito do tema, mas ainda não conclusiva e, no Brasil, ainda que muito tenha se avançado, carece de mais pesquisas nacionais e políticas que contemplem as necessidades cotidianas dessa população. O processo de inclusão é extremamente necessário. Entretanto, para que ele ocorra é preciso conhecer a quem se quer incluir e, por isso, a ênfase na necessidade de mais pesquisas sobre esta temática.

Condições de vida independente é outro aspecto significativo que não pode ficar fora da pauta quando se discute TEA. Nesse sentido, “fomentar a conquista de mais

autonomia e permitir a realização de sonhos e, porque não, em muitos casos, da conquista da plena independência e realização, é o objetivo da inclusão no trabalho dos autistas” (LEOPOLDINO, 2015, p. 865). Assim, a conquista da autonomia deve ser garantida primordialmente na legislação, uma vez que as ações realizadas em grande parte da vida em sociedade partem dela. Datas marcadas para a conscientização, garantia de direitos, atendimentos e permanência em espaços públicos e privados com atendimentos adequados às condições específicas que a pessoa com TEA apresenta, são exemplos de atitudes legais e comunitárias necessárias à viabilização dessa inserção social mais autônoma.

Em âmbito nacional, além da legislação que trata da PcD de forma ampla, existem duas leis muito importantes que tratam especificamente dos direitos da pessoa com TEA: a Lei nº 12.764/2012 que institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com TEA; e a Lei nº 13.977/2020, denominada lei Romeo Mion, que cria uma carteira de identificação para pessoas com TEA.

O objetivo deste artigo é analisar a legislação relacionada ao TEA no estado do Acre e no município de Rio Branco, buscando verificar os principais avanços alcançados para a inclusão das pessoas com TEA levando em conta as contribuições da legislação federal e apresentar resultados significativos para o debate da temática.

UMA BREVE REVISÃO SOBRE A INCLUSÃO NO BRASIL

Discussão Teórica

Apesar da origem do termo TEA, o diagnóstico e os estudos serem recentes, este grupo de Pessoas com Deficiência (PcD), possuem um histórico de lutas e conquistas e dentre as quais destacam-se as leis criadas para promover a inclusão social e educacional.

Os direitos das PcD estão resguardados pela Constituição Federal (1988) que faz menção em várias partes do seu texto, assegurando educação, saúde, proteção e assistência social. Sendo um dever tanto da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal, na qual está explícito no inciso II do art. 23 o dever de “cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência” (BRASIL, 1988).

Em 1990, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), pela Lei nº 8.069 temos mais garantias de direitos, desta vez a criança e ao adolescente com deficiência. Dentre os direitos assegurados estão o atendimento sem discriminação ou segregação, prioridades nos trâmites de adoção, atendimento educacional especializado, trabalho protegido, prioridade em políticas públicas para famílias com crianças e adolescentes com deficiência, campanhas de estímulos ao acolhimento e atendimento especial e individualizado em caso de deficiência intelectual (BRASIL, 1990).

Alguns anos após a publicação do ECA, temos a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDB) que reforça a questão do atendimento educacional especializados para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996), garantindo:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

Em 2015 foi aprovada a Lei nº 13.146, que instituiu o Estatuto da Pessoa com Deficiência, também conhecida por Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015).

Esta lei reforça questões já tratadas pela legislação citada anteriormente, tais como atendimento educacional especializado e atendimento prioritário na saúde, estendendo as garantias a outras áreas da vida das PcD. Sempre destacando que “toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação” (BRASIL, 2015).

O Transtorno do Espectro Autista e a Legislação Brasileira

Em 1940 são apresentadas as primeiras descrições modernas do TEA, pelos médicos Leo Kanner e Eugen Bleuler, destacando a dificuldade nas relações pessoais desde o início da vida (BRASIL, 2015). Dentre estas descrições estava “a incapacidade de se relacionarem de maneira normal com pessoas e situações, desde o princípio de suas vidas” (KANNER, 1943, p. 243). Com o passar do tempo outras definições foram sendo formuladas, chegando às descrições mais atuais, como a proposta pela *American Psychiatric Association* em 2014.

O transtorno do espectro autista caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver,

Uma vez que o transtorno acompanha a pessoa para a vida toda, o diagnóstico precoce e a escolha do tratamento são essenciais para o desenvolvimento da pessoa dentro de suas capacidades físicas e mentais (ONZI; GOMES, 2015).

De acordo com Caminha et al. (2016) foi a partir de 2009 que a pessoa com TEA passou a ser reconhecida como pessoa com deficiência, após a aprovação e promulgação pelo Congresso Nacional da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, que já estava aprovada pela ONU desde 2006. Mesmo com essa demora nos trâmites para que a promulgação ocorra, torna-se um marco dentro da temática, uma vez que até então o TEA não era citado em nenhuma lei brasileira.

A Lei nº 12.764 institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com TEA, foi promulgada em 27 de dezembro de 2012 e traz em seu texto as diretrizes dessa política nacional. De acordo com o seu art. 1º, é considerada pessoa com TEA aquele que apresenta as condições especificadas nos incisos I ou II:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (BRASIL, 2012).

Em janeiro do ano de 2020 foi promulgada a Lei nº 13.977 que altera a Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana) e a Lei nº 9.265 de 12 de fevereiro de 1996. O principal objetivo desta lei é a criação da Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA), “com vistas a garantir atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social” (BRASIL, 2020). Uma forma de assegurar que pessoas com TEA sejam atendidas de forma mais eficiente, uma vez que podem recorrer a este documento para comprovar sua condição, podendo assim exigir seus direitos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo foi desenvolvido por meio de uma abordagem metodológica qualitativa, utilizando-se da pesquisa documental e bibliográfica, reconhecidas como um “procedimento metodológico decisivo em ciências humanas e sociais porque a maior parte das fontes escritas – ou não – são quase sempre a base do trabalho de investigação”

(SÁ-SILVA et al., 2009). Dada a importância da pesquisa documental na abordagem qualitativa, por meio dela é possível compreender casos específicos por meio dos registros ou documentos (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015). Desta forma, a pesquisa documental é a mais adequada para compreender os objetivos aqui propostos.

O levantamento bibliográfico foi realizado com busca em textos publicados em livros e artigos de periódicos científicos sobre a temática em questão. O levantamento da legislação se deu a partir do portal da Câmara Municipal de Rio Branco, aba “Legislação Municipal Completa – PMRB”, utilizamos o comando de busca “Ctrl+F” com o termo “TEA” e “autis”, uma vez que esse último era a inicial do termo anteriormente mais usual (autismo), para não restringir apenas ao termo TEA. Em seguida, o conteúdo dos documentos foi verificado e todos relacionados aos objetivos da pesquisa foram analisados. Também foram investigadas as legislações de âmbito estadual com os mesmos critérios empregados no município, mas a partir do portal do governo do Acre.

Como forma de validação dos resultados obtidos nas buscas, realizamos o contato com o representante de uma entidade não-governamental que defende os direitos da pessoa com TEA (Associação dos Amigos e Pais dos Autistas do Acre - AMPAC) em que solicitamos informações sobre as legislações municipais e estaduais das quais tinha conhecimento.

A legislação nacional também foi buscada nos sites oficiais do governo federal disponíveis na internet.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram encontradas sete leis que tratam da pessoa com TEA, duas estaduais e cinco do município de Rio Branco. O legislativo da capital do Acre foi o primeiro a estabelecer legislação específica relativa à pessoa com TEA, estabeleceu o dia de conscientização do autismo e a primeira política de proteção aos direitos da pessoa com TEA, em 2012, sendo esta reformulada em 2018. Nesse período, além de reconhecer a utilidade pública de uma entidade de pais e amigos dos autistas, o município de Rio Branco estabeleceu, no ano de 2017, a obrigatoriedade da utilização do símbolo mundial do autismo para atendimento prioritário em órgãos públicos e privados. Enquanto que em âmbito estadual em 2013 foi promulgada a primeira lei a tratar da pessoa com TEA, onde instituiu o dia da conscientização do autismo e, em 2015, foi promulgada a política estadual de proteção dos direitos da pessoa TEA, vigente até o presente (Quadro 1).

Número da Lei	Data	Resumo do Texto
Lei Municipal nº 2.284	02/04/2018	Institui a política municipal de proteção dos direitos da pessoa com Transtorno de Espectro Autista - TEA e estabelece diretrizes para sua consecução
Lei Municipal nº 2.230	17/05/2017	Obriga os Órgãos Públicos e estabelecimentos privados a inserir o Símbolo Mundial do Autismo em placas de atendimento prioritário e dá outras providências
Lei Estadual nº 2.976	22/07/2015	Institui a política estadual de proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista – TEA e estabelece diretrizes para sua consecução
Lei Municipal nº 2.075	21/07/2014	Declara de utilidade pública a Associação de Amigos e Pais dos Autistas do Acre – AMPAC
Lei Estadual nº 2724	31/07/2013	Institui o dia de conscientização do autismo
Lei Municipal nº 1.943	13/11/2012	Institui a Política de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista
Lei Municipal nº 1.924	25/07/2012	Institui o dia municipal de conscientização do autismo

Quadro 1. Marco legal do TEA em nível estadual e municipal. Rio Branco, Acre.

Fonte: Portal da Câmara Municipal de Rio Branco; Portal da Assembleia Legislativa do Estado do Acre (2020).

A Lei Municipal nº 1.924/2012 pode ser considerada o marco legal inicial para a inclusão de pessoas com TEA em Rio Branco, ao inserir no calendário municipal o Dia Municipal da Conscientização do Autismo, a ser celebrado no dia 2 de abril, coincidindo com o Dia Mundial da Conscientização do Autismo, definido pela ONU. De acordo com o art. 3º essa lei possui três objetivos, e são eles: divulgação de ações de conscientização da população sobre o tema; promoção de campanhas educativas para eliminar a discriminação; e ampliar as medidas de inclusão comunitária de autistas (RIO BRANCO, 2012a).

Em comparação à legislação estadual, a capital do estado iniciou sua política de amparo às pessoas com TEA um pouco mais cedo, uma vez que somente um ano depois é criada a Lei estadual nº 2.724, de 31 de julho de 2013 que “institui o dia de conscientização do autismo”, que apresenta os mesmos objetivos apresentados em nível municipal, contando com um quarto objetivo incluso no inciso IV do art.: 2º “envolver as entidades filantrópicas, igrejas, sociedade civil organizada e órgãos governamentais nas atividades relacionadas ao cumprimento desta lei” (ACRE, 2013).

A Lei Municipal nº 1.943/2012, que institui a política de proteção das pessoas com TEA, dentre as contribuições apresentadas, estão a definição de pessoa com TEA, seus direitos e estabelece oito diretrizes para inclusão, a saber:

- 1 – a intersetorialidade nas ações;
- 2 – participação comunitária na formulação de políticas públicas para pessoas com TEA;
- 3 – atenção integral às necessidades de saúde da pessoa com TEA;

- 4 – inclusão de alunos com TEA na classe comum com atendimento educacional especializado gratuito;
- 5 – estímulo a inserção de pessoas com TEA no mercado de trabalho;
- 6 – responsabilidade do Poder Público na informação do transtorno;
- 7 – incentivo a formação e capacitação de profissionais especializados para atendimento de pessoa com TEA;
- 8 – estímulo a pesquisa científica sobre TEA (RIO BRANCO, 2012).

Uma outra parte desta lei está voltada para a descrição dos direitos da pessoa com TEA, que se encontram divididos em três incisos nos quais se destacam o direito de uma vida digna, integridade física e mental, livre desenvolvimento de personalidade, segurança, lazer, proteção contra qualquer forma de abuso ou exploração e acesso a ações e serviços de saúde (RIO BRANCO, 2012b).

Dentro das ações e serviços de saúde, estão a garantia de diagnóstico precoce, atendimento multiprofissional, nutrição adequada e terapia nutricional, acesso a medicamentos, acesso à informação que auxilie no diagnóstico e tratamento. Além disso, é garantida a educação, moradia, mercado de trabalho e assistência social. Mas um destaque especial é o art. 5º, que institui horário especial para funcionários que cuidem de crianças com TEA (RIO BRANCO, 2012b). Ao passo que a política de proteção da pessoa com TEA em Rio Branco foi criada em 2012, a política estadual só foi estabelecida em 2015 com a Lei nº 2.976 de 22 de julho de 2015, que estabelece as diretrizes para sua execução. Esta lei apresenta diretrizes semelhantes a apresentada anteriormente pela prefeitura de Rio Branco, com a inclusão de alguns fatores até então não trabalhados. Dentre eles, está o “estímulo à inclusão da pessoa com TEA no mercado de trabalho, com respeito às suas particularidades”, [...] “o suporte psicossocial necessário às famílias e aos responsáveis pelo cuidado de pessoas com TEA” (ACRE, 2015).

Entretanto, a política estadual apresenta-se bem mais estruturada elencando os deveres do Estado em relação a pessoa com TEA, a saber:

- 1 – Campanhas de esclarecimento sobre especificidades do TEA;
- 2 – Disseminação de informações que ajudem nos diagnósticos e tratamento do TEA;
- 3 – Monitoramento epidemiológico permanente (ACRE, 2015).

E, ainda, estabelece que no dia mundial de conscientização do autismo o Estado deverá fazer ampla divulgação do tema por meio de eventos alusivos, campanhas de esclarecimento e conscientização e distribuição de material informativo. O mapeamento epidemiológico seria uma ação coletiva entre as informações da educação, assistência social integrados ao cadastro único de pessoas com TEA no estado, que seria gerenciado pela Secretaria de Saúde do Estado (SESACRE). Além de trazer desdobramentos no atendimento público de saúde e assistência social à pessoas com TEA, a política estadual

ainda dá enfoque ao atendimento educacional, dedicando dois artigos para esta área (artigos 6º e 7º).

Dentre as ações previstas estão a formação continuada de professores e, também, servidores administrativos para o atendimento de pessoas com TEA, garantia do acesso à educação e de currículo, métodos, técnicas e recursos educativos para atender suas necessidades. “Em caso de comprovada necessidade, a pessoa com TEA incluída nas classes comuns de ensino regular terá direito a acompanhamento por mediador de aprendizagem” (ACRE, 2015). O próprio texto da lei vai definir que a comprovação ocorrerá mediante avaliação de psicólogos, médicos psiquiatras ou psicopedagogos. Vale ressaltar que não somente no atendimento público, mas também no setor privado os alunos com TEA terão direito a atendimento especializado por meio de mediadores e salas de recursos multifuncionais.

É importante ressaltar que na política estadual estão presentes capítulos específicos voltados ao serviço público de saúde, educação e assistência social. Neste sentido, as políticas municipal e estadual apresentam tópicos semelhantes e, também, inspirados na Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Observa-se, portanto, um pareamento entre as ações, mas com diferenças na sua elaboração e execução, uma vez que a política nacional foi criada em 2012, momento em que a política municipal de Rio Branco também é promulgada, e somente em 2015 é que se possui uma política de caráter estadual.

Contudo, vale também ressaltar que a política municipal passou por duas etapas, a primeira em 2012, muito simplista e de pouca abrangência, enquanto que uma política mais elaborada e mais consistente só entra em vigor a partir de 2018. Em julho de 2014, novamente foi citado o termo TEA dentro de uma lei, com objetivo de declarar utilidade pública a Associação de Amigos e Pais de Autistas do Acre (AMPAC). Em seu art. 1º destacam-se as condições para que a instituição tenha alcançado tal mérito, uma vez que estava constituída há mais de um ano e em efetivo exercício e desinteressadamente, não distribuindo lucros entre os dirigentes, além de não remunerar os cargos de diretoria e, por fim, a promoção da assistência social às comunidades carentes (RIO BRANCO, 2014).

Uma das mais recentes alterações na legislação municipal é a Lei 2.230 de 2017, que obriga órgãos públicos e estabelecimentos privados a inserir o símbolo mundial do autismo em placas de atendimento prioritário e dá outras providências. Em seu texto, a lei traz a definição de pessoa com TEA, baseada na Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012.

Tal medida vai de encontro com o postulado por Pereira e Souto (2019):

Em um mundo cada vez mais veloz e cheio de informação, a utilização de signos tem se mostrado eficaz para informar de maneira rápida, sem a necessidade de legitimação da verdade. A utilização, portanto, de uma forma adequada e verdadeira para a representação de um espectro ainda tão pouco conhecido pode ser uma alternativa simples e significativa para a comunidade como um todo (PEREIRA; SOUTO, 2019, p. 1410).

Em 2018 é publicada uma nova política municipal de proteção dos direitos da pessoa com TEA. Além de instituir como uma política pública, a Lei 2.284 estabelece o uso oficial da expressão TEA para designar a síndrome do autismo. O termo está em conformidade com o proposto pela *American Psychiatric Association* (2014). A nova política municipal de proteção dos direitos da pessoa com TEA inova ao estabelecer diretrizes para sua implementação. Embora apresente algumas semelhanças em relação à política anterior, a atual é muito mais detalhada e está dividida por eixos.

Essa lei é dividida em cinco capítulos e possui 21 artigos, que abordam as diretrizes da política municipal, atendimento público de saúde, educação, assistência social e disposições gerais. Enquanto que a Lei nº 1.943, de 2012 não apresenta divisão em capítulos e contém somente 6 artigos focados nas diretrizes da política e dos direitos da pessoa com TEA.

De acordo com a nova política, a pessoa com TEA é considerada PcD (RIO BRANCO, 2018). Tal equiparação, embora enseje o ganho de direitos, ressoa a deficiência da própria lei quando não garante aqueles direitos a que vem propor, conforme aponta Jerônimo (2019) ao criticar as leis criadas em virtude dos termos utilizados e da sua efetividade.

A Lei Municipal 2.284/2018 apresenta diretrizes semelhantes a versão anterior, com algumas pequenas adaptações no texto, mas nada que mude significativamente o sentido. Ao que parece, esta lei veio para ampliar os direitos das pessoas com TEA, observando os critérios da política estadual (ACRE, 2015). Vale ressaltar que essas leis, municipal e estadual, estabelecem as mesmas diretrizes apresentadas pela política nacional de proteção a pessoa com TEA.

Entretanto, entre as diretrizes da política municipal, uma em especial foi acrescida:

IX- o suporte psicossocial necessário às famílias e aos responsáveis pelo cuidado às pessoas com transtorno do espectro autista.

§1- Será garantido o Atendimento Pedagógico Domiciliar – APD sempre que, em funções de condições específicas dos alunos por restrições clínicas e avaliadas pela equipe multiprofissional da Educação Especial, não for possível a sua inserção nas classes comuns do ensino regular, observado o disposto na legislação.

§2- Quando necessário o Atendimento Pedagógico Domiciliar – APD, este será integrado com profissionais da Secretaria Municipal de Saúde da Secretaria Municipal de Assistência Social (RIO BRANCO, 2018).

No art. 3º são especificadas as formas como o município deverá divulgar informações a respeito do TEA, por meio de campanhas, materiais informativos e disseminação de informações que auxiliem no diagnóstico e tratamento, além de monitoramento epidemiológico (RIO BRANCO, 2018). Um avanço significativo, se compararmos à primeira versão do plano criada em 2012.

O indivíduo autista pode ser tratado e desenvolver suas habilidades de uma forma muito mais intensiva do que outra pessoa que não tenha o diagnóstico e

assemelhar-se muito a essa pessoa em alguns aspectos de seu comportamento, mas sempre existirá a dificuldade nas áreas caracteristicamente atingidas como comunicação e interação social (ALVES et al. 2010).

A mais recente alteração a respeito da temática é o Decreto nº 795, de 2 de abril de 2019, que institui a carteira de identificação do autista em âmbito municipal, que atende aos critérios da Lei Federal nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, a Lei Municipal nº 2.230, de 04 de maio de 2017 e que a pessoa com TEA também é considerada PcD. Contando com sete artigos, este decreto institui a Carteira de Identificação do Autista (CIA), delega a Secretaria Municipal de Saúde a função de emissão das carteiras, administrar a política da carteira e outros processos necessários para a execução deste projeto. A expedição do documento é gratuita e o mesmo tem validade de cinco anos, não sendo obrigatória sua apresentação nos estabelecimentos de serviço público e privado (RIO BRANCO, 2019).

Apesar de não serem especificamente voltadas para pessoas com TEA, em 29 de julho de 2019 foi publicada a Lei 2.319, que trata da normatização do termo “pessoa com deficiência em âmbito municipal. Em 8 de dezembro de 2016, com a Lei n 2.216 foi instituída a semana de luta pelos direitos da pessoa com deficiência no município de Rio Branco. E, em 14 de junho de 2012, foi criado pela Lei nº 1.913 o Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência de Rio Branco. Uma vez que a pessoa com TEA foi equiparada por meios legais à PcD, todos estes documentos referem-se indiretamente também às pessoas com TEA.

E, por último, em abril de 2021, foi sancionada a Lei 3.722 pelo governo do estado do Acre, a qual estipula o prazo de validade do laudo pericial por tempo indeterminado às pessoas autistas. Esta lei muito contribuiu, pois o processo de se adquirir um laudo por junta médica ou apenas por um especialista no Acre é bastante moroso e requer deslocamento domiciliar, agendamento de consultas, dentre outras situações que torna o processo ainda mais difícil, como a necessidade de acompanhantes para auxiliar as pessoas com autismo. Então o laudo com validade por tempo indeterminado evita submeter tais pessoas a esse processo periodicamente.

Tanto do ponto de vista municipal, estadual ou nacional existem várias leis de amparo tanto à PcD, como leis específicas para a pessoa com TEA, representando legalmente os avanços conquistados na luta pela inclusão dessas pessoas. Entretanto, se faz necessário a reflexão sobre a inclusão real dessas pessoas e a efetividade da legislação. “Várias leis, decretos, portarias e outros documentos legais existem para dar suporte à implementação da inclusão nas escolas regulares, porém só a lei ‘no papel’ não dá a garantia de inclusão” (PRAÇA, 2011). Portanto, apesar de encontrarmos vários documentos alegando a defesa da pessoa com TEA, isto por si só não garante a inclusão destas pessoas.

CONCLUSÃO/CONSIDERAÇÕES FINAIS

O debate a respeito das pessoas com TEA é de extrema importância, tanto no meio acadêmico, como na divulgação destas informações para a população, por qualquer tipo de mídia (jornais, revistas, livros, vídeos, filmes e outros), fazendo com que o máximo de informações a respeito do TEA chegue tanto aos familiares, amigos e às próprias pessoas com TEA para que recebam atendimento conforme suas necessidades.

Em relação aos documentos analisados verificou-se que a prefeitura de Rio Branco apresentou um enfoque para a questão da pessoa com TEA em sua legislação e que ela vem ganhando destaque com o passar dos anos. A legislação a respeito do TEA segue a linha apresentada pela política nacional de proteção da pessoa com TEA e, também, as orientações da ONU. Essa relação é muito importante, pois não cabe somente ao município ou à União tratar dessas questões, e uma das formas de consolidar é aderindo como política pública localmente.

Uma das questões analisadas aqui é a perspectiva de que a pessoa com TEA necessita de atendimento especializado não só quando o assunto é educação, mas também em várias outras áreas da sua vida, em especial, na área da saúde, fator presente na segunda versão da política municipal de proteção da pessoa com TEA. A divulgação do conhecimento produzido a respeito do TEA é essencial, uma vez que pode ser utilizado em campanhas contra o preconceito e discriminação de pessoas com TEA, além de ajudar no diagnóstico precoce e, conseqüentemente, no tratamento a ser empregado.

Entretanto, é necessário não só refletir sobre as leis existentes, mas também verificar se essas leis se aplicam realmente, seja nas campanhas ou no atendimento das pessoas. O processo de inclusão ainda está em constante processo de adaptação e, portanto, é essencial que os legisladores se mantenham sempre atentos a estas questões e abordem fundamentados em material científico e com consulta da comunidade.

Por fim, destaca-se a importância das políticas públicas municipais e estaduais em consonância com as demais legislações, fortalecendo o processo de inclusão à medida que se inserem nas programações locais ações voltadas para a inclusão de pessoas com TEA, dos seus direitos, de uma vida digna e assistida pelo poder público e pela sociedade a que ela pertence.

REFERÊNCIAS

ACRE. **Lei nº 2724, de 31 de julho de 2013**. “Institui o Dia de Conscientização do Autismo.” Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ac/lei-ordinaria-n-2724-2013-acre--institui-o-dia-de-conscientizacao-do-autismo?q=autismo>, Acesso em: 02 out. 2020.

ACRE. **Lei n. 2.976, de 22 de julho de 2015**. Institui a política estadual de proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista – TEA e estabelece diretrizes para sua consecução. Disponível em: <http://www.al.ac.leg.br/leis/wp-content/uploads/2015/08/Lei2976.pdf>, Acesso em: 24 jun. 2020.

ALVES, M. M. C.; LISBOA, D. de O.; LISBOA, D. de O. **Autismo e inclusão escolar. IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade** (2010). Laranjeiras, SE, 2010.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION et al. **DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Artmed Editora, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>, Acesso em: 19 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>, Acesso em: 19 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Seção 1, p. 2.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>, Acesso em: 19 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Linha de cuidado para a atenção às pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do SUS**. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília: Ministério da Saúde, 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020**. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 09 jan. 2020. Seção 1, p. 1.

CAMINHA, V.L.P.S.; HUGUENIN, J.; ASSIS, L.M.; ALVES, P.P. **Autismo: vivências e caminhos**. São Paulo: Blucher, 2016. 139p.

CATELLI, C.L.R.Q; D'ANTINO, M.E.F.; ASSIS, S.M.B. **Aspectos motores em indivíduos com transtornos do espectro autista: revisão de literatura**. Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, v. 16, n. 1, 2016.

GARCÍA, V.G. **Panorama da inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho no Brasil**. Trabalho, Educação e Saúde, v. 12, n. 1, p. 165-187, 2014.

JERÔNIMO, A.C. **A inclusão da diferença nas políticas públicas de atenção à criança diagnosticada com autismo**. Psicanálise & Barroco em Revista, v. 17, n. 1, p. 126-142, 2019.

KANNER, Leo. **Autistic disturbances of affective contact**. Nervous Child, v. 2, p. 217-250, 1943.

KRIPKA, R.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D.L. **Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa**. Atas: Investigação Qualitativa em Educação, v. 2, p.243-247, 2015.

LEOPOLDINO, C.B. **Inclusão de autistas no mercado de trabalho: Uma nova questão de pesquisa para os brasileiros**. Gestão e Sociedade, v. 9, n. 22, p. 853-868, 2015.

ONZI, F.Z.; GOMES, R.F. **Transtorno do Espectro Autista: a importância do diagnóstico e reabilitação**. Revista Caderno Pedagógico, v. 12, n. 3, 2015.

PEREIRA, C.C.V. **Autismo e família: participação dos pais no tratamento e desenvolvimento dos filhos autistas**. Revista de Ciências da Saúde Nova Esperança, v. 9, n. 2, p. 52-59, 2011.

PEREIRA, A.K.M.; SOUTO, V.T. **A cor do autismo e sua relevância na representação simbólica de mulheres**. In: CONGRESSO NACIONAL DE DESIGN DA INFORMAÇÃO, 2019. Belo Horizonte. Anais eletrônicos... Belo Horizonte: UniBH, 2019. Disponível em: <<http://pdf.blucher.com.br/s3-sa-east-1.amazonaws.com/designproceedings/9cidi/3.0294.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2020.

PRAÇA, É. T. P. de O. **Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no ensino regular**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Exatas Pós-Graduação em Educação Matemática, Mestrado Profissional em Educação Matemática. Abril, 2011.

RIOS, C. et al. **Da invisibilidade à epidemia: a construção narrativa do autismo na mídia impressa brasileira**. Interface-Comunicação, Saúde, Educação, v. 19, p. 325-336, 2015.

SÁ-SILVA, J. R. et al. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Rev. Bras. de História & Ciências Sociais. n. 1, p. 1-15, jul., 2009.

CAPÍTULO 12

EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES: UM ESTUDO BASEADO NO PROJETO CAMP MANGUEIRA-RIO DE JANEIRO

Data de aceite: 21/09/2021

Data de submissão: 17/07/2021

Romero de Albuquerque Maranhão

Universidade Presbiteriana Mackenzie, CCL/
Programa de Pós-Graduação em Educação,
Arte e História da Cultura
Rio de Janeiro – RJ
<http://lattes.cnpq.br/6270948121049203>

Norberto Stori

Universidade Presbiteriana Mackenzie, CCL/
Programa de Pós-Graduação em Educação,
Arte e História da Cultura
São Paulo – SP
<http://lattes.cnpq.br/9008340653385020>

RESUMO: A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Neste contexto, o objetivo deste artigo é analisar a contribuição da Escola de Samba Mangueira para a educação não formal e popular, a partir da descrição dos programas desenvolvidos pelo Círculo dos Amigos do Menino Patrulheiro. Os resultados obtidos possibilitam inferir que as atividades oferecidas pela Escola de Samba garantem a participação dos jovens da comunidade no processo de transformação sociocultural desses indivíduos e de seus grupos sociais.

PALAVRAS - CHAVE: Cultura, Cidadania, Carnaval.

EDUCATION IN NON-SCHOOL AREAS: A STUDY BASED ON THE CAMP MANGUEIRA-RIO DE JANEIRO PROJECT

ABSTRACT: Education encompasses the formative processes that develop in family life, in human coexistence, at work, in teaching and research institutions, in social movements and civil society organizations, and in cultural manifestations. In this context, the aim of this article is to analyze the contribution of the Mangueira Samba School to non-formal and popular education, based on the description of the programs developed by the Circle of Friends of the Boy Patrolman. The results obtained make it possible to infer that the activities offered by the Samba School guarantee the participation of young people in the community in the process of sociocultural transformation of these individuals and their social groups.

KEYWORDS: Culture, Citizenship, Carnival.

1 | INTRODUÇÃO

Escolas de samba só aparecem no Carnaval? Não, elas têm vida nos 365 dias do ano, trabalhando em projetos sociais, que são referência para as comunidades, pois fazem desde encaminhamento médico à qualificação profissional, de olho no amanhã de seus moradores da comunidade [sic]. Samba não se aprende na escola, mas as escolas de samba ensinam cidadania (TUBINO e DÓRIA, 2006:79).

A escola de samba, segundo Gordo (2015), apresenta saberes, que a sociedade desconhece e que podem tornar a escola pública mais democrática e menos excludente, pois, como este movimento social ocorre em sua maior parte nas periferias das cidades, este pode constituir-se num espaço de educação não formal para esta camada mais carente da sociedade.

Para Gordo (2015), a escola de samba pode ser um lugar de formação cidadã, autônoma e libertadora do ser humano, principalmente daquele que, por alguma razão, pode em sua vida, ter a escola de samba como única forma de educação, sem ser a educação formal dentro de uma sala de aula.

A escola de samba pode transformar a trajetória de vida de muitos jovens e/ou adolescentes que seguiriam para a criminalidade e violência, possibilitando inclusive, oportunidade de entrar em contato com aprendizagens, saberes, que se acredita serem exclusivos das escolas formais.

Tramonte (2001:8), registra que a escola de samba é uma ação cultural que processa e organiza as relações sociais, econômicas e políticas da parcela que aí convive no que convencionamos denominar de “Mundo do Samba”. Sua prática desencadeia um processo pedagógico fundamental para as populações que aí vivem, se organizam, criam, se relacionam, elaboram arte e realizam cultura.

Cabe destacar que as escolas de samba do Grupo Especial do Rio de Janeiro produzem e apresentam um dos maiores espetáculos audiovisuais do planeta: o desfile de seus componentes durante os festejos de carnaval. “*Tal manifestação cultural, produto do encontro entre morro e asfalto, acompanhou o crescimento e as transformações da cidade do Rio de Janeiro durante o século XX*” (CAVALCANTI, 1999:7).

Desta forma, o objetivo deste artigo é analisar a contribuição da Escola de Samba Mangueira para a educação não formal¹ e popular², a partir da descrição dos programas desenvolvidos pelo Círculo dos Amigos do Menino Patrulheiro (CAMP).

2 | METODOLOGIA

A pesquisa é caracterizada como exploratória e explicativa, pois se propõe a compreender um fenômeno sobre o qual ainda se dispõe de pouca informação. As pesquisas exploratórias têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a

1 A educação não formal é uma área que o senso comum e a mídia usualmente não tratam como educação por não se referir a processos escolarizáveis ou que ocorram dentro de uma escola – representação dominante no senso comum sobre a educação. Ela designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc (CORTELA, 2006).

2 É um método de educação que valoriza os saberes prévios do povo e suas realidades culturais na construção de novos saberes. Está implicada com o desenvolvimento de um olhar crítico, que facilita o desenvolvimento da comunidade que o educando está inserido, pois estimula o diálogo e participação comunitária, possibilitando uma melhor leitura de realidade social, política e econômica (BRANDÃO, 1986).

descoberta de intuições, sendo desenvolvidas em áreas em que há pouco conhecimento estruturado. Já as pesquisas explicativas têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência de fenômenos, explicando a razão desses acontecimentos, ou seja, atribuindo-lhes uma relação de causa e efeito (GIL, 1991; ALMEIDA, 2011).

Para atingir os objetivos propostos a pesquisa foi realizada em três etapas:

- 1) Primeira etapa: revisão bibliográfica sobre o tema, com o objetivo de ampliar o conhecimento a cerca do mesmo;
- 2) Segunda etapa: análise documental, a partir de visita aos *sites* da escola de samba – Mangueira e do projeto CAMP Mangueira; e
- 3) Terceira etapa: elaboração do corpo textual.

3 | OLHA A MANGUEIRA AÍ GENTE!!!!

A Mangueira não morreu nem morrerá
Isso não acontecerá
Tem seu nome na história
Mangueira tu és um cenário coberto de glória
Mangueira teu cenário é uma beleza
Que a natureza criou
O morro com seus barracões de zinco
Quando amanhece que esplendor
Todo mundo te conhece ao longe
Pelo som dos seus tamborins
E o rufar do seu tambor
Chegou ô, ô, ô, ô
A Mangueira chegou, ô, ô
Mangueira teu passado de glória
Está gravado na história
É verde e rosa a cor da tua bandeira
Prá mostrar a essa gente
Que o samba é lá em Mangueira

Autor: Chico Buarque

A comunidade da Mangueira³ é caracterizada, em maioria, por pessoas de baixa renda e desprivilegiadas econômica e socialmente. O complexo da Mangueira está

3 A comunidade surgiu a partir de alguns barracos nas terras do Visconde de Niterói. Desde 11 de maio de 1852, quando se inaugurou nas proximidades da Quinta da Boa Vista o primeiro telégrafo aéreo do Brasil, a elevação vizinha da Quinta era conhecida como Morro dos Telégrafos. Pouco depois, foi instalada ali perto uma indústria com o nome de Fábrica de Fernandes Braga, que produzia chapéus e que, em pouco tempo, passou a ser conhecida como “fábrica das mangueiras”, já que a região era uma das principais produtoras de mangas do Rio de Janeiro. Não demorou muito para que a Fábrica de Fernandes Braga mudasse para Fábrica de Chapéus Mangueira (FREIRE, 2016).

localizado no bairro da Mangueira, zona central da cidade do Rio de Janeiro. É formada pelas comunidades do Morro da Mangueira⁴, Chalé, Parque Candelária e Morro dos Telégrafos. Considerada a nona maior favela do Rio de Janeiro, abriga cerca de 18.000 pessoas, correspondendo a aproximadamente 4.000 famílias.

No final dos anos 1920, a fundação da Escola de Samba da Mangueira⁵ trouxe um espaço de sociabilidade à comunidade da Mangueira em torno dos desfiles de Carnaval e de seus membros. Apesar da precariedade de recursos, o samba tornou-se um grande incentivo à integração dos membros da comunidade, que enxergaram nos laços de solidariedade uma maneira de atenuar os efeitos das péssimas condições de vida presenciadas. Foi então, a partir da construção de uma forte identidade cultural, sinalizada pela escola de samba, que a comunidade da Mangueira começou a expressar seu poder político, mobilizando os segmentos da sociedade para a implantação de melhorias na qualidade de vida da comunidade mangueirense e chamando atenção para as necessidades locais do morro.

Assim, a partir de 1987, inúmeros projetos foram desenvolvidos, por meio do Programa Social Mangueira, com apoio do governo e parcerias com instituições privadas. O programa é composto pelos seguintes projetos: Projeto Olímpico, Projeto Cultural, Projeto Educação, Projeto Faz-Tudo, Projeto Saúde e Projeto Resgate da Cidadania. Em relação ao Projeto Resgate da Cidadania, destaca-se que há vários subprojetos: Alfabetização Solidária, Estação Primeira da Melhor Idade, Reciclagem de Vidro, Qualidade de Vida, Informática para Todos, Portadores de Necessidades Especiais e Camp Mangueira.

4 | O PROJETO CAMP MANGUEIRA

O Círculo dos Amigos do Menino Patrulheiro da Mangueira – CAMP Mangueira⁶ é um projeto de educação complementar sem fins lucrativos, criado em 1988, sob o objetivo de contribuir para a formação sócio-educativa de adolescentes e jovens, capacitando-os para o mercado de trabalho.

O aprendizado no Camp Mangueira não tem caráter profissionalizante, mas sim preparatório e atende em média 180 alunos/turno. Durante os quatro meses de curso os alunos têm aulas de português, matemática, espanhol, informática e técnicas comerciais.

4 O Morro da Mangueira serviu de abrigo e moradia para escravos alforriados e seus descendentes, que levavam para a localidade as manifestações culturais e religiosas características das nações africanas, como candomblé e a batucada. Alguns casebres serviam de templos religiosos, como o terreiro de Tia Fé (Benedita de Oliveira), onde eram realizadas cerimônias religiosas seguidas de cantoria e batucada. A partir da década de 1910, começaram a surgir grupos carnavalescos em Mangueira, como os cordões Guerreiros da Montanha (com sede na casa de Tia Chiquinha Portuguesa) e Trunfos da Mangueira (sediado na casa de Leopoldo da Santinha), ambos na localidade conhecida como Buraco Quente.

5 Fundada em 28 de abril de 1928, no Morro da Mangueira, próximo à região do Maracanã, pelos sambistas Carlos Cachapa, Cartola, Zé Espinguela, entre outros. Sua quadra está sediada na Rua Visconde de Niterói, no bairro do mesmo nome. A Mangueira foi a primeira escola que criou a ala de compositores, incluindo mulheres. Mantém, desde a sua fundação, uma única marcação, com o surdo de primeira, na sua bateria. Marcelino Claudino, o Maçu, introduziu as figuras do mestre-sala e da porta-bandeira no Carnaval. No símbolo da escola, o surdo representa o samba; os louros, as vitórias; a coroa, o bairro imperial de São Cristóvão; e as estrelas, os títulos.

6 É gerido por uma diretoria eleita a cada 3 anos, cujos membros são dirigentes de grandes empresas que priorizam a política de responsabilidade social.

Ao final, o adolescente é encaminhado para uma das mais de 200 empresas conveniadas ao Camp, onde desenvolverá suas aptidões profissionais. Para viabilizar esse trabalho, o adolescente recebe um salário mínimo, auxílio-refeição e vale-transporte. Além disso, o CAMP os auxilia a superar problemas familiares e vulnerabilidades sociais.

Através desses pilares, o CAMP Mangueira oferece à comunidade os seguintes programas:

- Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV);
- Programa de Aprendizagem;
- Programa Desenvolvendo Atitudes e Habilidades; e
- Programa da Integração ao Mercado de Trabalho (PIMT).

4.1 Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos

O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos tem como objetivo prevenir e proteger os usuários de risco e violações de direitos por meio do fortalecimento de seus vínculos familiares e comunitários, é pautado na defesa e afirmação dos direitos e no desenvolvimento e potencialidade dos usuários, visando o alcance de alternativas emancipatórias para o enfrentamento das vulnerabilidades sociais e é realizado em grupos, organizado a partir de percursos, de modo a garantir aquisições progressivas aos seus usuários, de acordo com o seu ciclo de vida, a fim de complementar o trabalho social com famílias e prevenir a ocorrência de situações de risco social.

Apresenta-se como uma forma de intervenção social planejada que cria situações desafiadoras, estimula e orienta os usuários na construção e reconstrução de suas histórias e vivências individuais e coletivas, na família e no território de modo a ampliar trocas culturais e de vivências, desenvolver o sentimento de pertença e de identidade, fortalecer vínculos familiares e incentivar a socialização e a convivência comunitária.

Esse programa possui caráter preventivo e proativo, pautado na defesa e afirmação dos direitos e no desenvolvimento de capacidades e potencialidades, com vistas ao alcance de alternativas emancipatórias para o enfrentamento da vulnerabilidade social. Atende jovens e adolescentes de 12 a 17 anos, divididos em grupos.

Conforme Carvalho (2004:10):

Nas regiões urbanas, há uma intensa reprodução da exclusão, pois grande parte de sua crescente população não foi e não é incorporada no sistema de trabalho formal, como era a expectativa criada com a urbanização e a decorrente migração relacionada. Formaram-se grandes bolsões periféricos cuja população, principalmente os jovens, não têm atualmente acesso nem a trabalho nem a inúmeros outros direitos sociais.

4.2 Programa de Aprendizagem

O programa tem por base a Lei da Aprendizagem (nº 10.097/00)⁷ e respectivos decretos e portarias, que garantem ao adolescente ou jovem uma formação profissional especializada articulando conteúdo pedagógico à prática profissional. Esse programa é reconhecido como a primeira oportunidade para ingresso no mercado de trabalho. Todos os adolescentes e jovens encaminhados as Empresas passam antes por uma formação inicial.

São ofertados os seguintes cursos:

- **Bombeiro Civil:** o curso visa qualificar os jovens para atuarem na prevenção em atividades de risco e atendimento a emergências, desenvolvendo ações constantes nos planos de emergência, com o objetivo de preservar vidas, meio ambiente e o patrimônio.
- **Auxiliar Administrativo:** o curso tem por objetivo o desenvolvimento de competências para o jovem executar trabalhos pertinentes às áreas administrativas das organizações de acordo com a legislação, procedimentos internos, normas técnicas, ambientais, de qualidade e de segurança e saúde no trabalho.
- **Produção:** com este curso o jovem será capaz de preparar materiais para alimentação de linhas de produção; organizar a área de serviço; abastecer linhas de produção; alimentar máquinas e separar materiais para reaproveitamento, atendendo à regulamentação de documentações técnicas, com segurança, saúde, produtividade, qualidade e consciência ambiental.
- **Logística:** este curso tem como principal objetivo capacitar o jovem a identificar, analisar e participar da execução de processos logísticos integrados em uma organização relacionados à aquisição, recebimento, armazenagem e transporte, além de compreender a relação destes com a estratégia e a competitividade empresariais.
- **Técnico de Comércio:** tem o propósito de qualificar os jovens para que possam aplicar métodos de comercialização de bens e serviços, visando à competitividade no mercado e atendendo às diretrizes organizacionais; efetuar controle quantitativo e qualitativo de produtos e procede a sua armazenagem no estabelecimento comercial; e operacionalizar planos de marketing e comunicação, logística, recursos humanos e comercialização.
- **Telemática:** o curso habilita o jovem a trabalhar com redes de computadores, internet, telefonia, desenvolvimento de programas e eletrônica.
- **- Atendimento em Farmácia:** O curso capacita o participante para atuar em drogarias e farmácias, no atendimento ao cliente, realizando processos de apoio à dispensação de medicamentos e à comercialização de cosméticos, produtos de

⁷ A Lei 10.097/2000 afirma que empresas de médio e grande porte devem contratar jovens com idade entre 14 e 24 anos como aprendizes. O contrato de trabalho pode durar até dois anos e, durante esse período, o jovem é capacitado na instituição formadora e na empresa, combinando formação teórica e prática.

higiene pessoal, perfumaria e outros produtos para saúde, e também no auxílio à organização e controle de estoque.

4.3 Programa Desenvolvendo Atitudes e Habilidades

Nem todos os jovens, ao chegarem ao mercado de trabalho, estão capacitados para lidar com tarefas e responsabilidades, assim como a vida, o trabalho requer o despertar de habilidades e comportamentos próprios para a execução das tarefas, porém esse aprendizado não acontece de forma natural.

Assim, o programa Desenvolvendo Atitudes e Habilidades tem como público-alvo adolescentes e jovens de ambos os sexos, a partir dos 16 anos, que estejam cursando o Ensino Médio. Esses jovens serão capacitados para ingressarem no mercado de trabalho, sendo orientados junto às normas e procedimentos do trabalho, em consonância com a Lei 11.788/08 (Dispõe sobre o estágio de estudantes) e na Resolução CNAS nº 33/11 (Define a Promoção da Integração ao Mercado de Trabalho no campo da assistência social e estabelece seus requisitos).

4.4 Promoção da Integração ao Mercado de Trabalho

Trata-se de um Programa que antecede o encaminhamento dos adolescentes e jovens ao mercado de trabalho, através da realização de oficinas, tais como: Preparação para o Mundo do Trabalho, dicas de Entrevista, Formação Cidadã...

As oficinas possibilitam a ampliação do universo informacional e propiciam vivências para o alcance da autonomia, do protagonismo social e para a promoção da integração e inserção no mundo do trabalho.

Considera-se que a função primeira da assistência social é a proteção do indivíduo garantindo direitos e vocalizando a população em vulnerabilidade e que a integração ao mundo do trabalho não é de responsabilidade exclusiva da assistência social, mas resultado da ação intersetorial de diversas políticas públicas. Busca reconhecer as capacidades e potencialidades dos indivíduos, promovendo o seu protagonismo na busca de direitos e espaços de integração relacionados ao mundo do trabalho, bem como o resgate de sua autoestima, autonomia e resiliência.

A partir daí a assistência social tenciona a demanda para a oferta de determinados serviços, inclusive os do sistema de trabalho, emprego e renda, garantindo a proteção social evitando a violação aos direitos dos trabalhadores. Os adolescentes e jovens de ambos os sexos podem alcançar a autonomia, o protagonismo social e a promoção e inserção no mundo do trabalho.

Este programa tem os seguintes objetivos:

- Preparação para o mercado de trabalho: promovendo o acesso a oportunidades por meio do desenvolvimento de habilidades e orientação profissional e social;
- Ampliação do universo informacional: facilitando o exame das informações em

ambientes de comunicação integrados e ampliando o conhecimento do aluno;

- **Autonomia:** proporcionando vivências para o alcance da autonomia e protagonismo juvenil, onde o jovem é o elemento central e partícipe de todas as fases, do processo educativo, desde a elaboração, execução e avaliação das ações propostas, estimulando a participação social na comunidade; e
- **Integração:** promovendo a integração social e inserção do jovem ao mundo do trabalho, potencializando a autoestima pessoal e elevando o bem-estar individual de quem se relaciona com os demais.

São ofertadas as seguintes oficinas:

- **Legislação:** tem o objetivo de apresentar aos adolescentes, às legislações que regem o encaminhamento dos mesmos as oportunidades no mercado de trabalho, de forma que possam ser conhecedores de seus direitos e deveres, para que a partir do conhecimento das legislações, o exercício da cidadania ocorra, através de uma prática efetiva e consciente.
- **Inclusão Digital:** tem como objetivo inserir o adolescente e jovem na linguagem eletrônica de forma a desenvolver conhecimentos e habilidades que lhes permita acessar para leituras, pesquisas, estudos, elaboração de projetos e outras atividades.
- **Introdução à administração:** essa oficina tem como objetivo apresentar conceitos básicos a serem desenvolvidos nos respectivos setores do ambiente organizacional administrativo.
- **Orientação para entrevistas:** tem como objetivo orientar os adolescentes e jovens em relação à postura para entrevista. A oficina é organizada pela área de Recursos Humanos, sendo mediada pelo Psicólogo da Entidade. Nesta oficina, são desenvolvidas técnicas de entrevista, dinâmica de grupo, redação.

5 | O CAMP NA FALA DOS ALUNOS

O sonho da maioria dos jovens que participam dos projetos de capacitação profissional é o de conseguir um trabalho e serem reconhecidos pelos pais e pela sociedade. Os resultados apontam que os adolescentes que participam desses projetos são absorvidos pela empresa em que realizam o estágio.

A educação não formal oferecida pelo CAMP Mangueira é percebida de maneira positiva pelos egressos. Para alguns, a infraestrutura disponibilizada possibilita a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento pleno da cidadania.

Não somente um projeto admirável que ajuda qualquer jovem a iniciar no mercado de trabalho, mas muito além disso, uma escola de cidadania que contribui para o crescimento como pessoa, como sujeito em meio a sociedade e como profissional.

Bia Menescal

Aproveite cada oportunidade desse local é maravilhoso.. pessoas legais, professores dedicados, você aprende, você ensina e assim vamos contribuindo...

Maria Beatriz

Uma equipe realmente focada no trabalho de inserir jovens no mercado de trabalho, independente de sua classe social, poder aquisitivo e origens. Um verdadeiro local de inclusão!

Andre Maia

O contexto sociocultural pode ser percebido nos diferentes espaços e situações de sociabilidade e cuidados sociais que estão para além do ensino e aprendizagem.

É um lugar que contribui para a formação de novos cidadãos que um dia contribuirão para a sociedade. É uma instituição que realiza ações sociais e também maneja jovem aprendiz.

Leonardo Alves

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Escola de Samba da Mangueira faz questão de ancorar todos os projetos em sua tradição cultural: verde (esperança) e rosa (amor). Esta pesquisa teve como objetivo analisar a contribuição da Escola de Samba para a educação não formal e popular, a partir da descrição dos programas desenvolvidos pelo Círculo dos Amigos do Menino Patrulheiro.

Os resultados obtidos possibilitam inferir que as atividades oferecidas pela Escola de Samba, por intermédio do CAMP garantem a participação dos jovens da comunidade no processo de transformação sociocultural desses indivíduos e de seus grupos sociais. A proposta socioeducativa catalisa a necessidade de se reconhecer que a diversidade cultural traz no seu bojo diferentes formas de conhecimentos, experiências, valores e interesses humanos. Esses aspectos estão relacionados com a dinâmica sociocultural, e assim, relacionada com a própria existência humana.

Recomenda-se a continuidade da pesquisa e a realização de outras que possam analisar, a partir de outras metodologias, tais como entrevistas em profundidade e pesquisa ação, os resultados obtidos pelo CAMP, bem como o comportamento dos egressos. Como limitação da pesquisa, apontamos que a mesma foi baseada, exclusivamente, em dados eletrônicos secundários. Dessa forma, podem ser passíveis de alguns vieses.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.S. **Elaboração de projeto, TCC, Dissertação e tese: uma abordagem simples, prática e objetiva**. São Paulo: Atlas, 2011.

BRANDAO, C. R. **Educação Popular**. 3ª ed. SP, Brasiliense, 1986.

CASTRO, L. **CAMP Mangueira – uma escola de cidadania**. Rio de Janeiro: Mauad, 2004.

CAVALCANTI, M. L. V. de C. **O rito e o tempo: ensaios sobre carnaval**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

CORTELA, M. S. **Contribuições da educação não-formal para a construção da cidadania**. São Paulo: Instituto Itaú Cultural, 2006.

FREIRE, Q. G. **História do Morro da Mangueira**. 2016. Disponível em: <https://diario.dorio.com/historia-do-morro-da-mangueira/>. Acesso em: 30 de setembro de 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3a ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GORDO, M. **O carnaval é o quintal do amanhã: saberes e práticas educativas na escola de samba Bole-Bole em Belém do Pará**. Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas, (Faculdade de Educação), Campinas, 2015.

TRAMONTE, C. **O samba conquista passagem: as estratégias e a ação educativa das escolas de samba**. Petrópolis: Vozes, 2001. 171 p.

TUBINO, M. J. G.; DÓRIA, C. **Avaliação da busca da cidadania pelo Projeto Olímpico da Mangueira**. In: Ensaio: Avaliação das políticas públicas de educação. Rio de Janeiro, Março de 2006. p. 77-90. n.º 50. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30_408.pdf>. Acesso em: 02 de outubro 2019.

SHOW DAS CIÊNCIAS (FÍSICA – MATEMÁTICA – QUÍMICA) COM KAHOOT! COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM

Data de aceite: 21/09/2021

Data da submissão: 17/07/2021

Gleber Glaucio do Nascimento Soares da Silva

Estudante de Mestrado do PPGEICM/
Universidade Federal de Alagoas
São Miguel dos Campos/AL
<http://lattes.cnpq.br/0672288022226306>

Alana Priscila Lima de Oliveira

Mestra pelo PPGEICM/ Universidade Federal
de Alagoas
São Miguel dos Campos/AL
<http://lattes.cnpq.br/9907444203514549>

Cristiane de Castro Laranjeira Rocha

Mestra Universidade Federal de Alagoas
<http://lattes.cnpq.br/1291902857272067>

Micheline de Castro Laranjeira

Especialista pela Universidade Federal de
Alagoas
<http://lattes.cnpq.br/5542091542710126>

RESUMO: Os artefatos digitais estão sendo utilizados como instrumento no desenvolvimento do ensino e aprendizagem, a fim de melhorar o engajamento e a motivação dos estudantes. Neste artigo, relatamos os resultados da aplicação da plataforma Kahoot!, em uma escola pública do Ensino Médio na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, com turmas dos 4º períodos que correspondem ao 3ª série do Ensino Médio, para verificar a eficácia da plataforma em envolver

os estudantes em uma atividade avaliativa nas áreas de conhecimento: Física, Matemática e Química intitulado Show das Ciências, com o objetivo de identificar o aplicativo Kahoot! como instrumento de ensino e aprendizagem e fazer uma apresentação de uma experiência empírica no qual o Kahoot! foi utilizado nesse processo. Também exploramos as opiniões dos estudantes utilizando uma avaliação sobre o uso da plataforma. Os resultados revelam que na sua maioria a plataforma Kahoot! enriquece a qualidade do aprendizado dos estudantes na sala de aula, com o alcance de um engajamento maior, na motivação e na melhoria da experiência de ensino e aprendizado.

PALAVRAS - CHAVE: Kahoot!, ensino e aprendizagem, artefatos digitais.

SCIENCES SHOW (PHYSICS – MATHEMATICS – CHEMISTRY) WITH KAHOOT! AS A LEARNING TOOL

ABSTRACT: Digital artifacts are being used as a tool in the development of teaching and learning in order to improve student engagement and motivation. In this article, we report the results of the application of the Kahoot! platform, in a public high school in the modality of Youth and Adult Education, with classes from the 4th periods corresponding to the 3rd grade of High School, to verify the effectiveness of the platform in involve students in an assessment activity in the areas of knowledge: Physics, Mathematics and Chemistry entitled Science Show, with the aim of identifying the Kahoot app! as a teaching and learning tool and to present an empirical experience in which

Kahoot! was used in this process. We also explore student opinions using an assessment of the platform's use. The results reveal that most of the Kahoot! enriches the quality of student learning in the classroom, achieving greater engagement, motivation and improvement in the teaching and learning experience.

KEYWORDS: Kahoot!, teaching and learning, digital artifacts.

INTRODUÇÃO

Os artefatos digitais dispositivos móveis têm tido um aumento considerado, tendo uma grande variedade de artefatos digitais como Tablet e Smartphones, disponíveis no mercado. O avanço das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) e sua inclusão no cotidiano da escola têm proporcionado às crianças uma nova forma de aprender, como postulado por Papert (1988; 2008). Os estudantes vão à escola com artefatos e que na sua grande maioria utilizam como um equipamento de uso pessoal sem pensar dos benefícios no cunho educativo.

Os estudantes não imaginam um mundo sem esses novos artefatos. A escola, particularmente, os professores terão que repensar o seu papel na forma de ensinar, como também fazer um esforço acrescido de adaptação a esta realidade. A tecnologia não exige apenas o repensar do papel do professor e da forma como ensina, mas também um pensamento de que maneira os estudantes estão aprendendo, o que se caracteriza em um desafio para os professores, já que de um modo geral, as práticas pedagógicas e educativas não estão articuladas ao estilo de vida móvel de professores e alunos em tempos de *App-Learning - aprendizagem por meio de aplicativos* (SANTAELLA, 2016).

Moura (2016, p.86), afirma que os alunos chegam à escola com seus dispositivos móveis, mas a maioria desconhece os benefícios da sua utilização em contexto educativo, porque simplesmente desconhecem que apresentam esta potencialidade. Outros autores como Alves et al., (2018) também corroboram com a ideia de que os dispositivos são usualmente utilizados em suas vidas, mas sem o emprego com finalidades pedagógicas e que esses dispositivos podem favorecer sua “relação com a aprendizagem”.

Na atualidade, o desafio de envolver os estudantes ativamente nas atividades no processo de construção colaborativa de sua aprendizagem, exige do professor uma mudança no seu papel passando a ser um facilitador e usando os artefatos tecnológicos como aliados nos processos de ensino e de aprendizagem.

As vantagens da utilização dos artefatos tecnológicos na inclusão da ação dos professores e no desenvolvimento de sua formação, usando de maneira a ter um diálogo nos processos de ensino e de aprendizagem, tendo o estudante como protagonista e o professor como mediador no mundo do conhecimento. A maioria dos professores enfrenta esse “uso envolvente” (CAMBRA, 2012) do smartphone todos os dias quando verifica que os alunos são facilmente distraídos na sala de aula. Enfrentar esse fato envolve a integração desses dispositivos como outro elemento do ensino.

Por meio dos dispositivos móveis, à continuidade do tempo se soma a continuidade do espaço: a informação é acessível de qualquer lugar. É para essa direção que aponta a evolução dos dispositivos móveis, atestada pelos celulares multifuncionais de última geração, a saber: tornar absolutamente ubíquos e pervasivos o acesso à informação, a comunicação e a aquisição de conhecimento (SANTAELLA, 2010, p.19).

Os artefatos tecnológicos tornaram o acesso à internet cada vez mais fácil, ou seja, de forma ubíqua, tendo assim, várias possibilidades aos usuários e uma delas, a da aprendizagem através destes dispositivos, possibilitando aprender em qualquer ambiente, dando aos professores e estudantes acesso rápido a mais informações (SANTAELLA, 2014; ALVES et al., 2018).

Estes novos artefatos proporcionam uma maneira peculiar de interagir com o mundo, com os conteúdos, com os professores e com outros estudantes, apesar de não existirem dados empíricos suficientes que corroborem com essa afirmação. Esta interação é realizada de forma colaborativa, com o uso de tecnologias conectadas que possibilitam a ubiquidade e a mobilidade, como também o compartilhamento de arquivos de forma mais rápida. (PIMENTEL, 2017, p. 22)

Segundo Pimentel (2017), há uma quebra do conceito espaço-tempo, pois o acesso à informação pode ser realizado em qualquer lugar e de forma síncrona ou assíncrona. A ubiquidade potencializa instituições educacionais para a dimensão educativa, pois as ações de educação e formação são reconfiguradas nestes ambientes, geralmente promotores de interação e interatividade constante.

Segundo Santaella (2010, p. 21), a aprendizagem ubíqua surge como uma forma de complementar as outras formas de aprendizagem, já que novas formas de ensinar não precisam necessariamente apagar as formas que vieram antes. A autora enfatiza ainda que as formas de aprendizagem podem e devem se completar para tornar o processo educativo mais rico.

Com base no exposto, a realização desta pesquisa pretende responder a seguinte indagação: De que forma o Kahoot! contribui no ensino e aprendizagem dos estudantes?

O objetivo principal do artigo é identificar o aplicativo Kahoot! como instrumento de ensino e aprendizagem e fazer uma apresentação de uma experiência empírica no qual o Kahoot! foi utilizado nesse processo, relacionando também a opinião dos participantes sobre a ferramenta utilizada.

Assim, foi realizada uma prática em sala de aula com os componentes curriculares de Física, Matemática e Química em uma escola estadual do ensino médio da educação de jovens e adultos na cidade de São Miguel dos Campos, onde o Kahoot! foi utilizado como avaliação de conhecimento, motivando também mostrar uma experiência didática com o uso desse aplicativo.

O KAHOOT

O Kahoot! é uma aplicação/plataforma disponível na Internet, que permite a criação de atividades educativas e gamificadas com perguntas de múltipla escolha nas quais podem ser adicionados imagens, vídeos, entre outras opções.

Como explicado por Wang (2015), é possível utilizar a plataforma para transformar a sala de aula em um jogo interativo com os alunos, como relatado na citação abaixo:

Kahoot! É um jogo baseado em respostas dos estudantes que transforma temporariamente uma sala de aula em um game show. O professor desempenha o papel de um apresentador do jogo e os alunos são os concorrentes. O computador do professor conectado a uma tela grande mostra perguntas e respostas possíveis, e os alunos dão suas respostas o mais rápido e correto possível em seus próprios dispositivos digitais (Wang, 2015, p. 221).

Para jogar, o participante não precisa fazer cadastro e nem fazer download do Kahoot!, a participação do estudante ocorre por meio de artefatos tecnológicos (celulares, tablets, notebooks etc.) com acesso diretamente no site <https://kahoot.it/#/>, digitando-se um número PIN que é disponibilizado pelo professor.

Na plataforma Kahoot! podem ser jogados de várias maneiras e o professor pode utilizar em quatro tipos de atividades: quiz, discussion, jumble e survey:

Os *quizzes* são questionários online de múltipla escolha com respostas imediatas, cujo objetivo é avaliar o estudante de forma rápida e divertida. Essa modalidade permite, ainda, que o professor defina o tempo necessário para o aluno responder cada questão de acordo com o nível de dificuldade da pergunta. A atividade *discussion* normalmente é utilizada em aulas ou em palestras quando o professor quer abordar a percepção do grupo de estudantes a respeito de algum tema, sem a necessidade de interromper a aula. Nesse caso, é introduzida uma única questão com várias opções de resposta, havendo a possibilidade de que mais de uma alternativa esteja correta. A opção *survey* é utilizada para fazer várias questões a respeito de um tema específico e possibilitará que o professor faça a sondagem do perfil de sua turma para obter indícios dos conhecimentos prévios dos alunos a respeito de um dado fenômeno. Ao invés de selecionar uma única alternativa, como acontece no quiz clássico, a modalidade *jumble* possibilita que o professor desafie os alunos a colocarem as respostas na ordem correta. Ou seja, nesta atividade há várias respostas corretas que o aluno deve elencar de acordo com a sua relevância, o que possibilita o desenvolvimento de um raciocínio intuitivo por parte do estudante. (CAVALCANTE; SALES; SILVA; 2018, p.5-6).

O estudo sistematizado consiste em perguntas de múltipla escolha que variam dependendo do tipo de atividade. As respostas são imediatas, pois, assim que todos respondem, a resposta certa é apresentada logo a seguir e os jogadores visualizam em seus respectivos artefatos.

De acordo com Dellos (2015, p. 4),

Os alunos escolhem sua resposta selecionando a opção de cor que

corresponde à opção de cor no quadro. Depois que os alunos fazem suas seleções, a resposta correta é exibida junto com um gráfico que mostra quantos alunos selecionaram cada uma das respostas possíveis. Os pontos são concedidos pela rapidez com que o aluno responde à pergunta e por responder corretamente. Os alunos podem ganhar até 1.000 pontos por pergunta. Os nomes dos cinco melhores artistas são exibidos no quadro, enquanto cada jogador recebe sua classificação em seu próprio dispositivo (Dellos, 2015, p. 4).

Para ter acesso ao Kahoot!, os estudantes precisam utilizar o PIN criado pela própria plataforma, que aparece na tela do professor, no qual onde irá aparecer as perguntas. Todos conectados, devem criar um apelido e/ou nome e clicar “go” e/ou “ok”. Para dá início ao jogo na plataforma o professor, clicando no botão “start” e/ou “começa” na tela principal.



Figura 1 – Página da criação do PIN, imagem obtida por meio da plataforma Kahoot!.

Fonte: <https://play.kahoot.it/v2/lobby?quizId=1748d35d-b624-449e-bae1-2f71c4139a2f>

Os estudantes visualizam as questões e começam a responder em seus artefatos digitais, selecionando um dos quatro botões (em forma geométrica) de cores diferentes com as possíveis respostas. Cada questão corresponde a uma pontuação e também tem a questão do tempo. Ao tempo que atividade no Kahoot! avança, o aluno passa a ter um *feedback* imediato das questões respondidas estando elas corretas ou não, através do artefato digital a ser utilizado.

No final do *Quiz*, o estudante saberá, em qual colocação ele ficou, seja no 1º lugar ou um dos cinco primeiros lugares. Finalizando a plataforma existe uma avaliação no qual o estudante avaliará a plataforma e si mesmo de acordo com sua aprendizagem e satisfação do Kahoot!. O professor terá acesso aos resultados finais “*Final Results*” com várias escolhas por meio de uma planilha do Excel com respostas dos estudantes.

METODOLOGIA

Utilizamos uma pesquisa qualitativa empírica para este estudo, aplicando o questionário da plataforma Kahoot! No intuito de revelar as percepções e questões relacionadas no contexto do envolvimento, motivação e ensino e aprendizado dos estudantes.

A plataforma Kahoot! foi usada como avaliação das áreas de conhecimentos Física, Matemática e Química do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, com as turmas dos 4.º períodos de uma escola pública estadual. Essa ferramenta foi usada em duas turmas 4º período “A” e 4º período “B” como avaliação final do bimestre. A atividade envolveu um total de 60 alunos das duas turmas. Vale ressaltar que foi utilizado o laboratório de informática da escola que têm dez (10) computadores, com internet, Datashow e notebook. Tendo a aula a duração de uma hora (1h) e foram utilizadas três aulas para a realização da atividade. Foram elaboradas nove (9) questões, sendo três (3) de cada área de conhecimento (Física, Matemática e Química). Para que possam entender o sistema de pontuação colocamos a vista dos alunos a tabela de pontuação por acertos das questões (Tabela 1). O sistema de ranking do Kahoot! não foi utilizado.

SHOW DAS CIÊNCIAS	
TABELA DE PONTUAÇÃO	
QUANTIDADE DE ACERTOS	QUANTIDADE DE PONTOS
1 ACERTO	2,0
2 ACERTOS	3,0
3 ACERTOS	4,0
4 ACERTOS	5,0
5 ACERTOS	6,0
6 ACERTOS	7,0
7 ACERTOS	8,0
8 ACERTOS	9,0
9 ACERTOS	10,0

Tabela 1: Pontuação da atividade por acertos.

Fonte: Autoria própria.

As turmas foram divididas em (dez) 10 grupos, de três alunos. A avaliação foi realizada com conteúdos explanados por cada área de conhecimento em sala de aula, sendo a utilização do Kahoot! na avaliação final, onde o foco estava em tópicos relacionados ao planejamento. Após a aplicação da plataforma, foram aplicadas quatro (4) questões para obtenção da opinião dos alunos acerca da realização da aula e aplicação dos exercícios.

ANÁLISE DOS DADOS

Diante da atividade realizada com as duas turmas observou-se que houve uma maior interação entre os alunos durante o jogo. Os estudantes também demonstraram interesse, maior disposição e animação durante a aula. A curiosidade também ficou aparente, já que era a primeira vez que eles participavam de uma aula com uso de *quiz*. Os alunos foram motivados pelos professores para que após a aula buscassem as respostas para as questões que não tinham acertado durante o jogo, a fim de favorecer o processo de ensino e aprendizagem destes.

Como forma de avaliação, percebeu-se que o uso da plataforma foi bem sucedido, pois os alunos se adequaram bem ao que foi solicitado, corroborando com Sande e Sande (2018) que observaram que os alunos avaliaram de forma positiva o uso do Kahoot! como avaliação, destacando ainda que poderia ser utilizado como substituto da avaliação tradicional.

De acordo com a aplicação da plataforma e as respostas obtidas pelos alunos, foram criados gráficos para apresentar os resultados obtidos acerca da utilização da plataforma. A seguir apresentaremos os dados.

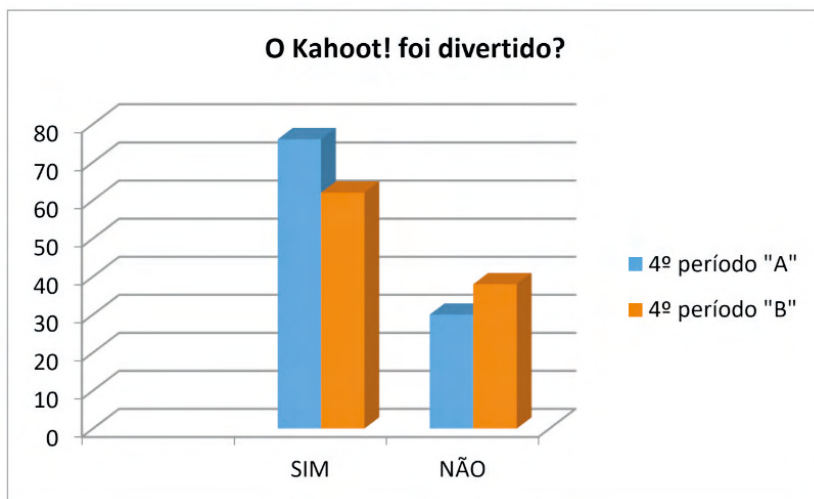


Gráfico 1: Opinião dos alunos sobre o uso da plataforma.

Fonte: Autoria própria.

Sobre o gráfico 1, o 4º período "A" apresentou como resultado que mais 70% dos estudantes consideraram o Kahoot! como uma ferramenta divertida. No 4º período "B" o valor foi de 60%. Isto demonstra que os alunos apresentaram interesse na forma de aplicação da atividade por meio da ferramenta utilizada, o que diversificou a aula e a maneira de trabalhar as questões aplicadas. Faria et al. (2016) obteve resultados semelhantes em suas

pesquisas com uso de gamificação para obtenção de respostas por meio de dispositivos. Sande e Sande (2018) evidenciaram que a “percepção e interesse dos alunos foi positiva” diante do uso da plataforma. Estes estudos comprovam o interesse dos alunos no uso do Kahoot! e que os alunos gostaram de realizar as atividades por meio da plataforma, como observado no presente trabalho.

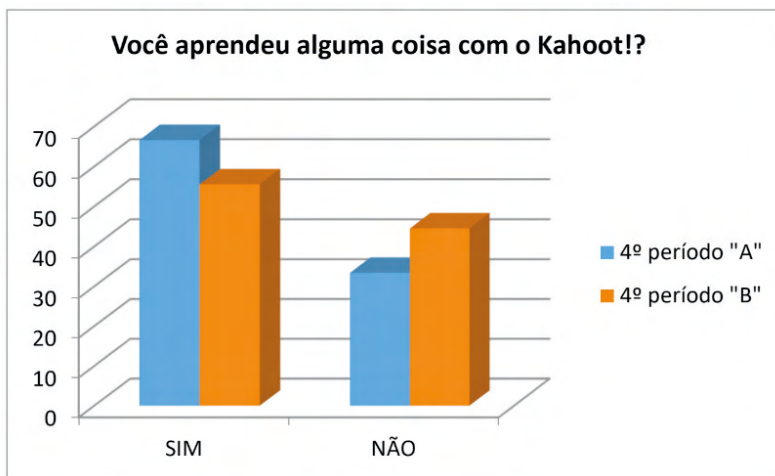


Gráfico 2: Opinião dos alunos sobre a aprendizagem com o uso da plataforma.

Fonte: Autoria própria.

No gráfico 2 foram apresentados dados referentes a aprendizagem dos alunos, o 4º período “A” apresentou como resultado que mais de 60 % consideraram o Kahoot! como uma ferramenta que auxiliou na aprendizagem. No 4º período “B” o valor foi de 53,5%. Os alunos, em sua maioria, entenderam que a ferramenta auxiliou na aprendizagem deles. Dellos (2015) destaca em sua pesquisa a importância do Kahoot! no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, como ele se tornou uma importante ferramenta para educadores e estudantes, trazendo o conhecimento de forma lúdica e divertida por meio da criação de uma competição que promove a aprendizagem. Destaca ainda a importância de encorajar os alunos a utilizar a ferramenta e eles mesmos criarem seus próprios *quizzes*. Entendemos que desta forma os alunos irão se apropriar da tecnologia com relação ao uso da ferramenta, bem como dos conhecimentos necessários para a formulação do *quiz*.

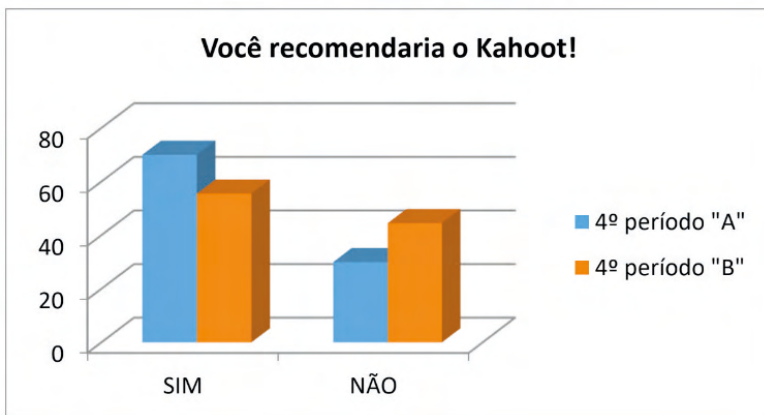


Gráfico 3: Opinião dos alunos sobre a recomendação do uso da plataforma.

Fonte: Autoria própria.

Sobre o gráfico 3, no 4º período "A" mais de 65% recomendariam a utilização do Kahoot! como uma ferramenta educacional. No 4º período "B" o valor foi um pouco mais de 50%. Isto evidencia que a maioria dos alunos do 4º período "A" recomendaria a utilização da ferramenta, enquanto que no 4º período "B" apenas metade dos alunos recomendariam.

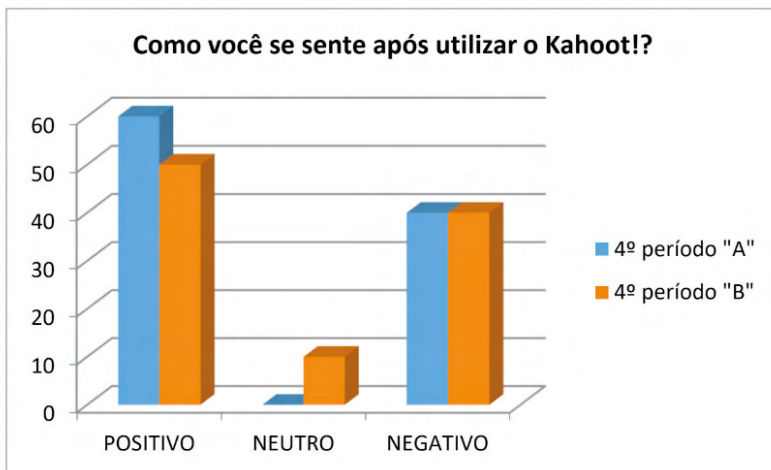


Gráfico 4: Opinião dos alunos sobre como se sentiram ao usar a plataforma.

Fonte: Autoria própria.

Os alunos descreveram a sua percepção com o uso da plataforma (gráfico 4), sendo que no 4º período "A" 58% acharam positiva a utilização do Kahoot! como uma ferramenta educacional, enquanto que 39% consideraram negativa e 3% se manteve neutro. No 4º período "B" o valor foi de 48% de alunos que consideraram positivo, 10% se manteve neutro

e 42% consideraram negativo. As respostas a esse último questionamento trouxeram um ponto de atenção sobre o uso da ferramenta, já que a quantidade de alunos que considerou como negativo foi alto, contrastando, de certa forma, com respostas anteriores. É importante continuar a realizar estudos como este para facilitar o uso das ferramentas e melhorar sua aplicabilidade junto aos alunos. O conhecimento e a novidade sobre a plataforma pode ter trazido certa insegurança aos participantes, o que pode ter gerado esse sentimento negativo quando ao uso da plataforma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização do Kahoot! nos proporciona feedbacks imediatos, em especial o uso avaliação final da própria plataforma utilizada neste trabalho, pois apresenta relatórios completos de forma individualizada de cada participação dos grupos que participaram no desenvolvimento do Show das Ciências.

Nessa experiência foi realizada em uma escola pública do Ensino Médio da EJA, envolvendo as áreas de conhecimentos Física, Matemática e Química, envolvendo estudantes dos 4º períodos.

A metodologia utilizada de acordo com os dados obtidos demonstra que o uso do Kahoot! contribui para o engajamento e envolvimento dos estudantes. É uma plataforma que traz segurança, competitividade, envolvimento e diversão, os estudantes podem aumentar sua confiança saindo-se bem no quiz. Os benefícios do aprendizado, aumentando o *feedback* sendo uma ferramenta valiosa dos estudantes em sala de aula.

Os educadores podem usá-lo para fins de avaliação ou desafiar os estudantes a usar métodos de pesquisa para indicar seu próprio questionário sendo recomendado para a utilização de uma prática pedagógica significativa. Como destaca Dellos (2015), é importante que ferramentas como esta sejam disseminadas e o seu uso incentivado por parte dos professores e estudantes.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. L.; PORTO, C. M.; OLIVEIRA, K. E. J. Educação online mediada pelo WhatsApp: mapeando rastros e controvérsias de alunos à luz da teoria atorrede. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 18, n. 56, p. 164-185, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/23547/22657>. Acesso em 20/04/2020.

CAVALCANTE, Artur Araújo; SALES, Gilvandenys Leite; SILVA, João Batista. Tecnologias Digitais no Ensino de Física: Um relato de experiência utilizando Kahoot como ferramenta de avaliação gamificada, **Research, Society and Development**, v. 7, n. 11, p. 1-17. IFCE, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/327973775_Tecnologias_digitais_no_Ensino_de_Fisica_um_relato_de_experiencia_utilizando_o_Kahoot_como_ferramenta_de_avaliacao_gamificada. Acesso em 15/04/2020.

CAMBRA, U. C. "Uso "envolvente" del móvil en jóvenes: propuesta de un modelode análisis". **Estudios sobre el mensaje periodístico**. Vol. 18, núm. especial octubre, págs.: 253-262. Madrid, Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense. 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/314590336_Uso_envolvente_del_movil_en_jovenes_propuesta_de_un_modelo_de_analisis. Acesso em 21/04/2020.

DELLOS, Ryan. Kahoot! A Digital Game Resource for Learning. *Internacional Journal of Instructional Tecnology and Distance Learning*. V. 12, n. 4, Sout Korea, 2015. Disponível em: <http://citeseeerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.694.5955&rep=rep1&type=pdf#page=53>. Acesso em 25/04/2020.

FARIA, V. P. et al. eQuest: Um Sistema de Resposta para Estudantes Gamificado. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 5, 2016, Uberlândia. Anais.Porto Alegre: SBC, 2016. p. 280-287. Disonível em: < <https://br-ie.org/pub/index.php/wcbie/article/view/6939/4813>> Acesso em 30/04/2020.

PAPERT, S. Constructionism: a new opportunity for elementar sciense education: proposal to the National Science Foundation. Massachusetts Institute of Technology, Media Laboratory, Epistemology and Learning Group, Cambridge, Massachusetts, 1986.

PIMENTEL, F. **A aprendizagem das crianças na cultura digital**. 2ª ed. rev. e amp. Maceió: Edufal, 2017.

SANDE, Denise; SANDE, Danilo. USO DO KAHOOT COMO FERRAMENTA DE AVALIAÇÃO E ENSINO-APRENDIZAGEM NO ENSINO DE MICROBIOLOGIA INDUSTRIAL. **HOLOS**, [S.l.], v. 1, p. 170-179, fev. 2018. ISSN 1807-1600. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6300>>. Acesso em: 22 jul. 2020. doi:<https://doi.org/10.15628/holos.2018.6300>.

SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação ubíqua: Repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2014.

SANTAELLA, Lucia. A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal? *ReCeT: Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP, São Paulo*, v. 2, n. 1, p. 17-22, 2010. Disponível em: < https://gshe.info/a-aprendizagem-ubiqua-substitui-a-educao-formal-revistas-_5a06f3981723dd34f64ce155.html>. Acesso em: 05 mai. 2020.

SANTAELLA, Lúcia. **Temas e dilemas do pós-digital: a voz da política**. São Paulo: Paulus, 2016.

WANG, A. I. The wear out effect of a game-based student response system. *Computers & Education*, v. 82, p. 1-20. 2015. <Disponível em: file:///C:/Users/2%C2%AA%20Gere/Downloads/Wearout_effect_of_game_based_student_response_system.pdf>. Acesso em: 06 de janeiro de 2020.

GESTÃO E ARTE OU GESTÃO CULTURAL: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA FORMAÇÃO NO BRASIL

Data de aceite: 21/09/2021

Data de submissão: 17/07/2021

Romero de Albuquerque Maranhão

Universidade Presbiteriana Mackenzie, CCL/
Programa de Pós-Graduação em Educação,
Arte e História da Cultura
Rio de Janeiro – RJ
<http://lattes.cnpq.br/6270948121049203>

Norberto Stori

Universidade Presbiteriana Mackenzie, CCL/
Programa de Pós-Graduação em Educação,
Arte e História da Cultura
São Paulo – SP
<http://lattes.cnpq.br/9008340653385020>

RESUMO: A gestão dos bens artísticos e culturais pelas organizações públicas e privadas tornou-se um fator estratégico. Todavia, são poucos os estudos relacionando arte e gestão no Brasil. Neste contexto, o objetivo deste ensaio é discutir a temática da formação em gestão para as organizações artísticas e culturais numa perspectiva crítica, a partir de uma revisão bibliográfica e documental. A pesquisa aponta que nos cursos de graduação em Administração e/ou Artes não há conteúdos atinentes à gestão de organizações culturais e artísticas. Registra-se, também, que a formação em Administração é direcionada apenas para as indústrias convencionais e para o comércio, deixando de

lado as organizações voltadas à cultura, portanto não enfatizando a diversidade cultural do Brasil.

PALAVRAS - CHAVE: Capitalismo, Administração, Ensaio, Ensino interdisciplinar.

MANAGEMENT AND ART OR CULTURAL MANAGEMENT: A CRITICAL ANALYSIS OF TRAINING IN BRAZIL

ABSTRACT: The management of artistic and cultural assets by public and private organizations has become a strategic factor. However, there are few studies relating art and management in Brazil. In this context, the objective of this essay is to discuss the theme of training in management for artistic and cultural organizations in a critical perspective, based on a bibliographical and documentary review. The research points out that in the undergraduate courses in Administration and/or Arts there is no content related to the management of cultural and artistic organizations. It should also be noted that training in Administration is directed only to conventional industries and commerce, leaving aside culturally-oriented organizations.

KEYWORDS: Capitalism, Administration, Essay, Interdisciplinary Teaching

1 | INTRODUÇÃO

Quando nos debruçamos sobre o tema Gestão e Arte (Gestão Cultural)¹ é preciso ampliar nossos horizontes, colocando em

1 Não há um consenso na literatura sobre o que vem a ser Gestão Cultural. Todavia, Gestão e Arte são ciências que não caminham sozinhas, e Gestão Cultural ao nosso olhar é a interseção entre duas áreas que apresentam lógicas interdisciplinares, quicá transdisciplinares.

perspectiva aspectos históricos, econômicos, políticos, culturais, sociológicos e levamos em consideração algumas peculiaridades que nem sempre ficam explícitas quando o olhar é estreito.

Para Juliano (2010), com o deslocamento do foco das atividades industriais para as atividades fundamentadas nos recursos intelectuais, alteraram-se as formas de criação, produção, distribuição e consumo dos bens culturais, e assim impulsionou-se o entrelaçamento entre cultura e economia.

Neste contexto, as artes e a cultura têm se destacado como alternativas de diversão e lazer, passando a ocupar, em alguns casos, importante papel como investimentos rentáveis inseridos no mundo capitalista. Nas últimas décadas, tem-se assistido a um aumento do número de museus, espaços culturais, teatros, cinemas, locais para espetáculos e apresentações artísticas, bem como um aumento da quantidade da oferta de espetáculos musicais, cênicos, danças, exposições de arte visuais e demais eventos artísticos e culturais.

No Brasil existem mais de 3.000 museus², 1.229 teatros, 4.950 bibliotecas, cerca de 2.000 companhias circenses e mais de 700 escolas de samba, dentre outras organizações artísticas e culturais (MARANHÃO e STORI, 2018).

O Brasil, que no início do século passado tinha apenas 12 museus, chega ao fim da primeira década do século 21 com 3.025 instituições desse tipo...

O Brasil tem mais museus que salas de cinema (2.098) e teatros (1.229), conforme dados divulgado este ano pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (VIRGILIO, 2011).

Contudo, de acordo com Maranhão e Stori (2018), em grande parte do território nacional há uma escassez de gestores para as organizações culturais e artísticas. Tal problema é acentuado, em parte, pela deficiência na formação dos gestores e, também, de artistas, bem como pelas dificuldades em formar profissionais numa lógica inter ou transdisciplinar³.

A carência de pessoal qualificado é um tema recorrente na literatura e de certa forma negligenciado nas agendas de pesquisas. Figueiredo (2013:1) registra que:

Não obstante a escassez, o problema tem sido tratado sem que, da identificação precisa das suas reais causas estruturais, resulte a proposição consequente de soluções radicais. De fato, a falta de quadros técnicos

2 Para Virgílio (2011) apesar do número expressivo, a maioria dos museus está concentrada nas capitais e nas regiões Sudeste e Sul. As três metrópoles mais populosas também abrigam os maiores acervos: São Paulo, com 132 museus, Rio de Janeiro, com 124, e Salvador, com 71. Palmas, no Tocantins, com apenas três, é a capital com menor número de museus. O estado de São Paulo, com 517 instituições, é a unidade da federação com maior quantidade de museus, ficando em segundo lugar o Rio Grande do Sul, com 397, e em terceiro, Minas Gerais, com 319 museus. Os gaúchos, no entanto, têm a melhor relação entre o número de museus e a população, com uma instituição para cada 26.657 habitantes. A pior é a do Maranhão, onde para cada 266.042 habitantes há apenas um museu. Na distribuição regional, o Sudeste (1.151) e o Sul (878) detêm o maior número de museus. No Nordeste, existem 632, no Centro-Oeste, 218 e, no Norte, 146.

3 A transdisciplinaridade busca a compreensão dos fenômenos e a aquisição de conhecimentos de maneira holística e contextualizada. O conhecimento adquire uma característica transversal, pois ele atravessa todas as disciplinas de alguma forma.

qualificados pode ser considerada, em última análise, o traço mais visível de uma insuficiência mais ampla, que diz respeito à efetiva formação de níveis médio e superior pelos respectivos sistemas de ensino.

Este problema de formação na interseção Gestão e Arte é pouco explorado na literatura, pois é um fenômeno relativamente recente na História das Artes e da Gestão⁴. Outra justificativa para essa carência está relacionada à pequena importância dada à gestão cultural nos cursos de graduação em Administração e Artes.

Logo, este ensaio⁵, por discutir a temática da formação em gestão para as organizações artísticas e culturais, visa contribuir nessa lacuna pouco estudada e até certo ponto desprezada pela lógica capitalista. Assim, este ensaio não tem a pretensão de ser conclusivo. Antes, ele se propõe a abrir espaço para questionamentos fundamentais acerca da formação em Gestão e Arte⁶.

2 | CAMINHOS (METODO) LÓGICOS

A pesquisa é caracterizada como exploratória e explicativa⁷, pois se propõe a compreender um fenômeno sobre o qual ainda se dispõe de pouca informação. Para atingir os objetivos propostos a pesquisa foi realizada em três etapas:

1) Primeira etapa: revisão bibliográfica sobre o tema. A bibliografia é a base deste tipo de trabalho acadêmico (ensaio). O objetivo é ampliar o tema, contrastar com posições alheias, conhecer os antecedentes da discussão. Neste contexto, o ensaio, desde a época de Michel de Montaigne⁸ (1533 - 1592), tornou-se uma forma respeitável, sua novidade estava na louvação do eu. Sua razão de ser era a noção de que os pensamentos, sentimentos, incertezas, certezas e contradições de uma pessoa fossem divulgados, e em seguida obtivessem a atenção de outras (BOORSTIN, 1995: 697);

2) Segunda etapa: análise documental, a partir de visita aos sites de instituições

4 Depois da 2ª Guerra Mundial, registrou-se um grande desenvolvimento das instituições artísticas e culturais, merecendo as mesmas, grandes apoios por parte dos Governos. As organizações do setor cultural têm crescido e despertado a atenção de empresas privadas e de organizações não governamentais que vêem, nestas organizações, uma forma de obter relevância social (MARANHÃO e STORI, 2018).

5 É um texto de caráter crítico sobre certo debate ou questão de ordem científica. Nesse sentido, o ensaio é discursivo, no sentido de mostrar o posicionamento e as reflexões do autor a respeito do ponto sob consideração. O autor 'ensaia' um discurso de manifestação sobre um ponto de vista, a partir de questionamentos, críticas, experimentações e ponderações sobre o tema.

6 A gestão cultural pode ser considerada como nova disciplina da gestão tradicional e empresarial (EVARD e COLBERT, 2000). No Brasil, a gestão cultural é tema recente em estudos e práticas acadêmicas, fazendo com que as atribuições do profissional da cultura sejam ainda pouco conhecidas.

7 As pesquisas exploratórias têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições, sendo desenvolvidas em áreas em que há pouco conhecimento estruturado. Já as pesquisas explicativas têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência de fenômenos, explicando a razão desses acontecimentos, ou seja, atribuindo-lhes uma relação de causa e efeito (GIL, 1991; ALMEIDA, 2011).

8 Michel Eyquem de Montaigne (Castelo de Montaigne - França, 28 de fevereiro de 1533 — 13 de setembro de 1592) foi um jurista, político, filósofo, escritor, cético e humanista, considerado como o inventor do ensaio pessoal. Nas suas obras analisou as instituições, as opiniões e os costumes, debruçando-se sobre os dogmas da sua época e tomando a generalidade da humanidade como objeto de estudo. Ele criticou a educação livresca e mnemônica, propondo um ensino voltado para a experiência e para a ação. Acreditava que a educação livresca exigiria muito tempo e esforço, o que afastaria os jovens dos assuntos mais urgentes da vida. Para ele, a educação deveria formar indivíduos aptos ao julgamento, ao discernimento moral e à vida prática.

acadêmias que possuem cursos relacionados à Gestão Cultural, administração e artes; e

3) Terceira etapa: elaboração do corpo textual. As reflexões no decorrer do ensaio instigam os leitores a tirar suas próprias conclusões. Para aqueles que gostam de desafios e provocações que levam a livres reflexões e conclusões, a aventura começa agora. Da época de Montaigne até a atualidade, os ensaios tornaram-se importantes formas de geração de conhecimento.

3 I DESENVOLVIMENTO – LUZ, CAMÊRA E AÇÃO

Maranhão e Stori (2018) registraram que a formação em administração enfatiza fundamentalmente conteúdos disciplinares funcionalistas, tais como o taylorismo / fordismo / toyotismo / finanças, mercadologia, economia, produção, estatística, contabilidade e relações humanas como uma variável⁹. Embora tenha ocorrido a incorporação de campos como sociologia, política, psicologia e direito, a ciência da administração segue a lógica de coordenação de conhecimentos parcelados, em consonância com a divisão do trabalho industrial (figura 1).

Observa-se que o conteúdo curricular dos cursos é estruturado a partir do ideário da “gerência científica”, assim, o ensino serve tão somente para a produção em massa de bacharéis, e as escolas de administração, como estão estruturadas, mais se parecem com fábricas (MARANHÃO e STORI, 2018).

Desta forma, o currículo adotado pelas Instituições de Ensino (IE) foca a lógica do capital, calcada no modo de produção capitalista. Conforme Gozzi (1998), como reflexo das revoluções industriais que se fizeram sentir na Europa e Estados Unidos, e depois no restante do mundo entre o fim do século XIX e início do século XX, a organização capitalista provocou transformações profundas na estrutura material do Estado de direito: o capital industrial, comercial e bancário se uniram na forma do capital financeiro, consolidando o “capitalismo organizado”. Esta estrutura capitalista transformou o currículo acadêmico de alguns cursos das áreas das Ciências Sociais Aplicadas, e no caso do Brasil, os cursos de graduação em Administração adotaram uma padronização condizente com as estruturas curriculares existentes nos países europeus e Estados Unidos da América.

⁹ Não iremos discutir neste ensaio as origens dos cursos de Administração no Brasil, tampouco a trajetória das reformas curriculares. Para entender a gênese da formação em Administração podemos consultar os trabalhos de Motta (1983), Serva (1990), Fischer (1993) e Nicolini (2003).

FLUXOGRAMA DAS DISCIPLINAS DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO NOTURNO - UFES

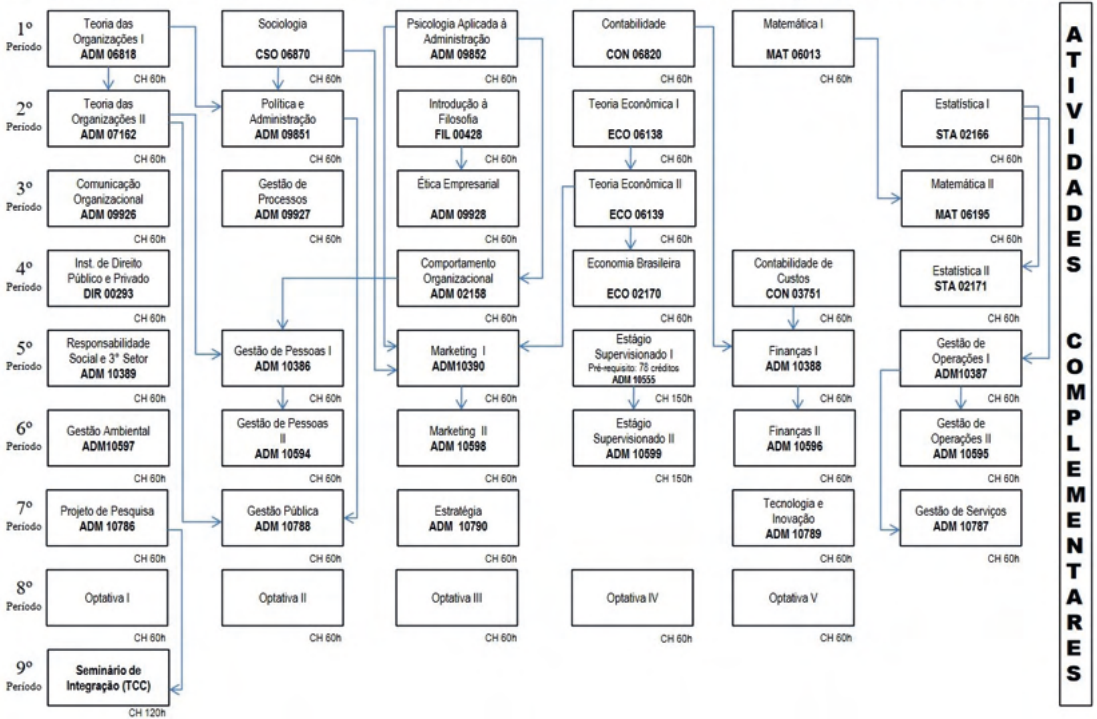


Figura 1: Fluxograma do Curso de Administração de uma Instituição Federal de Ensino.

Fonte: http://www.administracao.ufes.br/sites/administracao.ufes.br/files/field/anexo/fluxograma_das_disciplinas.pdf

Conforme mencionado por Motta (1993), é necessário destacar que na América Latina, assim como na Europa, o ensino de administração adotou o modelo de transferência de tecnologia desenvolvida nos EUA. Nicolini (2003) afirma que a intensificação do uso de modelos estrangeiros no ensino de administração tornou-se mais forte em 1948 como resultado da cooperação técnica Brasil-Estados Unidos estabelecida após o fim da Segunda Guerra, quando representantes da Fundação Getúlio Vargas visitaram alguns cursos de administração pública sediados em universidades dos EUA.

Diante desse cenário, Edgar Morin (2000:111) previu que as lutas sobre questões de democracia e ciência no século XXI seriam cada vez mais atreladas ao gigantesco problema decorrente do desenvolvimento da “enorme máquina” capitalista, que “não produz apenas conhecimento e elucidação, mas produz também ignorância e cegueira”.

Daí uma boa explicação para uma formação descompassada com a realidade do país. Sendo o Brasil rico em cultura e aparelhos culturais, a formação convencional não se mostra capaz de suprir, de modo sistemático, as necessidades de um mercado especializado que exige profissionais cada vez mais capacitados e qualificados.

Todavia, registra-se que em meados da década de 1990, iniciou-se a estruturação dos cursos acadêmicos em algumas regiões do país para formação de produtores e gestores culturais. Como exemplo, os cursos de graduação em Produção Cultural da Universidade Federal Fluminense (UFF) e da Universidade Federal da Bahia (UFBA) foram idealizados e iniciados nessa década.

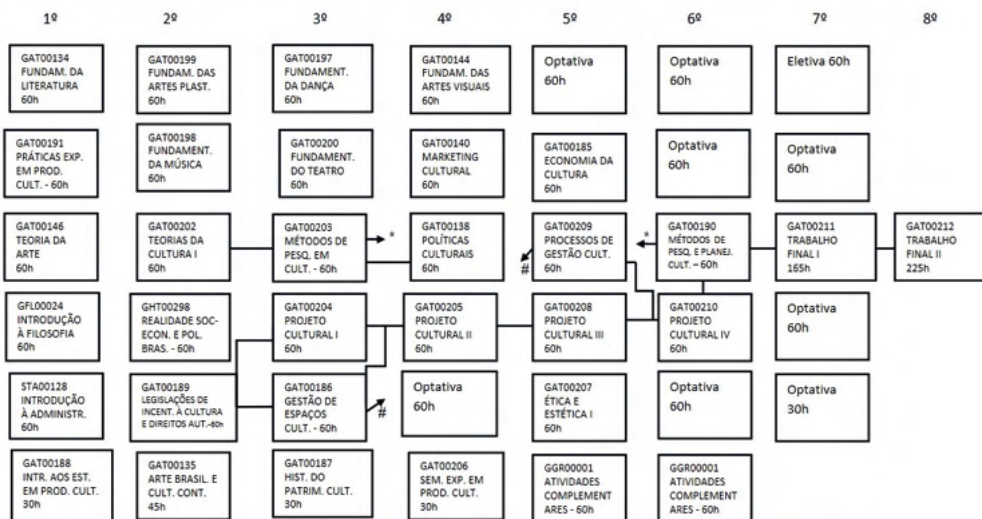
Destaca-se que o curso de Produção Cultural da UFF:

possui um currículo construído de modo a fornecer uma perspectiva interdisciplinar da Cultura e da Arte, oferecendo conhecimentos básicos dos vários meios de expressão artísticos com os quais o produtor cultural irá lidar, além de instrumentalizá-lo em planejamento e administração cultural (UFF, 2019).

Em oposição à graduação em Administração com teor mais direcionado para as áreas das Ciências Exatas e Sociais, o curso em Produção Cultural da UFF apresenta um fluxograma (figura 2) configurado para atender as demandas do setor artístico e cultural, e mais próximo das Ciências Humanas.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – INSTITUTO DE ARTES E COMUNICAÇÃO SOCIAL-IACS

CURSO DE GRADUAÇÃO (BACHARELADO) EM PRODUÇÃO CULTURAL – Fluxograma vigente a partir de 2012



Carga Horária total: 2655 h, sendo 2025h em obrigatórias (das quais 390h são em Trabalho Final). As Optativas totalizam 570h (sendo 450h em disciplinas e 120 em AC). As Eletivas totalizam 60h.

Figura 2: Fluxograma do Curso de Produção Cultural da UFF.

Fonte: http://iacs.sites.uff.br/graduacao_producao-cultural/

Apesar da existência dessas iniciativas em relação à graduação na área de gestão cultural, Maranhão e Stori (2018) mencionam que uma alternativa encontrada para a capacitação dos profissionais, de diversas áreas do conhecimento, no setor criativo tem sido o investimento em MBA (*Master in Business Administration*). No caso de São Paulo existe, por exemplo, o MBA em Gestão Cultural do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC/FGV) e na Bahia ocorreu recentemente a implantação do MBA em Gestão do Patrimônio Cultural e Material pela *Business School* Maurício de Nassau.

Tal lógica é endossada por Ferreira (2015:45):

A formação dos gestores culturais foi sendo construída a partir de uma composição de elementos marcados inicialmente pelo autodidatismo, que veio responder às demandas do processo formativo. Entretanto, a própria complexidade progressiva do mercado cultural passou a exigir formação mais sistemática para esses profissionais, levando-os a buscar cursos específicos de produção e gestão cultural, embora alguns deles sejam pouco formais e, principalmente, escassos no mercado, mesmo entendendo que esse processo de formação evidenciou vários referenciais coletivizados sobre gestão cultural, possibilitando um campo comum de atuação.

Porém, Rubin *et al.* (2009) ressaltam que os cursos de especialização costumam ser pagos, mesmo em universidades públicas, o que pode se tornar um impeditivo para a formação de profissionais na área cultural. Além disso, os autores registram que alguns cursos não conseguem fechar turma.

Destaca-se que os cursos de MBA em Gestão Cultural possuem como propósito a formação de profissionais dedicados à produção artística e à gestão cultural (compreendendo a responsabilidade social, cultural e econômica neste universo), permitindo uma atuação muito mais profissional e com visão estratégica sobre este mercado.

Outra iniciativa para apoio e desenvolvimento de empreendimentos culturais é o programa de incubadoras culturais, ligadas à ANPROTEC (Associação Nacional de Entidades Promotoras de Empreendimentos Inovadores). No Rio de Janeiro, a Pontifícia Universidade Católica e o Instituto Gênesis iniciaram o Programa de Formação de Empreendedores Culturais, que inclui uma incubadora cultural¹⁰, a qual se constitui em um programa em que empreendimentos e projetos nascentes voltados para a área cultural associam-se ao Instituto Gênesis, obtendo acesso à rede de serviços de apoio do Instituto e aos ativos intelectuais da Universidade.

Em relação à formação em Artes com foco em Gestão Cultural, foi registrado por Maranhão e Stori (2018:7) que:

¹⁰ Em 2002, o Instituto Gênesis da PUC-Rio inaugurou a primeira Incubadora Cultural da América Latina com o objetivo de auxiliar o desenvolvimento de empreendimentos de base cultural e artística. Hoje, a Incubadora engloba um total de 60 empresas graduadas em diferentes áreas, tais como arte, educação, moda, design, turismo cultural, mercado editorial e audiovisual.

No Brasil, a formação em artes é ampla, mas boa parcela das instituições de ensino superior apresenta em seus currículos formação em uma das seguintes linguagens – Música, Teatro, Dança ou Artes Visuais, bem como nas quatro linguagens e em licenciatura. No caso das artes visuais o profissional está ligado à difusão da arte e da cultura por meio de diferentes linguagens artísticas como a pintura, a escultura, as multimídias, o desenho, entre outras.

Todavia, o mercado mostra que os artistas brasileiros não são forjados apenas nos cursos de graduação, pois alguns artistas são autodidatas e seu contato com a arte tem-se feito através de um relacionamento mestre-discipulo, com artistas mais velhos.

Em pesquisa recente Maranhão e Stori (2018) indicam que os currículos de graduação e pós-graduação dos cursos da área de artes não apresentam disciplinas que abordem o tema gestão cultural. Destacam, também, que essa lacuna na formação dos artistas dificulta o ingresso no mercado de trabalho, pois a demanda atualmente requer a presença de um profissional que possua conhecimentos relacionados aos processos constitutivos da cadeia produtiva do setor¹¹ e que, além da noção das etapas básicas de trabalho em gestão cultural, como criação, produção e distribuição.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este ensaio não é conclusivo, aponta reflexões e provoca outros questionamentos. A gestão cultural é um campo, ainda, em formação, ou seja latente e que carece da troca de informações sobre metodologias e estratégias de gestão.

A formação para as organizações culturais e artísticas é necessária para que possamos modificar a gestão das atividades culturais no Brasil e sua transformação deve ocorrer nos cursos de graduação, pois os gestores culturais são as figuras centrais para que esse quadro se modifique.

Os recentes cursos de formação acadêmica (bacharelados, especializações, extensões e pós-graduações) ainda são em número reduzidos no Brasil e pouco adequados à preparação prática dos estudantes com informações atualizadas e de caráter universal sobre a administração das organizações culturais e artísticas.

Nos cursos de graduação em Administração não há conteúdos atinentes à gestão de organizações culturais e artísticas. Tal afirmação é corroborada pela formação focada apenas nas indústrias convencionais e no comércio, deixando de lado as organizações voltadas à cultura, portanto não enfatizando a diversidade cultural do Brasil, na formação dos administradores, apenas a perpetuação de um currículo padronizado e generalista.

No caso do artista, deve-se pensar numa formação para além do domínio das linguagens artísticas. Ao menos pensarmos um currículo do qual façam parte a administração, a produção e a gestão cultural como um elemento facilitador da carreira

11 Formada por inúmeros agentes que têm atividades distintas, complementares e essenciais para o desenvolvimento de um determinado setor cultural: Produtores e criadores; Poder público; Organizações culturais; Empresas investidoras; Imprensa cultural; Meio acadêmico; e Público.

artística. Tal ação poderá contribuir para um maior empoderamento e compreensão dos pontos fortes, pontos fracos, oportunidades e ameaças em uma carreira artística.

Desta forma, é necessário que sejam reavaliados os currículos dos cursos de administração e arte, pois temas como desenvolvimento de carreira na área cultural, elaboração de plano de negócios, negociação, gestão de pessoas criativas, fontes alternativas de financiamento, gestão de redes de negócios culturais, gestão e controle financeiro, entre outros, deveriam fazer parte da formação de administradores e artistas.

Como limitação da pesquisa, apontamos a necessidade de uma ampla revisão bibliográfica do tema “Formação em Gestão Cultural” e uma análise crítica dos currículos dos cursos de Administração e Artes no Brasil.

Recomenda-se a continuidade da pesquisa e a realização de outras que possam identificar os cursos de Administração e/ou Artes que apresentam em seus currículos disciplinas versando sobre: empreendedorismo, gestão de pessoas, planejamento estratégico e marketing de forma a compreender como tais conteúdos possam contribuir com a formação dos gestores culturais. Além disso, sugere-se um estudo que possa realizar uma análise comparativa dos currículos dos cursos de Administração, Artes e Gestão Cultural com outros países.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. S. **Elaboração de projeto, TCC, Dissertação e tese: uma abordagem simples, prática e objetiva**. São Paulo: Atlas, 2011.

BOORSTIN, D. J. **Os criadores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

EVARD, Y.; COLBERT, F. Arts Management: A New Discipline Entering the Millennium? **International Journal of Arts Management**, vol.2, no.2, 2000, p.4 – 13.

FERREIRA, C. R. A gestão e o gestor cultural: uma análise de características. **Centro de Pesquisa e Formação**, nº1, nov.2015.

FIGUEIREDO, A. M. Formação de pessoal qualificado no Brasil: limitações estruturais do sistema de ensino. **ComCiência**, Campinas, n. 148, maio 2013. Disponível em <http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542013000400009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 de setembro de 2019.

FISCHER, T. M. D. A formação do administrador brasileiro na década de 90: crise, oportunidade e inovações nas propostas de ensino. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro: FGV, v. 27, n. 4, out./dez., p. 11-20, 1993.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3a ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GOZZI, G. Estado Contemporâneo. In.: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. V. 1; 11ª; UnB, 1998.

JULIANO, V. F. As singularidades da gestão das empresas de produção cultural. **Anais...VI Enecult – Encontro de estudos multidisciplinares em cultura**, 2010. Salvador: UFBA, mai., 2010.

MARANHÃO, R. A.; STORI, N. Formação para Gestão de Organizações Culturais e Artísticas. **Anais...V CONEDU – Congresso Nacional de Educação**, 2018. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD1_SA17_ID11201_011020181158_09.pdf. Acesso em: 17 de novembro de 2020.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. – São Paulo : Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

MOTTA, F. C. P. A questão da formação do administrador. **Revista de Administração de Empresas**. Rio de Janeiro, v. 23, n. 4, p. 53-55, 1983.

NICOLINI, Alexandre. Qual será o futuro das fábricas de administradores? **Revista de Administração de Empresas**, v.43, n. 2, p. 44-54, 2003.

RUBIM, A. A. C.; BARBALHO, A.; COSTA, L. **Mapeamento da Formação e qualificação em organização cultural no Brasil – Relatório Final**. Secretaria de Articulação Nacional, Ministério da Cultura, 2008. Disponível em: http://www.organizacaocultural.ufba.br/mapeamento_da_formacao.pdf. Acesso em: 24 de setembro de 2019.

SERVA, M. Contribuições para uma teoria organizacional brasileira. **Revista de Administração Pública**, v. 24, n. 2, p. 10-21, 1990.

UFF – Universidade Federal Fluminense. **Produção Cultural**. 2019. Disponível em: <http://www.uff.br/?q=curso/producao-cultural/18609/bacharelado/niteroi>. Acesso em: 26 de setembro de 2019.

VIRGILIO, P. No início do século passado, o país tinha apenas 12 museus. **Revista EXAME**, 2011. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/estudo-revela-que-brasil-tem-mais-de-3-mil-museus/>. Acesso em: 17 de novembro de 2020.

CAPÍTULO 15

A EXPERIÊNCIA DO CLUBE DE LEITURA: CONTRIBUIÇÕES PARA O LETRAMENTO ACADÊMICO

Data de aceite: 21/09/2021

Data de submissão: 18/07/2021

Keila Andrade Haiashida

Universidade Estadual do Ceará – UECE,
Faculdade de Educação, Ciências e Letras do
Sertão Central (FECLESC)
Fortaleza - Ceará
<http://lattes.cnpq.br/7365549922021470>

Erislândia Gomes da Silva

Universidade Estadual do Ceará – UECE,
Faculdade de Educação, Ciências e Letras do
Sertão Central - FECLESC
Fortaleza – Ceará
<http://lattes.cnpq.br/9277210932077497>

Géssica Rocha da Silva

Universidade Estadual do Ceará – UECE,
Universidade Aberta do Brasil - UAB
Fortaleza – Ceará
<http://lattes.cnpq.br/8714410962745192>

RESUMO: Este artigo relata as inquietações que culminaram com a proposição de um projeto de iniciação científica, para mediar as dificuldades de leitura e escrita dos alunos do ensino superior. Assim, objetivou-se identificar o nível de proficiência leitora dos alunos do curso de Pedagogia da FECLESC-UECE e intervir através do Clube de Leitura, grupo de estudo que sugere a leitura de diversos gêneros literários por intermédio de discussões dialogadas com o intuito de potencializar a formação de leitores. A metodologia foi a pesquisa-ação dividida

em quatro etapas: diagnóstico, análise das informações e planejamento da intervenção, intervenção através do Clube de Leitura e avaliação. Os resultados iniciais apontam alguns aspectos positivos, consonantes com a intenção do Clube de Leitura: 1) retirar os discentes da inércia leitora, pois como informado muitos estavam há muito tempo sem ler; 2) a interação entre alunos de diferentes cursos (Pedagogia, Letras, Matemática; 3) o compartilhamento de experiências, tornando o processo da leitura dialogada mais rico e potencializador; 4) a diversificação vocabular, através da busca pelo significado de palavras utilizadas no texto e desconhecidas do leitor; 5) a incorporação de regras gramaticais por intermédio da leitura de textos escritos em norma culta; 6) o desenvolvimento de competência socioemocionais.

PALAVRAS - CHAVE: Letramento Acadêmico. Clube de leitura. Dificuldades de leitura.

THE EXPERIENCE OF THE READING CLUB: CONTRIBUTIONS TO ACADEMIC LITERACY

ABSTRACT: This article reports the concerns that culminated in the proposal of a scientific initiation project to mediate the reading and writing difficulties of higher education students. Thus, the objective was to identify the level of reading proficiency of students in the FECLESC-UECE Pedagogy course and intervene through the Reading Club, a study group that suggests the reading of various literary genres through dialogued discussions in order to enhance the formation of readers. The methodology was action

research divided into four stages: diagnosis, information analysis and intervention planning, intervention through the Reading Club and evaluation. The initial results point to some positive aspects, in line with the intention of the Reading Club: 1) to remove students from reading inertia, as informed, many had not read for a long time; 2) the interaction between students from different courses (Pedagogy, Languages, Mathematics); 3) the sharing of experiences, making the dialogued reading process richer and more potentiating; 4) vocabulary diversification, through the search for the meaning of words used in the text and unknown to the reader; 5) the incorporation of grammatical rules through the reading of texts written in a cultured standard; 6) the development of socio-emotional competence.

KEYWORDS: Academic Literacy. Book Club. Reading difficulties.

1 | INTRODUÇÃO

O que motivou a escrita desse projeto foi a inquietação persistente enquanto docente, com os problemas de leitura e escrita manifesto pelos alunos. Em 2010 escrevi um texto no qual chamava atenção para o fato dos alunos entrarem na universidade sem estar letrados. Naquele momento aproveitei o conceito tão amplamente utilizado de letramento, conforme anunciado por Magda Soares (1998, 2003) e o estendi a universidade conforme já faziam alguns autores. Esse trabalho foi publicado em obra organizada por Ribeiro et. al. (2012). O que vejo hoje é que essa situação piorou muito, os alunos estão ingressando no ensino superior sem estar alfabetizados, ou seja, muitos sequer conseguem decodificar de forma adequada.

Essa dificuldade fica bastante evidente nas disciplinas de pesquisa, ou quaisquer outras nas quais precisem produzir textos acadêmicos. É bastante comum identificarmos plágios e produções com sérios problemas estruturais e fragilidades na argumentação.

Na experiência como docente do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC), unidade acadêmica da Universidade Estadual do Ceará (UECE), situada no município de Quixadá, no sertão central cearense, tenho insistido na correção dialogada, na qual avalio os textos com enorme detalhamento e converso sobre cada intervenção com o aluno/autor. O texto é refeito quantas vezes forem necessárias para chegar a uma versão razoavelmente apresentável. É um processo bastante trabalhoso e demorado, mas tem se mostrado assertivo.

Todavia, não são todos os docentes que têm essa metodologia de trabalho, que permite ao aluno um olhar reflexivo sobre sua escrita. Além disso, é importante maior diversidade leitora por parte dos discentes para que a argumentação se torne mais consistente. Por mais absurdo que pareça inúmeros alunos conseguem concluir um curso superior, fazendo apenas leituras relativas à bibliografia básica das disciplinas.

A importância da leitura é inquestionável para que possamos ter maior fluidez na escrita, na leitura da palavra, do mundo (FREIRE, 1991) e até mesmo para nos expressar com exatidão, pois o hábito da leitura permite deciframos os códigos linguísticos e mensagens, auxilia na comunicação e potencializa nos tornarmos sujeitos reflexivos,

críticos e atuantes.

A formação de um leitor proficiente tem sido um grande desafio para os professores da educação básica, haja vista, que muitas vezes na experiência pedagógica subsiste um contexto no qual “Existe uma técnica de escrita e de leitura, mas aprendê-la sem experimentar para que serve tem um escasso significado e pode induzir o aluno a graves confusões: escrever e ler para ser aprovado, para contentar o professor; sentir que escrever e ler é chato [...]” (CURTO; MORILLO; TEIXIDÓ, 2000, p. 69). A situação descrita pode condicionar o educando a adquirir competência na decifração dos códigos, porém não fomenta a formação de um leitor que consegue apreender o sentido interpretativo do texto que está lendo.

As fragilidades na leitura vêm se estendendo nos diversos níveis de ensino e chegando as universidades, essa problemática é bastante preocupante, uma vez que, os discentes dos diversos cursos superiores, aqui destacamos as licenciaturas, por seu caráter de formar professores e o curso de Pedagogia responsável pela alfabetização e formação inicial dos leitores, possuem dificuldade em ler com proficiência os artigos acadêmicos.

À vista disso, também não conseguem produzir com correção um texto científico, considerando ser essa uma habilidade necessária no percurso acadêmico. Nossa preocupação é que esse leitor não proficiente, ou seja, com enormes dificuldades em decodificação, compreensão, interpretação e retenção, em sua formação acadêmica irão dominar de forma inexata e em menor quantidade conceitos específicos de sua área de conhecimento e com todos esses problemas serão os responsáveis pela formação leitora de nossas crianças.

Nesse contexto a problemática do estudo configura-se em alguns questionamentos: qual o nível de proficiência leitora dos alunos do curso de Pedagogia da FECLESC-UECE? Que estratégias de enfrentamento as universidades públicas têm definido para lidar com esse problema? A pesquisa objetivou intervir na leitura e escrita dos acadêmicos de Pedagogia através de um grupo de estudo nomeado como Clube de Leitura, que mediou a leitura de gêneros literários diversos por intermédio de discussões dialogadas, visando despertar maior interesse pela leitura literária. A hipótese norteadora é que a experiência de ler obras clássicas da literatura potencializa a diversificação vocabular, bem como a internalização de algumas regras gramaticais e a experiência com a leitura dialogada pode despertar o interesse pela leitura, fundamental aos professores.

Metodologicamente optamos pela pesquisa-ação, uma vez que intentávamos interferir nas práticas leitoras dos alunos. A investigação teve uma etapa diagnóstica na qual identificamos as dificuldades de leitura e escrita e a frequência leitora dos licenciandos em Pedagogia, divulgação do Grupo de Estudo – Clube de Leitura, mediação através de leitura literária e avaliação para identificação das contribuições da proposta.

O artigo se divide nas seguintes seções metodologia com: pesquisa-ação, etapa diagnóstica, intervenção através do Clube de Leitura, avaliação dos resultados e as

considerações finais.

2 | METODOLOGIA

2.1 A pesquisa-ação

A proposta de pesquisa surgiu da necessidade de refletir sobre os diversos desafios do curso de Pedagogia na formação dos futuros professores da educação básica. A metodologia adotada foi a pesquisa ação. Para Abdalla (2005, p.386), “a pesquisa-ação seria um instrumento para compreender a prática, avaliá-la e questioná-la, exigindo, assim, formas de ação e tomada consciente de decisões”.

A pesquisa-ação é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (THIOLLENT, 1995).

O projeto teve a participação da coordenadora, da monitora da área de Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP) e de uma aluna da graduação. Para diagnóstico das dificuldades de leitura e escrita dos licenciandos em Pedagogia foi realizada uma investigação que culminou com o Trabalho de Conclusão de Curso da aluna Vitória de Souza Nobre, disponível na Biblioteca da FECLESC. A partir de informações do TCC foi planejado e divulgado o grupo de estudo, com a colaboração da monitora de PPP, foi aplicado um instrumental para aferir a frequência leitora dos participantes do grupo de estudo no primeiro encontro. A intervenção mediada pela coordenadora aconteceu no Clube de Leitura, que possibilitou a experiência de ler obras clássicas da literatura de forma coletiva e colaborativa.

Os dados foram analisados em uma abordagem qualitativa, uma vez que, pesquisas sociais têm feito uso da abordagem qualitativa para descrever e explicar fenômenos. A pesquisa qualitativa compreende um conjunto de técnicas interpretativas que objetivam explicitar um sistema complexo de significados. Essa abordagem tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social.

A abordagem qualitativa possui variações quanto ao método, forma e objetivos. Segundo Godoy (1995) existe um conjunto de características que identificam uma pesquisa qualitativa: a) o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento fundamental; b) o caráter descritivo; c) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do pesquisador e d) enfoque indutivo.

A abordagem qualitativa e quantitativa embora diferente não se excluem, mas uma ou outra costumam predominar na pesquisa. Alguns autores como Duffy (1987 apud NEVES, 1996) destacam os benefícios do uso articulado dessas duas abordagens como a possibilidade de congregar identificação de variáveis específicas (pelos métodos quantitativos) com a compreensão da perspectiva dos agentes envolvidos no fenômeno

(pelos métodos qualitativos).

Haja vista, que se apropriou da abordagem qualitativa como uma forma eficiente para a análise dos dados obtidos durante a implantação do clube de leitura “acontece numa situação natural, é rica em dados descritivos, tem um plano aberto, flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.18).

Salientamos que a hipótese norteadora da pesquisa é que o hábito de ler obras clássicas de literatura enriquecerá o vocabulário dos participantes e a intermediação focada em um contato com o método da leitura literária dialogada. Deixamos explícito que à finalidade inicial do clube de leitura, era melhorar a leitura e a escrita acadêmica, todavia tivemos outros ganhos não objetivados no decorrer do processo, como o processo de autoconhecimento, autorreflexão e autoavaliação e desenvolvimento de uma visão mais crítica e autônoma sobre as problemáticas que nos afligem.

2.2 Etapa diagnóstica

Através de teste de leitura foi identificado que o nível de proficiência leitora dos alunos do curso de Pedagogia é o mais elementar. A hipótese que tínhamos a princípio de que os alunos do turno da manhã por se caracterizarem em sua maioria como alunos profissionais, ou seja, sem vínculo empregatício ou com vínculo apenas em um turno teriam maior hábito de leitura se revelou equivocada. Ficamos surpresos que alunos do noturno com perfil trabalhador declararam ler 2% mais que os alunos do diurno com perfil predominante de alunos profissionais.

O que pode indicar a necessidade de abordar a autonomia universitária, orientações quanto à organização do tempo. As dificuldades que foram mais ressaltadas pelos alunos em relação a leitura e escrita acadêmica foram: a) Produzir trabalhos escritos; b) Interpretar de modo crítico; c) Compreender os textos propostos nas disciplinas.

Foram associadas algumas possíveis causas a esse diagnóstico na qual citamos com ênfase as lacunas deixadas pela Educação Básica, que parece muitas vezes falhar na tentativa de formar leitores.

O reconhecimento de que as causas para os problemas de leitura e escrita de universitários esteja em níveis precedentes é importante para que os cursos de licenciatura façam um investimento maior na formação de professores. Ou teremos um eterno ciclo vicioso, no qual professores malformados formam alunos da educação básica e ensino médio com consequentes vulnerabilidades, que entrarão em cursos de licenciatura para se tornarem professores.

O uso da internet foi apontado pelos alunos como recurso para lidar com as deficiências na leitura e escrita. Nossa dúvida é se a internet de fato permite o enfrentamento dessas dificuldades ou ajuda por permitir cópias (e em muitos casos plágios) que facilitam a escrita dos trabalhos.

Na pesquisa os alunos sugerem a necessidade de formação de grupos de estudos

e oficinas que trabalhem a leitura e a escrita acadêmica como um possível recurso para a ampliação do ensino/aprendizagem.

Essa sugestão foi fundamental para proposição do Clube de Leitura, que após divulgação, ocorreu em encontros quinzenais, sempre às segundas-feiras a partir das 18h30min na sala 17 da FECLES-UECE.

2.3 Intervenção através do Clube de Leitura

A intervenção teve início em janeiro de 2020 com a apresentação da proposta do Clube de Leitura e aplicação de um questionário para identificação e diagnóstico da frequência leitora. Foram solicitadas informações relativas ao curso e semestre do participante e três perguntas: *o que o motivou a participar do grupo de estudo? Quanto tempo faz que leu um texto literário? e qual a última obra literária que leu?* O instrumental sugeria respostas discursivas.

As respostas foram esclarecedoras, os discentes ressaltaram o interesse em aprimorar os seus conhecimentos literários, aprender por meio das experiências vivenciadas nos encontros, ampliar o vocabulário, criar o gosto e o hábito da prática da leitura.

Questionados sobre quanto tempo fazia que tinham lido a última obra literária descobrimos que esse prazo variava entre 2 anos, 1 ano e 6 meses, 3 meses, semanas e dias. Os próprios integrantes se espantaram por mesmo reconhecendo que a leitura é fundamental para sua formação, não a ter como um hábito em suas vidas.

O grupo informou que até o momento que se efetuou esta pesquisa, eles tinham lido as seguintes obras: O Pequeno Príncipe, O Homem que calculava, 05 Anos, A Menina da Chuva, O Príncipe de Nicolau Maquiavel, Crônica de uma Morte Anunciada, Comprometida de Elizabeth Gilbert.

Neste mesmo encontro, iniciou-se a leitura compartilhada do conto: “Dizem que os Cães Veem Coisas”, de autoria do contista José Maria Moreira Campos feita à interpretação dialogada, os integrantes relataram sobre o que lhe chamou mais atenção no texto. E apontaram palavras que não eram de conhecimento do grupo o que gerou pesquisas para identificar seu significado. Solicitou-se uma atividade, na qual cada participante deveria redigir no mínimo um parágrafo, descrevendo na sua percepção como seria a personificação da morte. Também foi realizada a leitura do livro “A parte que falta” do autor Shel Silverstein, gerando um momento de reflexão entre os integrantes do clube de leitura.

O segundo encontro aconteceu no dia 03 de fevereiro de 2020, compareceram 13 participantes, requisitou-se aos mesmos que rememorassem a leitura e as reflexões anteriores, de modo a fixarem os aprendizados do encontro anterior. Feito isso, procedeu-se a apresentação dos textos produzidos pelos discentes, atividade requerida no primeiro encontro. O resultado foi a partilha de visões distintas acerca da morte, possibilitando uma discussão influenciada pelas visões de mundo e experiências prévias dos estudantes, incorporadas a produção escrita. A coordenadora leu o livro de Flavio de Souza, “Que

História é Essa?”, a obra apresenta histórias clássicas da literatura infantil narradas por personagens secundários. Na sequência foi lido o livro: “A parte que falta encontra o grande O”, seguida de uma discussão compartilhada, acarretando a apreensão de saberes existentes nessas obras, no dinamismo e nas várias facetas linguísticas contidas no ato de ler.

O terceiro encontro foi realizado no dia 17 de fevereiro de 2020, compareceram 14 participantes e lidos: “Conto de Escola” do escritor Machado de Assis, e “Gato Preto” de Edgar Allan Poe. Após o primeiro momento de debate no qual arguíamos sobre palavras que não conheciam, estilo de escrita de cada autor, conteúdo dos textos abordados, mediu-se a apresentação das histórias criadas pelos participantes inspirados pelo livro “Que história é essa?” de Flávio de Souza, os participantes tiveram como referência alguma história clássica, e produziram outra história, usando a criatividade e imaginação na elaboração dos textos.

No dia 02 de março o encontro foi mediado pela mestranda Edilena de Albuquerque Vieira Martins, orientanda da coordenadora do Projeto, que apresentou a obra “A Menina da Chuva” de Bruno Paulino. A mestranda pesquisa letramento literário e formação do leitor por intermédio das obras desse autor quixeramobinense.

O último encontro do clube de leitura aconteceu no dia 16 de março de 2020, contou com a presença de 10 de participantes. A priori foram lembradas as pautas e leituras dos encontros anteriores. Cada integrante selecionou um poema, depois fizeram a recitação e explicaram o porquê de ter escolhido tal poema, havendo o movimento pedagógico da discussão compartilhada, facilitando o engajamento de todos os integrantes do clube de leitura.

Houve a apresentação de variados autores em apenas um encontro, pois cada participante se empenhou em realizar a atividade, de modo a enriquecer o debate e abordar excelentes obras. A diversificação da escolha dos escritores foi fundamental para o reconhecimento da abordagem linguística, assunto de identificação de cada autor e o reconhecimento do contexto social, cultural e político datado na escrita da obra. Entre os escritores escolhidos estavam: Cecília Meireles, Carlos Drummond de Andrade, Patativa do Assaré, Florbela Espanca, Vinicius de Moraes, Cora Coralina, Clarice Lispector, Fernando Pessoa e Luiz Oswaldo Moreira Sant’Iago de Sousa.

A partir dessa data os encontros foram suspensos em função da Pandemia de COVID 19. Todavia, a experiência permitiu-nos perceber que a leitura e a escrita são eixos fundamentais na formação do discente. Estas precisam ser incentivadas já nos anos iniciais da educação infantil e perpetuadas até o nível superior. Atualmente, reconhecemos grande vulnerabilidade nas áreas de leitura, interpretação, escrita e compreensão. Embora o acesso à informação esteja mais fácil graças à internet, a literatura disponível na rede compete com aplicativos de interação social bem mais atrativos.

Temos grande preocupação com o público que está cursando o ensino superior

sem estarem devidamente letrados, partimos da premissa que a universidade nunca foi espaço para se ensinar a ler e a escrever, mas tem se tornado. Não podemos nos furtar a essa responsabilidade. Daí surge à necessidade da prática da leitura independentemente do gênero textual, sem corresponder somente aos textos científicos, que sempre estão em foco no nível superior. Ler obras clássicas literárias também pode ser enriquecedor no processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Por esse motivo surgiu o clube de leitura na Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLES-UECE) com o propósito de incentivar a leitura e a escrita, e ressaltar a sua importância e suas contribuições. No mais, todos os integrantes foram estimulados a praticar a leitura, a escrita e abordar de forma conjunta a sua compreensão acerca dos textos estudados.

O Clube de Leitura agiu de maneira bastante eficiente, uma vez que, todas as leituras e atividades (produções de textos, conhecimento vocabular, seleção de poemas) foram realizadas. Alguns encontros foram mais participativos do que outros, porém consideramos que em todos logramos êxito. Pessoas que estavam anos ou meses sem ler alguma obra literária tiveram a oportunidade de mudar essa prática. Sendo incentivados a lerem e participarem das discussões, a realização da leitura compartilhada dos textos, seguida de discussão e interpretação por parte dos participantes fomentou importantes reflexões sobre a morte, a vida, os sentimentos, as perspectivas, as carências, a educação, dentre outros. Percebemos a formação de leitores diferentes do que eram antes de fazer parte do Clube de Leitura.

É notável a importância da leitura para um melhor desenvolvimento da escrita, da oralidade e, sobretudo para o enriquecimento do conhecimento literário, além de garantir o fortalecimento das competências necessárias para um leitor proficiente, os capacitando a explorem a completude e complexidade requerida na retenção das informações situadas em um texto. O Clube de Leitura auxiliou a formação de pessoas com visões mais amplas acerca dos fenômenos que as rodeiam e seres humanos capazes de se posicionar com mais fluência e senso crítico. Com isso é perceptível que o processo de leitura é o ponto de partida tanto para o desenvolvimento intelectual como para o desenvolvimento pessoal e emocional.

2.4 Avaliação dos Resultados

Os resultados indicam que o Clube de Leitura teve potencial de intensificar e diversificar a leitura de seus participantes, as interpretações dialogadas das obras indicaram várias possibilidades: diversificação vocabular, maior compreensão da estrutura dos textos, identificação das especificidades dos diferentes gêneros textuais, contato com autores da literatura local, nacional e mundial, aumento da motivação para leitura e percepção que a literatura não são apenas um arranjo de palavras, a narrativa de uma história, mas a possibilidade de entrar em contato com os sentimento e as experiências humanas.

Destacamos um *ganho não objetivado*. A identificação com os personagens e seus sentimentos permitiu aos participantes o desenvolvimento de competências socioemocionais. Esse ganho não objetivado torna-se uma categoria que nos possibilita na próxima etapa do Clube de Leitura dar continuidade a esse processo a partir da incorporação dessa descoberta. De modo que, na fase seguinte figurara entre nossos objetivos.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se nesta pesquisa a relevância do Clube de Leitura como uma estratégia de melhoria das habilidades de leitura, escrita e oralidade de alunos que ingressam no ensino superior com enormes dificuldades.

Os participantes tiveram acesso a textos literários, com a intenção de desenvolverem as habilidades necessárias para a formação de um leitor proficiente, pois a cada encontro foi estimulada à interpretação, assimilação das informações contidas nos textos, a articulação entre os conhecimentos de mundo e as ideias expostas pelos autores, a identificação com o gênero que estava sendo lido, dentre outras.

Listamos alguns aspectos positivos, consonantes com a intenção do Clube de Leitura:

1) retirar os discentes da inércia leitora, pois como informado muitos estavam há anos, meses e semanas sem ler; 2) a interação entre alunos de diferentes cursos (Pedagogia, Letras, Matemática; 3) a interação e compartilhamento de experiências, tornando o processo da leitura dialogada mais rico e potencializador; 4) a diversificação vocabular, através da busca pelo significado de palavras utilizadas no texto e desconhecidas do leitor; 5) a incorporação de regras gramaticais por intermédio da leitura de textos escritos em norma culta; 6) o desenvolvimento de competência socioemocionais.

Tornar-se um leitor proficiente requer muita leitura, essa transfiguração ocorre pelo processo pedagógico ativo do docente e o fomento da prática da leitura nas vidas dos discentes, de tal modo a tornar essa aprendizagem um resultado da concepção do que lemos durante a nossa caminhada pessoal e acadêmica. Isto posto, reiteramos que o Clube de Leitura tornou esse processo mais leve, dinâmico e consistente, desmistificando que o ato de ler pode ser uma ocasião de tormento e tédio.

Essa etapa permitiu que os seus membros agissem com independência, deixando-os aptos a interagirem com a temática, buscando assimilar e compreender os saberes disponibilizados, ajudou a melhorar o desempenho do processo de leitura nos discentes em formação para sua atuação como futuros educadores formadores de novos leitores.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. A pesquisa-ação como instrumento de análise e avaliação da prática docente. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [s. l.], v. 13, ed. 48, p. 383-400, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362005000300008>. Acesso em: 16 jul. 2021.

CURTO, Lluís Maruny; MORILLO, Maribel Ministral; TEIXIDÓ, Manuel Miralles. **Como as crianças aprendem e como os professores pode ensiná-las a escrever e a ler**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler** - em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1991.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 53-63, mar-abr., 1995.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagem qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa em Administração**. São Paulo, v. 1, n. 3, 2º sem., 1996.

RIBEIRO, Rosa Maria Barros; PEIXOTO, Renata Castelo; COSTA, Expedito Wellington Chaves; PINHEIRO, Joserlene Lima (Organizadores). **Leitura e Construção do Conhecimento na Universidade**. Fortaleza: EdUECE/ABEU, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. **Uma proposta para o letramento**. São Paulo: Moderna, 2003.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

CAPÍTULO 16

O PAPEL DO DESIGN INSTRUCIONAL NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Data de aceite: 21/09/2021

Carlos Alberto da Silva Mello

Instituto Federal de Educação de Santa Catarina / Cerfead: Centro de Formação de Formadores e EaD do IFSC.
Florianópolis / SC
<http://lattes.cnpq.br/9754084588699006>

Fernanda Emanuela Ferreira

Instituto Federal de Educação de Santa Catarina / Reitoria
Florianópolis / SC
<http://lattes.cnpq.br/8211193076682086>

RESUMO: A educação a distância constrói-se no cenário em que competências complementares formam a engrenagem do processo de ensino e aprendizagem. Neste contexto, o papel do Design Instrucional não delimita-se em apenas alguns dos nichos da produção da EaD, ele é atuante no processo como um todo quando utiliza de sua expertise para criar soluções que determinam o sucesso da modalidade EaD em conjunto com outros atores. Não pretende-se aqui esgotar todas as etapas em que o design instrucional atua, porém, espera-se expor a importância deste profissional no fluxo da rica produção da educação a distância.

PALAVRAS - CHAVE: Educação a distância; design instrucional; aprendizagem.

THE ROLE OF INSTRUCTIONAL DESIGN IN THE PROCESS OF BUILDING DISTANCE EDUCATION

ABSTRACT: E-learning is built in a scenario in which complementary skills form the gear of the teaching and learning process. In this context, the role of Instructional Design is not limited to just some of the niches of E-learning production, it is active in the process as a whole when it uses its expertise to create solutions that determine the success of this modality together with other actors. It is not intended here to exhaust all the stages in which instructional design operates, but it is expected to expose the importance of this profession in the flow of the rich production of distance education.

KEYWORDS: e-learning; instructional design; learning.

1 | INTRODUÇÃO

O cenário de construção da educação a distância por vezes apresenta-se complexo, visto o número de envolvidos e as etapas a serem efetivadas pelas equipes multidisciplinares. Segundo Ferreira apud Moreira (in Educação a Distância: o Estado da Arte, 2009), estas equipes compostas por diversos profissionais de diferentes áreas assemelham-se a uma rede de pessoas cujo conjunto de competências estão interligados e em permanente diálogo com motivação intrínseca caracterizada pela representação comum de desejos, necessidades, objetivos e metas. A cada projeto,

tem-se um desenho diferente da composição dos grupos de trabalho, dependendo de quais atores a instituição disponibiliza. Da mesma forma, não atingiu-se um modelo definido de processo para a construção de um curso EaD.

Na equipe de produção de materiais para a educação a distância, participam profissionais que atuam de forma multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar, são eles: profissionais de tecnologia da informação, pedagogos, roteiristas, revisores, professores conteudistas para determinadas áreas do saber, designs gráficos, e ainda o design instrucional, entre outros.

Este profissional, centro do estudo em questão, tem atuação historicamente datada a partir da Segunda Guerra Mundial, onde psicólogos foram recrutados para desenvolver treinamentos para os soldados do exército americano. Na década de 60, os designers instrucionais migraram para áreas da indústria e de negócios sob o nome de Design de Sistemas Instrucionais e Instrução Sistemática. (Design Instrucional, 2014).

O Design Instrucional na visão moderna, segundo Moreira: O design educacional é, em geral, o profissional com perfil interdisciplinar, em especial nas áreas de educação, comunicação e tecnologia, articulando várias funções. Acompanha o processo desde o planejamento até a etapa de avaliação de um curso ou atividade a distância. (Moreira, 2009, p.373).

O presente estudo apresenta as possibilidades de ação do DI nas etapas do processo pedagógico da EaD e uma proposta institucional da produção de materiais com seu respectivo fluxo, as considerações dos autores, bem como sugestões de continuidade da pesquisa sobre o papel deste profissional na produção da Educação a Distância.

2 | ADERÊNCIA ÀS LINHAS DE PESQUISA DAS ÁREAS FORMATIVAS DO CERFEAD

O CERFEAD é um centro de formação de formadores e de profissionais para a educação a distância com foco na educação profissional e tecnológica e atende servidores do IFSC e de todo Brasil com ofertas formativas iniciais, continuadas, pós graduações lato sensu e mestrado em educação profissional. Dentre as linhas de pesquisa do Cerfead destacamos: Tecnologias para Educação, Gestão Pública para Educação Profissional e Formação para Docência na educação profissional, que reúnem os trabalhos direcionados a maximizar a eficiência do processo de ensino sob a utilização de meios tecnológicos. Nesta pesquisa temos forte alinhamento com a linha de pesquisa “Tecnologias para a Educação”, esta linha trata, entre outros temas, da comunicação, das ciências cognitivas na construção do conhecimento, da educação e treinamento, da educação à distância, e da educação baseada em tecnologias. Sendo assim, justifica-se a aderência às linhas de pesquisa do Cerfead diante da abordagem do importante papel desempenhado pelo design instrucional dentro da equipe multidisciplinar, sendo este actante responsável pela estratégia a ser

desenvolvida no planejamento do conhecimento no processo de construção da EaD.

3 | O DESIGN INSTRUCIONAL NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PPC- PROJETO PEDAGÓGICO DE UM CURSO EAD

Moreira (2009) apresenta algumas atividades que geralmente são exercidas pelo Design Instrucional no processo de construção de um curso na modalidade EaD:

- Levantamento e análise de necessidades de instrução.
- Levantamento do perfil dos alunos ou usuários.
- Concepção e planejamento do projeto.
- Conversão ou adaptação dos conteúdos em materiais digitais adequando-os à mídia digital ou a outra mídia a ser utilizada.
- Definição de estratégias pedagógicas como: organização e distribuição de conteúdos, desenvolvimento do guia de estilo em conjunto com o Web design (imagens, áudio, fontes, cores, personagens, metáforas, menus).
- Colaboração com a autoria na programação de estratégias de aprendizagem e avaliações.
- Desenvolvimento de storyboard.

Instituições que contam com profissionais do design instrucional, geralmente baseiam-se no ISD (Instructional System Design), esse modelo apresenta ações em micro fases como análise da necessidade, projeto da solução, desenvolvimento da solução, implementar e avaliar solução, contando com o apoio das Tecnologias de Informação e Comunicação. O renomado professor de Princeton (EUA) e um dos mais influentes profissionais de DI, Robert Mills Gagné, criou uma taxonomia para resultados de aprendizado, que ele classificou em cinco categorias: habilidades intelectuais, estratégia cognitiva, informação verbal, atitudes e habilidades motoras. Além disso, Gagné afirma que os fatores externos e internos contribuem ou dificultam o processo de aprendizagem, o primeiro refere-se aos eventos contextuais e o segundo refere-se à capacidade de aquisição e armazenamento, sendo estes pré-requisitos no processo de aprendizagem. Deste modo, avalia-se que o processo pedagógico ordena-se de forma crescente, partindo do reconhecimento perceptual até a resolução de problemas de aprendizado. (Design Instrucional, 2014).

4 | ETAPAS DO PROCESSO PEDAGÓGICO NA CONSTRUÇÃO DE UM PPC COM A PARTICIPAÇÃO DO DI

A atuação do Design Instrucional, dentro de uma concepção tradicional, resume-se apenas na transformação dos materiais enviados pelo professor conteudista, adaptando-os de forma dialógica, em produtos instrucionais, a fim de alcançar o aprendizado proposto no

projeto pedagógico inicial.

Já na concepção moderna, o design instrucional atua de forma transdisciplinar, onde é necessário o reconhecimento de diversas competências para o desenvolvimento de seu trabalho em conjunto com profissionais de outras áreas como administração, tecnologia, educação, comunicação, designer gráfico, entre outros.

Robert M. Gagné (1916-2002), relata em seus estudos que o profissional de DI, partindo de uma hierarquia de complexidade crescente do processo cognitivo, alcança uma “sequência necessária de instrução” para atingir o resultado de uma aprendizagem eficaz. Essa sequência é apresentada em nove passos, são eles:

- 1- Obter atenção
- 2- Informar o estudante sobre objetivos
- 3- Estimular a memória de aprendizagem prévia
- 4- Apresentar conteúdo em forma de materiais estimulantes
- 5 - Fornecer orientações para aprendizagem
- 6 - Incentivar performance (prática da aprendizagem)
- 7 - Fornecer feedback (comentários)
- 8 - Avaliar performance (desempenho)
- 9 - Aumentar a retenção e transferir o aprendido para a prática.

Expondo a visão de Gagné, ressalta-se ainda que não existe uma padronização quando o objetivo é embasar o trabalho de um profissional tão completo quanto o design instrucional. Não há métodos fixos e imutáveis, há entretanto, dinâmicas flexíveis construídas a partir de cada projeto pedagógico e a partir de cada equipe multidisciplinar engajada no processo de ensino-aprendizagem. Ainda assim, a cada projeto concluído é possível repensar melhorias na gestão e abordagem da prática para uma nova oferta.

5 | O FLUXO DA PRODUÇÃO DE MATERIAIS NO IFSC (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA)

5.1 Atuação do DI nesse processo:

- Orientar o professor conteudista na produção de material conforme template proposto;
- Ao receber o material produzido realizar a adaptação para uma linguagem dialógica, conforme público e elaborar a folha de rosto;
- Encaminhar a folha de rosto validada pelo professor conteudista para o bibliotecário e encaminhar para revisão ortográfica;
- Validar a revisão;

- Organizar todas os ajustes em um único arquivo e encaminhar para diagramação;
- Conferir a aplicação dos ajustes e encaminhar versão ao professor conteudista;
- Organizar possíveis ajustes finais sugeridos pelo professor conteudista.

5.2 Fluxo da produção de materiais de EaD no Cerfead/IFSC

A equipe de produção de materiais do IFSC conta com profissionais de diferentes áreas de formação acadêmica que, de forma conjunta e conforme expertise, atuam em todas as etapas da produção dos materiais para os cursos na modalidade EaD. De acordo com o programa de fomento da oferta, é possível contratar, através de edital específico, a equipe de especialistas (bolsistas) para atender as demandas de cada curso. A instituição conta ainda com um quadro efetivo de servidores que atuam em atividades específicas desses processos.

A seguir apresenta-se a figura do fluxo da produção de materiais, elaborada pela Equipe de Produção de Materiais do Departamento de EaD do CERFEAD/IFSC:

Produção de Materiais Didáticos Cerfead



Com o intuito de promover a utilização de materiais didáticos produzidos por professores e pesquisadores da área de Educação, a Cerfead desenvolve a produção de materiais didáticos, visando à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos.

Nº	Nome do Material	Elaborado por	Coordenador	Observações
01.	01. Produção de Materiais Didáticos	Prof. Dr. Carlos Roberto de Almeida	Prof. Dr. Carlos Roberto de Almeida	
02.	02. Produção de Materiais Didáticos	Prof. Dr. Carlos Roberto de Almeida	Prof. Dr. Carlos Roberto de Almeida	
03.	03. Conteúdo	Prof. Dr. Carlos Roberto de Almeida	Prof. Dr. Carlos Roberto de Almeida	
04.	04. Conteúdo	Prof. Dr. Carlos Roberto de Almeida	Prof. Dr. Carlos Roberto de Almeida	
05.	05. Conteúdo	Prof. Dr. Carlos Roberto de Almeida	Prof. Dr. Carlos Roberto de Almeida	
06.	06. Conteúdo	Prof. Dr. Carlos Roberto de Almeida	Prof. Dr. Carlos Roberto de Almeida	
07.	07. Conteúdo	Prof. Dr. Carlos Roberto de Almeida	Prof. Dr. Carlos Roberto de Almeida	
08.	08. Conteúdo	Prof. Dr. Carlos Roberto de Almeida	Prof. Dr. Carlos Roberto de Almeida	
09.	09. Conteúdo	Prof. Dr. Carlos Roberto de Almeida	Prof. Dr. Carlos Roberto de Almeida	
10.	10. Conteúdo	Prof. Dr. Carlos Roberto de Almeida	Prof. Dr. Carlos Roberto de Almeida	
11.	11. Conteúdo	Prof. Dr. Carlos Roberto de Almeida	Prof. Dr. Carlos Roberto de Almeida	
12.	12. Conteúdo	Prof. Dr. Carlos Roberto de Almeida	Prof. Dr. Carlos Roberto de Almeida	
13.	13. Conteúdo	Prof. Dr. Carlos Roberto de Almeida	Prof. Dr. Carlos Roberto de Almeida	
14.	14. Conteúdo	Prof. Dr. Carlos Roberto de Almeida	Prof. Dr. Carlos Roberto de Almeida	
15.	15. Conteúdo	Prof. Dr. Carlos Roberto de Almeida	Prof. Dr. Carlos Roberto de Almeida	
16.	16. Conteúdo	Prof. Dr. Carlos Roberto de Almeida	Prof. Dr. Carlos Roberto de Almeida	
17.	17. Conteúdo	Prof. Dr. Carlos Roberto de Almeida	Prof. Dr. Carlos Roberto de Almeida	
18.	18. Conteúdo	Prof. Dr. Carlos Roberto de Almeida	Prof. Dr. Carlos Roberto de Almeida	
19.	19. Conteúdo	Prof. Dr. Carlos Roberto de Almeida	Prof. Dr. Carlos Roberto de Almeida	
20.	20. Conteúdo	Prof. Dr. Carlos Roberto de Almeida	Prof. Dr. Carlos Roberto de Almeida	
21.	21. Conteúdo	Prof. Dr. Carlos Roberto de Almeida	Prof. Dr. Carlos Roberto de Almeida	
22.	22. Conteúdo	Prof. Dr. Carlos Roberto de Almeida	Prof. Dr. Carlos Roberto de Almeida	



Nota: Este material é de uso exclusivo da Cerfead e não pode ser reproduzido sem a autorização expressa da Cerfead.

Observações: Este material é de uso exclusivo da Cerfead e não pode ser reproduzido sem a autorização expressa da Cerfead.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As transformações nas esferas ambiental, política, social, econômica, tecnológica e a rapidez com que alcançamos informações, dados, imagens, sons, fizeram com que o profissional que atua em conjunto com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no âmbito educacional, esteja pronto para rever determinados processos e orientações pré estabelecidas quando se trata do objetivo de uma aprendizagem eficaz.

Nesse contexto, sugere-se que o DI seja polivalente, trabalhe de forma interdisciplinar junto aos diferentes profissionais atuantes no processo de construção para a modalidade EaD, fazendo-se presente em todas as etapas da produção em Educação a Distância, desde a concepção do Projeto Pedagógico, à produção dos materiais e avaliação dos resultados quanto aos objetivos propostos. Diferentemente da atuação percebida em diversas instituições, sendo elas públicas ou privadas, onde o DI participa tão somente do processo de produção de materiais.

Sugere-se, então, a continuidade de novas pesquisas em relação ao papel do Design Instrucional, em especial sobre sua efetiva participação em todas as etapas dos processos da modalidade EaD, contribuindo com sua expertise, ampliando sua atuação e abrindo novas oportunidades para os profissionais atuantes na educação.

REFERÊNCIAS

DESIGN INSTRUCIONAL. Disponível em: <<https://www.edools.com/design-instrucional/>>. Acesso em 13 Jul 2021.

FERREIRA, F.C. et al. **A complexidade e a complementaridade de saberes e competências profissionais na implementação de um projeto de formação de gestores escolares via internet** In: Educação a Distância: o estado da arte / Fredric Michael Litto, Manuel Marcos Maciel Formiga (orgs). São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GAGNE, R.M. **O treinamento militar e princípios da aprendizagem.** American Psychologist, 17, 263-276. Gagne, RM (1962). A aquisição de conhecimento. Psychological Review, 69, p355-365.

GAGNE, R.M. **Princípios básicos de aprendizagem e instrução.** Diana, México, 1975 Gagné, RM Projeto de ensino para uma aprendizagem eficaz. McGraw-Hill, México, 1993

GAGNE, R.M. (1966). **As condições de aprendizagem (1ª ed.)**. Nova York: Holt, Rinehart, e Winston. Gagne, RM (1968). Hierarquias de aprendizagem. Psicólogo educacional. American Psychological Association.

MOREIRA, M. G. **A composição e o funcionamento da equipe de produção** In: Educação a Distância: o estado da arte / Fredric Michael Litto, Manuel Marcos Maciel Formiga (orgs). São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

PETERS, Dorian. **Interface Design for Learning: Design Strategies for Learning Experiences.** (2013).

AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA COM UMA CRIANÇA AUTISTA

Data de aceite: 21/09/2021

Alicia Karenn de Souza Oliveira

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Granduanda em Pedagogia
Marabá/PA
<http://lattes.cnpq.br/0351780606792868>

Alan Bizerra Martins

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Mestrando em História-PPGHIST
Marabá/PA
<http://lattes.cnpq.br/3918187101502426>

Silvana de Sousa Lourinho

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Professora Mestra do FACED/UNIFESSPA
Marabá/PA
<http://lattes.cnpq.br/6637638630604277>

RESUMO: Na atualidade muito se aborda sobre o autismo por ser uma temática que muitos estudiosos e pesquisadores que trabalham com essa área da educação especial, através desse viés da inclusão e com o surgimento de vários novos casos supõem um desafio para algumas pessoas entender o autismo e suas definições. O presente trabalho tem como objetivo de relatar experiências vividas com um aluno com transtorno espectro autista (TEA), as dificuldades do primeiro contato e as evoluções da aprendizagem do aluno. A pesquisa é qualitativa de cunho exploratória em questão foi realizada na escola municipal de E.M.E.F. Luzia Nunes Fernandes que está localizada no núcleo Nova

Marabá, Marabá/PA. Os autores utilizados na pesquisa foram RIVIÉRE (2004); SILVA (2009); NOGUEIRA (2007); CUNHA (2015); SUPLINO (2005); NUNES (2008). O estágio está sendo muito produtivo, pois com ele teve um primeiro acesso à criança com autismo e passei a gostar de trabalhar com o aluno autista o que possibilitou um grande aprendizado, pois aprendi que todos eles necessitam de um cuidado especial, físico, afetivo se encaminhando para se alicerçar uma base para que os autistas se desenvolvam melhor.

PALAVRAS - CHAVE: Autismo. Desenvolvimento. Criança. Aprendizagem.

ABSTRACT: Currently, a lot is addressed about autism because it is a theme that many scholars and researchers who work with this area of special education, through this inclusion bias and with the emergence of several new cases poses a challenge for some people who understand autism and its Definitions. The present work aims to report experiences with a student with autistic spectral disorder (ASD), such as first contact difficulties and the evolution of student learning. The research is qualitative of exploratory nature in question was carried out in the municipal school of E.M.E.F. Luzia Nunes Fernandes that is located in Nucleo Nova Marabá, Marabá / PA. The authors used in the research were RIVIÉRE (2004); SILVA (2009); WALNUT (2007); WEDGE (2015); SUPLINO (2005); NUNES (2008). The internship is being very productive, because with it I had a first access to the child with autism and I started to enjoy working with the autistic student, which allowed a great learning experience, as I

learned that all of them are of special care, physical, emotional if moving to lay a foundation for autistics to develop better.

KEYWORDS: Autism. Development. Child. Learning.

INTRODUÇÃO

O cenário educacional tem sido palco de vários debates sobre a importância da educação inclusiva, especialmente quando se trata de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esse tema que vem crescendo muito com o surgimento de novos casos do autismo. Diante disto, levando em consideração sobre aumento de pesquisas sobre (TEA) esse trabalho como objetivo de relatar experiências vividas com um aluno com transtorno aspecto autista (TEA), apresentando as dificuldades do primeiro contato e as evoluções da aprendizagem do aluno.

Na atualidade muito se aborda sobre o autismo por ser de uma temática que muitos estudiosos e pesquisadores que trabalham com esta na educação especial. Através desse viés da inclusão e com o surgimento de vários novos casos vem se aprimorando cada vez mais pesquisas que geram um novo desafio para a população entender o autismo e suas definições. Segundo Rivière (2004) Os primeiros estudos sobre o autismo foram feitos por Kanner no ano de 1943 e continua vigente até hoje com seus três núcleos de transtorno: 1) qualitativo da relação 2) alterações da comunicação e da linguagem; e 3) falta de flexibilidade mental e comportamental. A partir disso, chegamos a pergunta: o que é o autismo ou como esta nomeado hoje o transtorno do espectro autista (TEA) ?.

Segundo a autora Silva (2009):

O autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento, causando o comprometimento de funções como habilidades sociais, habilidades comunicativas, presença de comportamentos repetitivos e perda de interesse pelo seu meio. Demonstrem dificuldades em se relacionar logo nos primeiros anos de vida. (SILVA, 2009, p. XX)

O transtorno afeta o desenvolvimento de algumas funções da criança e ouve uma mudança da nomenclatura a partir de novas pesquisas passando a chamar transtorno do espectro autismo (TEA), que segundo Cunha (2015, p. 18), “o uso atual da nomenclatura Transtorno de Espectro do Autismo possibilita a abrangência de distintos níveis dos transtornos considerando-os desde o leve, severo e moderado”.

Conforme Rivière (2004, p. 242) as crianças que sofrem com autismo como descreve a revista DSM-IV- “podem manifestar uma ampla gama de sintomas comportamentais, na qual se incluem hiperatividade, âmbitos atencionais muito breves, impulsividade, agressividade, e particularmente nas crianças, acessos de raivas”.

De acordo com Nogueira (2007, p.78), “a maioria dos autistas tem aparência física de uma criança normal, porém seu comportamento é diferente”. Nesse sentido, reconhecer o autismo geralmente é difícil até para os especialistas, pois não é considerado uma doença.

Diante disso, o desenvolvimento de comunicação dessas crianças é lento comparado com as outras crianças não autistas, caracterizada por aquilo que é dito por outras pessoas ou substituição de palavras pelos sons. Segundo Suplino (2005):

O autismo é um transtorno invasivo do desenvolvimento (TID), diagnóstico totalmente diferenciado em um quadro psicótico, passou a classificar esta condição com uma síndrome e referir-se à mesma como Autismo Infantil Precoce, ela apresenta as principais dificuldades de contato com a pessoa, desejo obsessivo de manter as situações sem alterações, ligação especial com objetos. (SUPLINO, 2005, p. 18).

Diante disso, a criança autista tem dificuldade no processo de aprendizagem, mesmo assim a escola deve ser um espaço para que a criança possa interagir e socializar. É a partir desse espaço que ela pode realizar o processo de construção de sua socialização e expressão oral e do desenvolvimento da aprendizagem.

Segundo Nunes (2008):

As crianças com autismo, regra geral, apresentam dificuldades em aprender a utilizar corretamente as palavras, mas se obtiverem um programa intenso de aulas haverá mudanças positivas nas habilidades de linguagem, motoras, interação social e aprendizagem é um trabalho árduo precisa muita dedicação e paciência da família e também dos professores. É vital que pessoas afetadas pelo autismo tenham acesso a informação confiável sobre os métodos educacionais que possam resolver suas necessidades individuais. (NUNES, 2008, p. 4)

Para a autora, as escolas e os professores têm um papel muito importante na educação da criança autista. Devem-se propor metodologias que façam a criança realizar o desenvolvimento da capacidade de socializar e de interagir com as demais crianças presentes na escola. Vale ressaltar, o papel também da família que é fundamental para que o sujeito crie situações para que se comunique e socialize.

As dificuldades no processo de ensino aprendizagem podem ser superadas, somente se houver um forte acompanhamento especializado, ou através de utilização de metodologias aplicadas de acordo com a necessidade de cada indivíduo. Essas Metodologias de ensino devem ser voltadas para tentar desenvolver o processo cognitivo e a capacidade de interagir socialmente. Cabem também os professores das escolas estimular a aprendizagem, pois são eles que estão lidando diariamente com essas crianças nas escolas.

O processo de aprendizagem da criança com autismo é de longo prazo, por isso é necessário um forte empenho e paciência para desenvolvimento da criança. Dessa forma, compreendendo que o processo de aprendizagem do autista é diferente das demais e que deve ser respeitado. A educação da criança autista não é fácil, porém se houver a persistência e uma grande determinação elas podem realizar uma vida com mais autonomia e ampliando-se assim ainda mais suas capacidades cognitivas.

MATERIAIS E MÉTODOS

O estágio não obrigatório realizado na escola Municipal de E.M.E.F. Luzia Nunes Fernandes, no qual foi financiado pelo CIEE | Centro de Integração Empresa-Escola em parceria com a UNIFESSPA proporcionou a oportunidade de atuar bem próximo a criança autista. A pesquisa aqui qualitativa de cunho exploratória em questão foi realizada na escola que está localizada no Bairro Nova Marabá, Marabá/PA. A escola oferta Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental de 1º ao 5º anos e Educação de Jovens e Adultos da 1ª a 4ª etapas. Os períodos são Matutino, Vespertino e Noturno. Sendo que, o estudo foi constituído a partir das seguintes etapas:

- Levantamento de referencial teórico em livros e artigos científicos sobre o autismo e dificuldades da criança autista na aprendizagem;
- Observação do aluno com TEA no período estágio;
- Os autores utilizados na pesquisa foram RIVIÉRE (2004); SILVA (2009); NOGUEIRA (2007); CUNHA (2015); SUPLINO (2005); NUNES (2008).
- Sistematização das informações do estágio na escola;
- Análise das informações e escrita do relatório.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esse trabalho traz em seu bojo um relato experiência a partir do acompanhamento de um aluno de 10 anos com transtorno do espectro autista, que estuda no 4º ano do ensino fundamental I, no qual através do estágio passei a observar e ser apoiadora e auxiliadora deste aluno nas atividades curriculares da escola tentando facilitar o entendimento dele buscando auxiliando suas produções fazendo que ele consiga se socializar com as outras crianças, conseguindo aproxima-las com calma para não assustar o aluno.

Foi necessário certo tempo de adaptação entre duas a três semanas para que a criança pudesse se acostumar a ter uma nova estagiária ao seu lado, pois sua antiga teve que sair do estágio para dar continuidade nos seus estudos em Belém, o que deixou a criança em crise por já estar acostumado com a antiga estagiária e devido já haver uma certa afetividade construída.

No começo foi necessário ajuda das professoras da sala de recursos multifuncional da escola, pois o aluno às vezes tinha algumas crises em relação ao barulho, e em outras situações que ocorriam, por exemplo, ao entrar em crise quando pedia para usar o celular (um instrumento que a criança gosta muito por ser um mundo de diversão), outra forma de crise se dava quando ele era tocado por pessoas que ele não conhecia, ele também chorava para não realizar algumas atividades escolares, e eu não sabia como agir nessas horas, mas fui aprendendo, estudando o transtorno e com a própria criança fui conseguindo driblar essas dificuldades, procurando soluções para os problemas pesquisando jogos e exercitando

fichas da rotina da criança para poder ajudar a mesma da melhor forma possível e também conseguindo inclui-la no meio social da escola.

Depois de conseguir identificar o que aluno gostava e usava com uma certa frequência, prossegui atingindo uma metodologia que facilitou o interesse do aluno pelas atividades que era usando o computador para assistir o desenho do (gato tom), no qual ele gastava entre 20 minutos e 10 minutos para fazer as atividades, sempre lembrando que se não cumprir-se o combinado não poderia jogar e assistir no computador, assim, consegui que ele realizasse as atividades sem chorar e com certa paciência, com o tempo fui diminuindo o tempo do computador e aumentando os minutos de realizar as atividades.

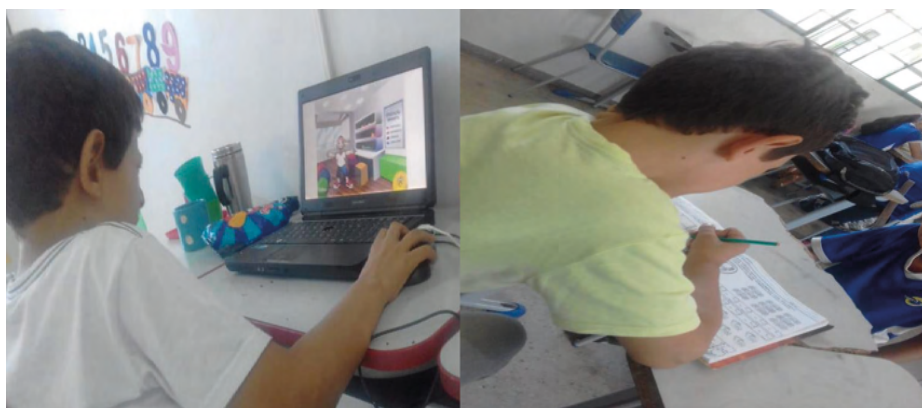


Figura 1 e 2: Aluno no computador e realizando as atividades na sala de aula

Fonte: Alunos pesquisadores, 2018.

Em relação ao barulho da sala de aula às vezes tínhamos que sair um pouco para que ele diminuir-se o estado de crise que ele ficava e pedia para as crianças da turma fazerem menos barulho. Dessa forma, ficar na sala com os outros alunos foi muito bom em relação ao convívio, pois eles às vezes queriam sair pra brincar na educação física coisa que ele não fazia antes, mas antes foi preciso ir com ele pra quadra de esporte da escola com uma ou duas crianças para que fosse acostumando com elas, assim com o passar do tempo sempre queria se divertir com seus colegas.

Por fim, ter acompanhado de perto um aluno com TEA foi uma experiência muito boa, pois conseguimos vários progressos com esta criança, e a partir da minha vivência com ele digo, que todos devem ter essa experiência de trabalhar com as crianças com autismo, elas só necessitam de um pouco de atenção e recursos que deem a elas autonomia e muito mais carinho e amorosidade ao trabalho pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio não obrigatório trouxe a grande oportunidade de um contato com a criança autista e mesmo havendo algumas dificuldades por eu não ter certo conhecimento com o TEA nós desafiámo e enfrentamos essas barreiras. E com o convívio com a criança e um estudo mais aprofundado tudo começou a ficar fácil, encontramos soluções para as dificuldades e encontramos novos caminhos para o aluno aprender, este menino me ensinou muito, ele foi mostrando que só basta as pessoas saírem mais um pouco da sua zona de conforto para conseguirem dar ao aluno o que ele necessita.

O período de estágio foi muito bom, pois com ele tive um primeiro acesso a criança com autismo e passei a gostar de trabalhar com o aluno autista, e isto possibilitou um grande aprendizado, pois amadureci e entendi que todos eles necessitam de um cuidado especial e um meio que der suporte e de um afeto maior para que os autistas se desenvolvam melhor.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educacionais na escola e na família**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

RIVIÉRE, A. **O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento**. In: **Desenvolvimento psicológico e educação**. (Org). César Coll et al. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 234-254.

SILVA, Micheline; MULICK, James A. **Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas**. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 29, n. 1, p. 116-131, 2009.

SUPLINO, Marise. **Currículo funcional natural: guia prático para educação na área do autismo e deficiência mental**. Brasília: Secretária Especial dos Direitos Humanos Maceió. ASSISTA, 2005.

NOGUEIRA, Tânia. **Um pouco olhar sobre o mundo oculto do autismo**. *Revista Época*. São Paulo: Editora Globo, junho, 2007. p. 76-85.

NUNES, Daniella Carla S. **O pedagogo na educação da criança autista**. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/4113/1/O-pedagogo-Na-Educacao-Da-Crianca-Autista/pagina1.html>>. Acesso em: 02 out. de 2018.

CAPÍTULO 18

GRUPO REFLEXIVO DE HOMENS: REPERCUSSÕES NA REINCIDÊNCIA DOS CASOS DE VIOLÊNCIA CONTRA MULHER E A SUBJETIVIDADE DAS MASCULINIDADES

Data de aceite: 21/09/2021

Luís Antonio Bitante Fenandes

Doutor em Sociologia, professor do ICHS/ CUA/UFMT e do Programa de Pós-graduação em Sociologia - PPGS/ICHS/UFMT - Cuiabá. Coordenador do Núcleo de Pesquisa Libertas e do Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Gênero, Identidades e Sexualidades - GIS
ORCID: 0000-0002-0264-9984

Jamile Moreira Kassem

Graduanda em Direito pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Campus Universitário do Araguaia (CUA). Pesquisadora do Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Gênero, Identidades e Sexualidade (GIS), da UFMT/CUA
<http://lattes.cnpq.br/4009370002161252>

Artigo publicado originalmente nos Anais do evento - VI Simpósio Gênero e Políticas Públicas, realizado pela Universidade Estadual e Londrina, 28/09 a 01/10/2020, no formato on-line.

RESUMO: A violência contra as mulheres está relacionada às desigualdades de gênero presentes na sociedade. Isso porque esta é marcada pelo patriarcado, o qual banaliza, legitima e gera omissão da sociedade perante a violação dos direitos das mulheres. Diante desse cenário, políticas públicas específicas para o enfrentamento da violência contra a mulher tornam-se essenciais. Sendo assim,

a Rede de Frente de Barra do Garças, foi construída a fim de aprimorar as respostas públicas ante a violência doméstica contra a mulher. Nesse contexto, surgiu uma importante medida: o Grupo Reflexivo de Homens (GRH). Este é um programa de tratamento destinado aos que cometem agressões contra mulheres, no qual os participantes refletem sobre seus atos, bem como construção da masculinidade e suas implicações, visando alterar seus comportamentos, quando possível. Assim, o presente estudo objetiva compreender a relação do GRH com o decréscimo na reincidência dos casos de violência contra a mulher.

PALAVRAS - CHAVE: Violência contra Mulher; Grupo Reflexivo de Homens; Masculinidade.

REFLEXIVE GROUP OF MEN: REPERCUSSIONS ON THE RECURRENCE OF CASES OF VIOLENCE AGAINST WOMEN AND THE SUBJECTIVITY OF MASCULINITIES

ABSTRACT: The violence against women is related to the existing gender inequalities in society. This occurs because of patriarchy, as well as its banalization, legitimation, and generation of negligence in front of the transgression of women's rights. In front of this scenario, certain public politics to prevent violence against women becomes vital. Hence, the Rede de Frente of Barra do Garças, was assembled aspiring to improve the public outcome in face of the domestic violence against women. In this context, a crucial measure appeared: The Reflexive Group of Men (RGM). This is a treatment program destined to

men who have perpetrated aggression against women, in which the participants analyze their acts, as well as the construct of masculinity and its outcomes, seeking to change their behaviors whenever it's feasible. Therefore, the present study intends to comprehend the connection between the RGM and the lessening of the reoccurring aggressions against women's cases.

KEYWORDS: Violence against Women. Man's Reflective Group. Masculinity.

A desigualdade, longe de ser natural, é posta pela tradição cultural, pelas estruturas de poder, pelos agentes envolvidos na trama de relações sociais. Nas relações entre homens e entre mulheres, a desigualdade de gênero não é dada, mas pode ser construída, e o é, com frequência (Heleieth Saffioti, 1999, p. 83).

INTRODUÇÃO

A problematização do conceito de masculinidade e suas implicações sócio-históricas foram sistematicamente tangenciadas na medida em que se fixou a ideia da existência de uma única masculinidade hegemônica baseada na dominação e no poder inquestionável do “patriarca”. Com o decorrer do tempo, o conceito de masculinidade antes compreendido como uma consolidação ou uma permanência natural passou a ser analisado como uma construção decorrente das desigualdades de gênero e, assim, passível de ser problematizado.

Nesse sentido, focar em pesquisas que envolvam violência contra mulheres ainda é de suma importância no combate a atos que corroboram com os processos de subalternização das mulheres e, também, para enfrentar desigualdades de gênero. À vista disso, o foco em estudos que envolvam as masculinidades enquanto objetos de reflexão teórica, nas ciências sociais, tem ganhado campo em perspectivas de estudos de correntes feministas.

Considerando que a desigualdade de gênero é socialmente construída, todas as partes envolvidas precisam ser pensadas e trabalhadas, para que seja possível atingir a transformação verdadeira da relação violenta. Devido a essa necessidade de auxílio para ambas as partes, a Lei 11.340/06, Lei Maria da Penha, não só garante atendimento multidisciplinar para mulheres e respectivos dependentes em situação de violência doméstica e familiar (Art. 35, I), como também determina a criação e promoção de centros de educação e reabilitação para os agressores (Art. 35, V).

Em maio de 2013, com a finalidade de reduzir os índices de violência doméstica e implementar uma política de proteção às vítimas, surgiu a Rede de Enfrentamento à Violência Doméstica contra a Mulher — Rede de Frente — de Barra do Garças, Mato Grosso (que também engloba o município de Pontal do Araguaia). A Rede de Frente tornou-se possível por meio de um acordo interinstitucional entre o Ministério Público,

Poder Judiciário e Defensoria Pública, mas conta, também, com a parceria de diversos órgãos — como Polícia Civil e Militar — de Barra do Garças e Pontal do Araguaia, somada à colaboração de entidades públicas e privadas. Devido a essas parcerias, as ações de enfrentamento não se destinam apenas às mulheres vítimas de violência, mas também aos agressores, às crianças e aos adolescentes envolvidos em casos de violência doméstica.

Entre essas ações, implementou-se o Grupo Reflexivo de Homens - GRH, que é uma medida fundamental para a reflexão dos autores de violência acerca das reações de gênero, da masculinidade e dos comportamentos prejudiciais. Um dos reflexos mais visíveis da mudança comportamental dos agressores membros do programa é o índice de reincidência da violência contra as mulheres entre os que participaram do GRH. Isso porque, segundo a Delegacia Especializada de Defesa da Mulher, o índice de reincidência encontrava-se em apenas 3,3% no final de 2019.

Dessa maneira, como abordado por Nascimento, o debate sobre homens e gênero possibilitou:

[...] se perceber os homens na sua pluralidade, com diversas possibilidades de exercício de masculinidade. Desta forma, homem e masculinidade se transformaram em homens e masculinidades para dar conta da diversidade da experiência humana. Assim, a masculinidade não se resume a um modelo hegemônico que se conecta a uma versão tradicional do patriarcado [...]. Portanto, as masculinidades não são outorgadas, mas construídas enquanto experiência subjetiva e social que são. Se elas são construídas social, cultural e historicamente, podem ser desconstruídas e reconstruídas ao longo da vida de um homem. (2001, p. 88).

Partindo do que foi apresentado, os objetivos do estudo deste tema consistem em: compreender as ações realizadas pelos psicólogos, mediadores e palestrantes que atuam no Grupo Reflexivo de Homens, abordar as maiores dificuldades dos participantes em seus respectivos processos de reflexão e elaborar um mapeamento socioeconômico dos autores de violência do GRH.

Ademais, será feita uma análise da construção das masculinidades e da influência da cultura machista na violência de gênero, pois esta, segundo Maria de Fátima Araújo (2010, p.19-28), “delega aos homens o direito de controlar e dominar suas mulheres, mesmo que com o uso da violência”. Por fim, a pesquisa também objetiva encontrar propostas estratégicas de solução para as maiores dificuldades enfrentadas pelos autores de violência durante o tratamento.

A pesquisa possui caráter quali-quantitativo, sendo consolidado por meio de entrevistas¹ com alguns autores de violência contra as mulheres - que participam do Grupo Reflexivo de Homens - com os profissionais atuantes no grupo (como palestrantes, mediadores e psicólogos) e, também, com a presidente da Rede de Frente. A entrevista realizada com os agressores, que ocorre de forma individual, possui abordagem pessoal

¹ Devidamente aprovada pelo Comitê de Ética - CAAE30011020.4.0000.5587, sob registro de Parecer: 3.940.010

dos entrevistados e é feita por meio de um questionário, o qual conta com perguntas objetivas e subjetivas — visando a construção de um mapeamento socioeconômico com os participantes do GRH. Além disso, o estudo detém abordagem teórica de questões como a cultura machista e, por conseguinte, a construção da masculinidade, somada à análise da violência de gênero.

A CONSTRUÇÃO DA MASCULINIDADE

A *Masculinidade* enquanto substrato de compreensão da definição do “ser homem” vem sendo discutida, em pesquisas nas ciências humanas nos últimos anos, devido à sua importância na busca de entender as mudanças que essa vem sofrendo na contemporaneidade.

Desconstruir o olhar de naturalização das sexualidades e das relações entre os sexos é desconstruir as categorias de ação e pensamento que articulam a masculinidade. Isso porque o processo remete à compreensão das transformações sociais, políticas e culturais, tanto no que se refere à mulher, quanto ao próprio homem. Dessa forma, a desconstrução também interfere no comportamento de ambos os sexos e em suas concepções relacionadas a masculinidade.

Pressupondo que as masculinidades são socialmente construídas (CONNELL, 2016) e que variam de acordo com cada cultura e período de tempo, entende-se que as masculinidades são compostas em dois campos, o que as tornam fluídas. Esses são inter-relacionados e podem ser compreendidos como: relações de poder de mulheres com homens e de homens com outros homens, tendo este campo o sexismo e a homofobia como principais elementos constitutivos.

A masculinidade como uma construção imersa em relações de poder é frequentemente algo invisível aos homens cuja ordem de gênero é mais privilegiada em relação àqueles e àqueles que são menos privilegiados (as) por essas relações e, nas quais, isso aparece de forma mais visível devido às opressões sofridas.

Diante disso, o papel atribuído aos homens na vida social vem, ultimamente, sendo alvo de muitos debates. Por muito tempo considerados como sexo forte, suas atribuições na sociedade começaram a ser postas em questionamento desde o surgimento dos movimentos feministas, que tomaram impulso com a segunda onda do movimento, eclodindo em 1960. Com as mulheres lutando por direitos iguais e desprezando a figura do “machão”, os homens começaram a sentir que suas identidades masculinas estavam sendo ameaçadas e, por conseguinte, ocorreu a necessidade de buscar uma nova forma de ser homem.

Ao propor a *masculinidade* como objeto de estudo, deve-se considerá-la com base em perspectivas que a constituem tanto no campo teórico, como no campo das relações sociais, mas de modo a vê-los imbricados, ou seja, sem determinação hierárquica entre eles.

Isso porque a categoria *masculinidade* não pode ser vista de maneira isolada, mas com um contexto relacional (SCOTT, 1990), não podendo, portanto, ser separada da categoria de *feminilidade*, pois ambas se complementam e se contrapõem em suas construções.

Dentro ainda de um contexto relacional, é relevante concebermos a *masculinidade* não em sua representação singular, mas plural – *masculinidades*, no sentido de transitarmos por uma variedade de possibilidades que se dão a partir de um modelo dominante, o qual irá estruturar as demais. Por fim, é importante que a *masculinidade*, na contemporaneidade, afaste-se da categoria patriarcal que se estabelece como ordenamento social, mas já não mais corresponde aos anseios e ao modelo de organização social diante das transformações que estão em andamento nas relações de gênero.

Destacamos que nas descrições teóricas dos gêneros (CHODOROW, 1990; OLIVEIRA 2004; WELZER-LANG, 2009) as masculinidades estão integradas ao conceito de patriarcado, isto é, falar desse conceito faz com que masculinidades sejam uma parte crítica da ordem dos gêneros e que não possam ser compreendidas fora dessa ordem, nem das feminilidades que as acompanham. Essa ordem reflete como o poder social, detido pelos homens, cria e sustenta a desigualdade de gênero presente no contexto da sociedade e que é denunciada pelas feministas. Assim, as relações de gênero são decorrentes de interações sociais com as práticas cotidianas, mas também de ações e comportamentos dos indivíduos comuns em suas vidas pessoais e interpessoais, que se ligam às ordenações coletivas dentro da sociedade.

Para a Antropóloga e pesquisadora Miriam Pillar Grossi (1995), o estudo do gênero que remonta à tradição europeia e norte-americana assume, nos dias atuais, diversas correntes teóricas que veem o gênero não somente como uma categoria analítica do estudo de homens e mulheres, mas que ultrapassa essas possibilidades enquanto objeto de análises. Em sua leitura do gênero, a autora destaca duas teorias que considera as principais: a estruturalista e a pós-estruturalista.

Na vertente estruturalista, o gênero, segundo Grossi (1995), implica em alteridade, o que significa dizer que o masculino só existe em oposição ao feminino e, portanto, a formação da identidade de gênero masculina se dará no reconhecimento de que há pessoas idênticas e diferentes de nós mesmos. Dessa maneira, o gênero se constrói com base em uma concepção biológica e em um corpo sexuado, o que caracteriza a condição de macho e fêmea.

Tratando-se da vertente pós-estruturalista, Grossi afirma que o gênero se constitui pela linguagem, ou seja, pelo discurso. O “discurso não são somente palavras, mas linguagem, atos que têm significados” (GROSSI, 1995, p. 5), portanto, ele irá permear todo um conjunto de relações sociais, no qual as masculinidades e as feminilidades fazem-se presentes.

Judith Butler, em “Problemas de Gênero” (1993), que agrega aspectos do pensamento de Foucault e Laqueur, afirma que o gênero é sempre um ato performativo,

que se constitui apenas e a partir dos símbolos criados para o feminino e o masculino, sendo o gênero *performance*. Logo, ele está longe de se desenvolver de maneira livre, pois é regulamentado por uma matriz que pressupõe coerência entre sexo biológico, as atuações de gênero, o desejo e a prática sexual.

Já Raewyn Connell (1995), uma das pioneiras dos estudos da masculinidade, apresenta três aspectos que se interagem para formar uma ordem de gênero da sociedade, na qual os paradigmas de relações de poder entre masculinidades e feminilidades, largamente difundidas na sociedade, advêm da tríade *trabalho, força e cathesis* — relações pessoais/sexuais (CONNELL, 1995). Para a autora, essas três categorias são partes distintas, mas inter-relacionadas que se modificam umas em relação às outras e representam os lugares fundamentais em que as relações de gênero são constituídas e consolidadas.

No primeiro aspecto, *trabalho* refere-se à divisão sexual do trabalho, tanto dentro da casa, onde é possível observar a divisão das responsabilidades domésticas e o cuidado com os filhos, e que vem sofrendo mudanças consideráveis nos dias atuais, como no mercado de trabalho, em que é possível observar a segregação ocupacional e o pagamento desigual.

A *força*, como segundo aspecto, ocorre em forma de poder que opera com base nas relações sociais como a autoridade, a violência e a ideologia nas instituições, no Estado, na vida militar e doméstica. A terceira, a *cathesis*, diz respeito a uma dinâmica dentro das relações íntimas, emocionais e pessoais, que se incluem no casamento, na sexualidade e na educação infantil (CONNELL, 1995).

A autora mostra que esses três aspectos referem-se a um regime de gênero em que as masculinidades e as feminilidades são suas expressões. No nível da sociedade, essas versões são opostas e estão ordenadas em uma hierarquia cuja premissa definidora é a dominação dos homens sobre as mulheres. No topo está a masculinidade hegemônica, que é dominante sobre todas as outras masculinidades e feminilidades e que será a base da heteronormatividade.

O adjetivo “hegemônica” vincula-se ao conceito de hegemonia, tendo seu significado e sua legitimidade baseados na dominação de um grupo social em relação a outro. Isso ocorre não pelo uso da força bruta, mas por uma dinâmica social e cultural que se estende aos domínios da vida privada e coletiva. Na sociedade, há vários canais pelos quais a hegemonia é estabelecida, exemplos desses são: a mídia, a educação, a ideologia e, mais recentemente, a internet, como veremos e discutiremos em nossas pesquisas empíricas.

Sendo assim, na concepção da autora, há um tipo de homem ideal - no sentido weberiano - que está associado diretamente e principalmente com a heterossexualidade e o casamento, todavia com outros indicadores de conduta social, tendo como exemplo a autoridade, divisão sexual do trabalho, força, e resistência física. Isso nos leva a pensar que a masculinidade hegemônica se apresenta como uma forma ideal de masculinidade que somente poucos homens poderão alcançar. Quanto às possibilidades diretas perante a

masculinidade hegemônica e sua relação com o gênero masculino, temos que: na primeira, muitos homens continuam a se beneficiar dessas possibilidades, mesmo não alcançando o tipo ideal de masculinidade; e, na segunda, que os homens são vítimas da própria construção das masculinidades.

Karen Giffin (2005) também compartilha dessa lógica. De acordo com a autora, os estudos sobre a masculinidade, sejam eles da vertente homossexual ou heterossexual, demonstram que a centralidade está na questão do “poder”. Não obstante, enfatiza a existência de mudanças constantes dos padrões de dominação, da internalização das estruturas sociais de opressão e do poder, e que indo mais além, possibilita entender a inter-relação de opressão no nível individual, mas também das grandes estruturas sociais, políticas, econômicas e ideológicas. Ademais, sem negar a dominação dos homens, Giffin propõe ver a construção da masculinidade dentro do pressuposto de que homens são marcados e brutalizados pelo mesmo sistema que fornecem seus privilégios e poder.

Para os homens, a construção da masculinidade, na maioria das culturas, faz-se regularmente submetida ao desafio dos pares e deve ser ininterruptamente manifestada pela rejeição a comportamentos ditos femininos ou afeminados, bem como por meio de uma virilidade permanente no desempenho sexual, a fim de não deixar espaço para suspeitas de homossexualidade, da capacidade de procriar, da vigilância ciumenta das mulheres, da família e de relações com outras parceiras (BOZON, 2004).

Desse modo, podemos considerar a masculinidade hegemônica sob uma tríade de violência: um homem contra a mulher, um homem contra outros homens e contra si mesmo, o que demonstra a violência cotidiana de uma sociedade hierarquizada, autoritária, sexista, militarista, racista, impessoal e conturbada, canalizada por meio de um homem individual.

O GRH NO COMBATE À VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES

A violência contra as mulheres pode ser conceituada, de acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU), como sendo qualquer ato de violência, motivado pelo gênero, que tenha ou venha a ter como consequência dano físico, sexual ou psicológico, ou sofrimento para a mulher — incluindo as ameaças de tais atos — e, ainda, coerção ou privação arbitrária da liberdade, podendo ocorrer na esfera pública ou privada. No entanto, é preciso ressaltar que nem sempre houve a compreensão de que essas ações eram formas de violência.

O conceito resulta, segundo Miriam Grossi (1994), de uma construção histórica do movimento feminista. Isso porque, até o final da década de 1970, maus-tratos e “castigos” infligidos às mulheres não eram entendidos como formas de violência. Somente com a oposição e luta do movimento de mulheres e dos movimentos feministas em relação à absolvição, ou aplicação de pena mínima, aos maridos ou companheiros que assassinavam mulheres com justificativa de legítima defesa da honra, que esses comportamentos

passaram a ser considerados como violência.

Tratando-se de violência contra as mulheres, duas Convenções ganham destaque: a “Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women” (CEDAW), adotada pela ONU em 1979; e a Convenção Interamericana para prevenir, punir e erradicar a violência contra as mulheres — Convenção de Belém do Pará — adotada em 1994 pela Organização dos Estados Americanos (OEA) e ratificada pelo Brasil em 1995.

Nesse cenário, realçamos o caso de Maria da Penha Fernandes contra o Estado Brasileiro, o qual foi levado à OEA em 1998, com base na Convenção de Belém do Pará. Esse caso expressou a tolerância do Brasil em relação à violência doméstica, assim, em 2001, o Estado foi responsabilizado por negligência, omissão e tolerância em relação à violência doméstica praticada contra as mulheres brasileiras. Dessa forma, a história de Maria da Penha não significou um caso isolado, mas a retratação do que acontecia, e ainda acontece, sistematicamente no Brasil. A partir disso, a Comissão Interamericana de Direitos Humanos apresentou diversas recomendações ao nosso país.

Diante da necessidade de medidas legais e ações efetivas para a proteção das mulheres, aconteceram incansáveis reivindicações de ONGs feministas e dos movimentos de mulheres e, somente assim, em 7 de agosto de 2006 foi sancionada a lei 11.340, conhecida como lei Maria da Penha. Essa importante lei não consiste apenas na responsabilidade do Estado em punir, mas também em prevenir, dar assistência às mulheres em situação de violência e realizar a reeducação dos autores de violência, visto que a lei 11.340 atua para a redução das desigualdades de gênero.

Entre as disposições contidas na Lei Maria da Penha está a criação de centros de educação e reabilitação para os agressores (Art. 35, V). Isso porque, para que os casos de violência contra as mulheres sejam reduzidos, além de oferecer amparo às mulheres, é essencial implementar medidas que visem a reeducação dos agressores. Dentro desse contexto, surgiu em 2013, na cidade de Barra do Garças, Mato Grosso — que também é responsável pelos casos do Pontal do Araguaia — o Grupo Reflexivo de Homens, juntamente com a Rede de Frente.

A Rede de Frente, que possui seu núcleo na Delegacia Especializada de Defesa da Mulher (DEDM), é uma articulação institucional com a finalidade de aprimorar as respostas públicas perante a violência doméstica contra as mulheres. Para isso, a Rede conta com o apoio de outras instituições, como o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS). Este, por sua vez, promove atendimento psicossocial às mulheres, aos agressores, a crianças e adolescentes envolvidos em casos de violência doméstica, buscando auxiliar as vítimas e trabalhar a conscientização dos autores de violência de seus atos cometidos.

Em relação ao tratamento de agressores, destaca-se o Grupo Reflexivo de Homens (GRH): um tratamento educativo para os autores de violência. Esse programa ocorre por meio de reuniões semanais, nas quais são realizadas palestras intercaladas com rodas de

conversas, criando, assim, um espaço de conscientização e evolução.

Durante as palestras e rodas de conversa, profissionais abordam temas como: vícios emocionais; a maneira que a sociedade determina ser homem e mulher, influenciando o comportamento; a lei Maria da Penha; o modo como o ciúme pode alterar a visão da realidade; a consequência dos atos violentos, entre outros assuntos relevantes. Por meio da abordagem e questionamento desses assuntos, torna-se possível que os agressores aprendam com seus erros, reflitam e, assim, transformem-se em pessoas mais conscientes.

No entanto, não são todos os agressores que participam do Grupo Reflexivo de Homens. Essa medida é obrigatória nas seguintes situações: quando a vítima possui medida protetiva contra o agressor, o qual deve participar, então, de 4 a 6 encontros; e para condenados à pena não restritiva de liberdade — ou restritiva que pode ser convertida, de modo que o agressor, nesse caso, deve participar de 12 a 16 encontros. Apesar da presença dos autores de violência ser obrigatória em alguns casos, qualquer homem que possuir interesse pode frequentar o grupo.

É importante ressaltar, também, o fato do GRH mostrar-se eficaz diante do contexto em que vem sendo desenvolvido, isto é, na região de Barra do Garças – Mato Grosso, e por intermédio da Rede de Frente, já que o atual índice de reincidência (2019) entre os participantes do grupo é de 3,3%, segundo a Delegacia Especializada de Defesa da Mulher. Partindo disso, nota-se a importância da existência de um programa que leve à reflexão e a mudanças comportamentais, que irão contrapor a construção de uma masculinidade prejudicial a todos.

EXPERIÊNCIAS INICIAIS COM O GRH

A pesquisa de campo sobre o Grupo Reflexivo de Homens encontra-se em andamento e, até o momento da produção deste artigo, suspensa — devido à necessidade de isolamento social imposta pela pandemia da Covid-19. Apesar disso, já é possível apresentar algumas considerações preliminares, com o uso de observações anteriores ao isolamento.

Entre os participantes do GRH, nota-se a predominância de agressores com baixa escolaridade e que exercem atividades laborais com poucas exigências técnicas, possuindo, conseqüentemente, baixa remuneração. Esse contexto pode vir a corroborar com a hipótese de que a soma dos processos históricos, culturais e de construção das masculinidades leve esses agressores a terem dificuldades em compreender seus erros.

Contudo, por meio do Grupo Reflexivo de Homens, os autores de violência passam a estar inseridos, muitos pela primeira vez, em um processo de reflexão acerca dos seus atos, bem como em questionamentos sobre a sociedade de ordem patriarcal, proporcionando e possibilitando mudanças comportamentais nos participantes do grupo. Dessa maneira, no decorrer dos encontros, percebe-se o maior entendimento dos comportamentos violentos,

a busca por melhora e o desejo de aprender pela maioria dos integrantes.

A compreensão de que a sociedade possui da violência de gênero e, mais especificamente, da violência que se incide sobre mulheres, é reflexo das construções históricas e sociais em relação ao feminino e ao masculino. Dessa forma, uma vez que as masculinidades têm o sexismo e o machismo como seus principais elementos constitutivos, afirmamos a necessidade de políticas públicas que promovam transformações políticas e culturais, tanto no que se refere às mulheres, quanto aos homens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso estudo mostra que as masculinidades, na contemporaneidade, passam por um conflito de posicionamento. Isso porque ora se encontram centradas na postura de uma masculinidade tradicional, ora se deparam com a desconstrução necessária para a própria sobrevivência do Ser, como possuidores de identidades.

Dessarte, foi possível estabelecer algumas conexões entre os campos teóricos trabalhados e a realidade observada no GRH. Ao falar sobre o poder da masculinidade na concepção de Foucault (2002), adentramos na esfera das instituições. Entretanto, não no sentido repressivo dessas, mas no de se apoderar das relações de poder que se estabelecem entre o masculino e o feminino, para mostrar que historicamente a problemática do machismo e do sexismo continua perpassando o século XXI em uma condição de banalização, mantendo-se nos moldes tradicionalmente constituídos.

À vista disso, o Grupo Reflexivo de Homens enquanto medida educativa procura romper com algumas barreiras das masculinidades, as quais foram construídas historicamente e culturalmente. O grupo enquanto promoção da desconstrução (DERRIDA, 2011) das identidades masculinas, que antes pertenciam e transitavam apenas no interior do indivíduo, possibilita, agora, que agressores externalizem suas masculinidades e se repositionem enquanto homens. É certo de que esse caminhar proposto pelo GRH não atinge a totalidade dos homens que o frequentam, mas deixa uma ponta de esperança.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Miguel Vale de. “*O corpo na teoria antropológica*”. In: Revista de Comunicação e Linguagem, 33: 49-66, 2004.

_____. *Senhores de Si: uma interpretação Antropológica da Masculinidade*. 2.ed. Lisboa: PT, 2000.

ARAÚJO, M. de F. Mulheres e Relações de Gênero: Trabalho e Violência. In: BRABO, T. S.A.M. (Org.). *Gênero, Educação, Trabalho e Mídia*. São Paulo: Ícone, 2010. p.19-28.

BRASIL. *Lei n. 11.340, de 7 de agosto de 2006*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm>. Acesso em: 15 ago. 2020.

BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade*. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BOZON, Michel. *Sociologia da Sexualidade*. Trad. Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

CHODOROW, Nancy. *Psicanálise da Maternidade: uma crítica a Freud a partir da mulher*. Trad. Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1990.

CONNELL, R. *Gênero em termos reais*. Tradução de Marília Moschkovich. São Paulo: nVersos, 2016.

DERRIDA, J. *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade*. 13ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999. (Vol. 1)

_____. *Vigiar e Punir*. 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GIFFIN, Karen. A inserção dos homens no estudo de gênero: contribuições de um sujeito histórico. *Ciência e Sociedade*, 10(1): 47-57, 2005.

GROSSI, Miriam Pilar. Masculinidades: uma revisão teórica. In: *Antropologia em primeira mão - Programa em Pós-Graduação em Antropologia Social*, UFSC, nº 1 (1995), Florianópolis – SC: UFSC.

GROSSI, Miriam Pilar. Novas/Velhas Violências contra a Mulher no Brasil. *Revista Estudos Feministas*. Ano 2, 2º sem., 1994, p. 473-483.

GIFFIN, Karen. A inserção dos homens no estudo de gênero: contribuições de um sujeito histórico. *Ciência e Sociedade*, 10(1): 47-57, 2005.

LAQUEUR, Thomas. *Inventando o Sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud*. Trad. Vera Whately. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LIMA, Daniel Costa. *Homens autores de violência doméstica e familiar contra a mulher: desafios e possibilidades*. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/91278/256847.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 25 ago.2020.

MATO GROSSO. Assessoria. *Rede de Frente completa sete anos com ações de enfrentamento à violência contra a mulher*. Governo de Mato Grosso, 2020. Disponível em: <http://www.mt.gov.br/rss/-/asset_publisher/Hf4xlehM0lwr/content/id/14487714>. Acesso em: 25 ago.2020

MARQUES, D. *Rede de Frente- Rede de enfrentamento à violência doméstica contra a mulher*. Casoteca, 2017. Disponível em: <<http://casoteca.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2017/07/MT-REDE-DE-FRENTE.pdf>>. Acesso em: 25 de set. 2019.

NASCIMENTO, M. *Desaprendendo o silêncio: uma experiência de trabalho com grupos de homens autores de violência contra a mulher*. [Dissertação Mestrado]. Rio de Janeiro: Instituto de Medicina Social da UERJ; 2001.

NUNES, Maria Terezinha. *Dialogando sobre a Lei Maria da Penha*. Disponível em: < <http://saberes.senado.leg.br>>. Acesso em: 14 ago.2020.

SAFIOTTI, Heleieth I. B. *Gênero, Patriarcado, Violência*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Revista Educação e Realidade*. V.16, nº2, jul/dez 1990. pp. 5-22.

OLIVEIRA, Pedro Paulo de. *A Construção Social da Masculinidade*. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Rio de Janeiro: Ed. IUPERJ, 2004.

WELZER-LANG, Daniel. *A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia*. Revista Estudos Feministas, Ano 9, 2º semestre de 2001. pp, 460-482.

CAPÍTULO 19

“PROJETO PLANTANDO VIDAS”

Data de aceite: 21/09/2021

Camilo Rodrigues da Costa Neto

Secretaria Municipal de Meio Ambiente –
Divisão de Planejamento e Educação Ambiental
– Ribeirão Preto/SP

Dalila Cisneiro Lopes

Secretaria Municipal de Meio Ambiente –
Divisão de Planejamento e Educação Ambiental
– Ribeirão Preto/SP

Gabriel Agoad

Secretaria Municipal de Meio Ambiente –
Divisão de Planejamento e Educação Ambiental
– Ribeirão Preto/SP

Guilherme Nogueira

Secretaria Municipal de Meio Ambiente
– Divisão de Planejamento e Educação
Ambiental – Ribeirão Preto/SP

RESUMO: O aumento das aglomerações humanas em grandes centros urbanos tem pressionado os ambientes naturais de forma que muitos tem sua qualidade comprometida. As nascentes, importantes mantenedoras dos mananciais de abastecimento, necessitam de cuidados, principalmente em ambientes vulneráveis, para manter suas funções ecossistêmicas e se sustentarem em ambiente hostil. Por meio da apresentação e discussão crítica de um filme temático em ambiente formal de ensino, saída de campo com dinâmicas e vivências práticas de educação ambiental em

ambiente não formal, na natureza, e o plantio de mudas para recuperar as APP's de nascentes ameaçadas pela expansão das cidades, o Projeto Plantando Vidas visa aproximar os cidadãos urbanos do ambiente natural, aumentando seu senso de pertencimento e responsabilidade com o mesmo, bem como transmitir conceitos e sensibilizar os participantes para a problemática ambiental.

PALAVRAS - CHAVE: Nascentes, ambiente natural, APP's, construção ecológica, vivências práticas.

ABSTRACT: The increase in human agglomerations in large urban centers has put pressure on natural environments so that many have their quality compromised. Springs, important maintainers of supply sources, need care, especially in vulnerable environments, to maintain their ecosystem functions and sustain themselves in a hostile environment. Through the presentation and critical discussion of a thematic film in a formal teaching environment, field trip with dynamics and practical experiences of environmental education in a non-formal environment, in nature, and the planting of seedlings to recover the APP's of springs threatened by the expansion in cities, the Plantando Vidas Project aims to bring urban citizens closer to the natural environment, increasing their sense of belonging and responsibility to it, as well as transmitting concepts and sensitizing participants to environmental issues.

KEYWORDS: Springs, natural environment, permanent preservation area, ecological building, practical experiences.

1 | INTRODUÇÃO

“E há que se cuidar da vida
E há que se cuidar do mundo
Tomar conta da amizade
Alegria e muito sonho
Espalhados no caminho
Verdes: plantas e sentimento
Folhas, coração, juventude e fé”.
(Milton Nascimento)

A forma como nos relacionamos com o ambiente a nossa volta está diretamente ligada com nossa qualidade de vida. Da mesma maneira, nossas relações com o meio estão intimamente relacionadas à concepção e conhecimentos que temos sobre ele. A participação e mobilização social são imprescindíveis para a conservação, já que a vontade de melhorar algo próximo e conhecido é muito maior do que a de melhorar algo longe. Surge então a necessidade de expandir a discussão frente aos problemas ambientais em suas diferentes esferas: água, ar, solo, fauna e flora. Diante disso, faz-se necessário uma maior atenção para os trabalhos que envolvam a orientação e a conscientização ambiental junto à população. Uma maneira eficiente de se atingir essa conscientização são trabalhos de educação ambiental junto às escolas, empresas e comunidades, de forma interdisciplinar e transversal.

A educação ambiental busca mudar a visão sobre o meio em que vivemos, mostrando que o ser humano é apenas mais uma parte do meio ambiente, contrapondo às ideias antropocêntricas, que esquecem, muitas vezes, da importância vital dos demais componentes da natureza. Dessa forma, a educação ambiental tem por finalidade evoluir o senso crítico e a compreensão da complexidade dos aspectos que envolvam as questões ambientais de modo crescente e continuado. Segundo Jacobi (2003) a educação para a cidadania representa a possibilidade de motivar e sensibilizar as pessoas para transformar as diversas formas de participação em potenciais caminhos de dinamização da sociedade e de concretização de uma proposta de sociabilidade baseada na educação para a participação.

Muitos valores relacionados ao meio ambiente não se expressam apenas em forma de conteúdo. Não basta explicar certos conceitos, o aprendizado se dá apenas pela vivência e prática dos mesmos. Nesse sentido, a Secretaria Municipal do Meio Ambiente, preocupada com as problemáticas ambientais do município e a conscientização participativa de seus cidadãos, cria o Projeto Municipal de Educação Ambiental “Plantando Vidas”, em simbiose com outros programas realizados pela Secretaria Municipal do Meio Ambiente.

1.1 As nascentes

A água é fundamental para a manutenção dos ecossistemas e funcionamento da vida. Além disso contribui para o processo de absorção dos nutrientes no solo pelos vegetais, atenua a temperatura do ambiente, entre outros benefícios. Contudo, esse recurso natural encontra-se ameaçado pela atuação impactante do homem no ambiente. Dentre esses impactos podemos considerar as alterações físicas e químicas nas bacias hidrográficas, oriundas principalmente do lançamento inadequado de cargas poluidoras nos corpos hídricos, da disposição incorreta de resíduos nas áreas naturais, da remoção da cobertura vegetal e das matas ciliares acarretando erosão, das queimadas e da compactação do solo devido ao pisoteio de animais.

As nascentes são elementos de suma importância na dinâmica hidrológica. Caracterizam a passagem da água subterrânea para a superfície, contribuindo para a formação dos canais fluviais. Além de compreender a importância vital das nascentes, é fundamental reconhecer a sua fragilidade diante das agressões às quais estão sujeitas, principalmente, em decorrência das atividades humanas. Nascentes não são apenas os conhecidos olhos-d'água ou minas existentes nas áreas rurais, mas, sim, todo um sistema constituído pela vegetação, pelo solo, pelo relevo e pelos demais componentes das áreas de recarga a montante. As águas das chuvas que se infiltram na terra e abastecem o lençol d'água subterrâneo são responsáveis pelo surgimento das nascentes (EMATER – MG, 2014).

Dada a importância do manancial para o suprimento de água com quantidade e qualidade e o papel fundamental da mata ciliar, as florestas ou outro tipo de vegetação, localizadas num raio de 50 metros do entorno das nascentes, são consideradas, segundo o Código Florestal Brasileiro - Lei nº 12.651, de 25 de maio de 2012, Áreas de Preservação Permanente (APP), como mostra a figura 01.

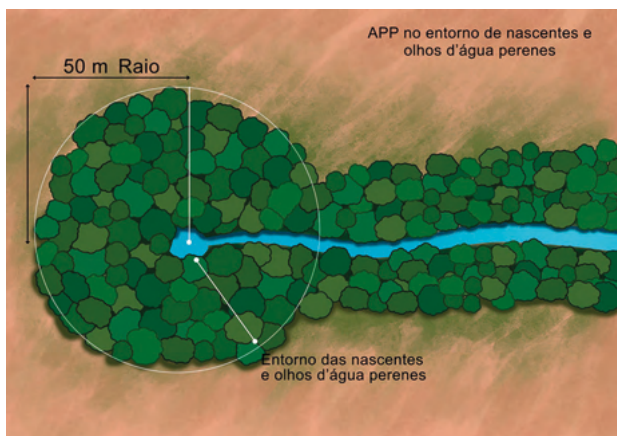


Figura 01 - Áreas de Preservação Permanente para nascentes.

Fonte: Ciflorestas, 2017.

A importância da mata ciliar é enorme para a flora, para a fauna e inclusive para a própria nascente ou curso d'água. Ela funciona como uma espécie de filtro e impede a contaminação das águas por substâncias poluentes, como os usados na agricultura, e possibilita a absorção de nutrientes como nitrogênio, fósforo, cálcio e magnésio. Além disso, permite que os animais silvestres se desloquem de uma região a outra para exercer suas funções ecossistêmicas. Nesse sentido, as nascentes precisam ser adotadas, protegidas e, se for o caso, reabilitadas e recompostas.

2 | PROJETO “PLANTANDO VIDAS”

O Projeto “Plantando Vidas” está dividido em duas etapas distintas, porém interligadas: uma primeira em sala de aula, com a apresentação do vídeo “O homem que plantava árvores” seguida de discussão e interpretação crítica da trama; e uma segunda, que consiste em visita às nascentes com a realização de dinâmicas e o plantio de mudas nativas na área de APP.

A primeira etapa tem como objetivo frisar a importância dos ecossistemas para a qualidade e manutenção da vida. O filme de aproximadamente 25 minutos conta a história de um local onde existia uma grande floresta que foi transformada em carvão pelos antigos moradores que, sem mais fonte de renda ou água aos poucos abandonaram os vilarejos. Um dos antigos moradores, que perdeu esposa e filhos no passado, insiste no plantio de milhares de sementes no deserto que abrigava a antiga vegetação. O vídeo mostra, além da persistência do plantador, a transformação que o reflorestamento pode causar na disponibilidade de água, no clima e na sociedade. Após a exibição do filme é realizada uma discussão crítica sobre os conceitos apresentados, facilitada e direcionada por estagiários da Divisão de Planejamento e Educação Ambiental.

A segunda etapa objetiva aproximar o cidadão urbano do ambiente natural e despertar o senso de pertencimento e responsabilidade com o meio ambiente. Consiste em visitas monitoradas às nascentes com a realização de dinâmicas em grupo e o plantio de mudas nativas para a recuperação e adensamento de área de APP quando necessário. As dinâmicas visam aproveitar os espaços naturais de modo a integrar indivíduo e natureza, quebrando o paradigma decartiano do homem separado do meio ambiente e resgatando suas origens naturais. O plantio de mudas, quando cabível, visa, além do adensamento da mata ciliar que protege as nascentes, a transmissão de conceitos e saberes sobre a importância da vegetação na conservação dos recursos hídricos.

O Projeto “Plantando Vidas” harmoniza a transmissão de conceitos dentro das instituições formais de ensino com a criação de valores através de vivências e práticas em locais não formais de educação. Sensibiliza o indivíduo e a coletividade sobre as problemáticas ambientais ao mesmo tempo que gera um sentimento de pertencimento e corresponsabilidade para com a natureza.

3 | JUSTIFICATIVA

A Política Estadual de Educação Ambiental (PEEA) do estado de São Paulo, lei nº 12.780, preconiza, em seu artigo 4º, que a educação ambiental (EA) é um componente essencial e permanente da educação, devendo estar presente em âmbito estadual e municipal, em todos os níveis dos processos educativos formais e não formais. O Poder Público, além das ações necessárias para cumprimento do disposto nos artigos 205 e 225 da Constituição Federal, relacionados respectivamente à educação geral e à gestão do meio ambiente, e do disposto nos artigos 191 e 193 da constituição estadual referente à educação, também é incumbido, segundo o artigo 22 da PEEA, a incentivar e criar instrumentos que viabilizem:

“IV - A ampla participação da sociedade, das instituições de ensino e pesquisa, organizações não-governamentais e demais instituições na formulação e execução de programas e atividades vinculadas à Educação Ambiental não-formal;

VI - A sensibilização da sociedade para a importância da participação e acompanhamento da gestão ambiental nas Bacias Hidrográficas, Biomas, Unidades de Conservação, Territórios e Municípios”.

Além das exigências legais dos programas de EA, a crescente conscientização da sociedade frente aos problemas ambientais faz com que a demanda por essa temática na educação formal e não-formal seja cada vez mais acentuada, já que os alunos que desconhecem o tema dificilmente exercerão seu papel crítico e cívico dentro das comunidades em que vivem.

Dentro dos espaços formais de educação, as técnicas não se limitam a transmissão clássica de conteúdo, o que justifica a utilização de equipamentos e mídias alternativas para o ensino teórico das questões ambientais. Quanto mais lúdica a apresentação, mais fácil a passagem de conceitos e o entendimento por parte dos alunos. Entretanto, devido ao adensamento dos aglomerados humanos e sua constante urbanização, o verde e o natural muitas vezes não estão presentes no cotidiano dos estudantes, distanciando-os da visualização integral da importância do meio ambiente para a qualidade de vida. Seniciato e Cavassan (2004) citam os trabalhos de Tabanez et al. (1997), Rocha (1997) e Ceccon e Diniz (2002), para atestar a eficácia do uso de trilhas interpretativas nas questões referentes especificamente à educação ambiental para os ensinos médio e fundamental. A continuidade da EA nos espaços não formais de ensino torna-se então fundamental para a formação integral dos discentes e o atendimento dos objetivos da PEEA dentro dos princípios propostos. A saída para campo aproxima o indivíduo do exposto em sala, fixa o conteúdo estudado, diverte e ainda cria um espírito de comprometimento e participação dificilmente alcançado somente dentro da sala de aula.

4 | PÚBLICO – ALVO

Alunos do 4º ano do Colégio Marista.

5 | OBJETIVOS

5.1 Objetivos Gerais

O Projeto Plantando Vidas tem como objetivo a formação de cidadãos conscientes frente as questões ambientais e a aproximação do indivíduo urbano com a natureza, despertando o senso de pertencimento e responsabilidade com o meio ambiente.

5.2 Objetivos Específicos

- Sensibilizar sobre a importância da preservação e proteção dos recursos hídricos;
- Conscientizar sobre a importância da preservação e proteção das nascentes e matas ciliares, em especial, no ambiente urbano.
- Conscientizar sobre a dinâmica e relação da vegetação e corpos hídricos;
- Desenvolver o senso crítico dos participantes por meio da análise conceitual do vídeo “O homem que plantava árvores”;
- Resgatar o sentimento de pertencimento à natureza e corresponsabilidade ambiental com saídas a campo monitoradas juntamente com o plantio de mudas.

6 | METAS

Sensibilizar 90 alunos do 4º ano do Colégio Marista até o dia 06 de Setembro por meio da apresentação do vídeo e discussão crítica em sala de aula (espaço formal de educação).

Realizar vivências e dinâmicas de Educação Ambiental em ambiente natural com 90 crianças até o dia 15 de setembro (espaço não formal de educação).

Plantar 30 mudas nativas até o dia 15 de setembro na APP da nascente do bairro Jardim Botânico.

7 | METODOLOGIA

O Projeto Plantando Vidas terá como base metodológica a teoria de aprendizagem cognitiva de David Ausubel, que define a aprendizagem significativa como um processo pelo qual um novo conhecimento é introduzido na estrutura cognitiva do educando, modificando ou se acoplando a conhecimentos prévios já existentes na estrutura cognitiva do indivíduo. Para a aprendizagem significativa ocorrer são necessários três fatores

principais: o conhecimento prévio, um recurso didático potencialmente significativo (como imagens, textos, gráficos ou vídeo que possa se relacionar com a estrutura cognitiva do educando) e a predisposição do educando para a aprendizagem. Quando o primeiro fator – conhecimentos prévios – não se fizer presente o educador deve utilizar precedentes organizadores que utilizem grande grau de abstração para despertar o interesse dos alunos e estruturar sua aprendizagem por meio da hierarquização, que parte de conceitos mais gerais e evolui explorando posteriormente conceitos mais específicos. Freitas (2014), em sua tese de doutorado, aponta o educador como “elemento essencial no processo de ensino/aprendizagem, pois ele detém o referencial metodológico para conduzir o processo de aprendizagem de acordo com seus objetivos, reconhecendo e ancorando os conhecimentos prévios de seu público alvo aos novos conhecimentos”.

Para atingir os objetivos do projeto, além da base metodológica acima citada, serão utilizados os seguintes instrumentos para facilitar a aprendizagem e a transmissão de conceitos:

- Trilha ecológica monitorada
- Adensamento da vegetação com participação dos educandos
- Observação da área natural evidenciando os estímulos sensoriais da audição, tato, olfato, percepção de temperatura e umidade
- Vídeo temático seguido de discussão crítica
- Roda de conversa com temáticas ambientais
- Dinâmicas em grupo para fixar conceitos

8 | LOCALIZAÇÃO

1º Momento: Colégio Marista, Ribeirão Preto -SP

2º Momento: Nascente localizada no bairro Jardim Botânico, afluente ao Córrego São Geraldo

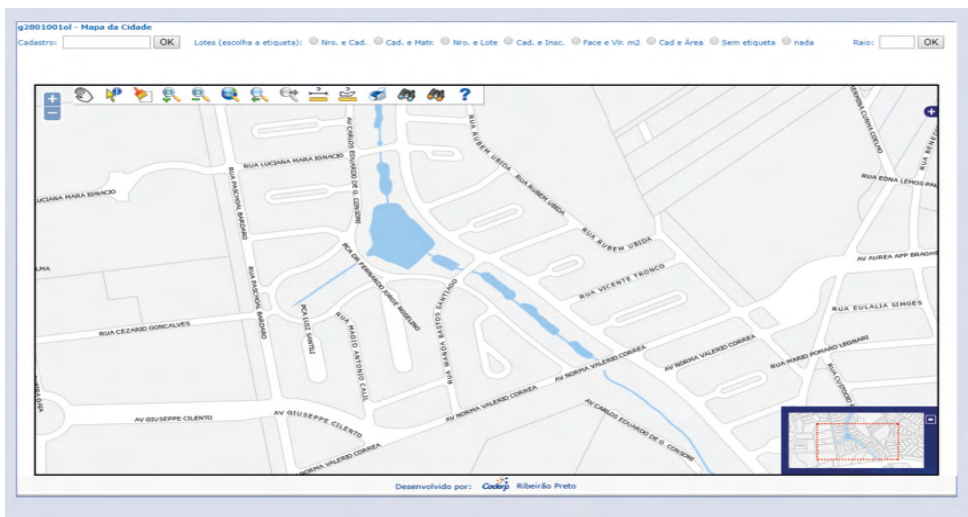


Figura 02: Croqui de localização da nascente.

Fonte: Google Earth (2017).



Figura 03: Mapa de localização do plantio.

Fonte: Google Earth (2017).

9 | COMUNICAÇÃO DO PROJETO

A comunicação do projeto será feita pela imprensa da Coordenadoria de Comunicação Social.

10 | CRONOGRAMA

ATIVIDADE	PERÍODO DE REALIZAÇÃO 2017				
	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro
Planejamento	x	x			
Redação do Projeto	x	x			
Visita Espaço Formal		x			
Visita Espaço Não Formal		x			
Avaliação			x	x	
Prospecção para 2018					x

Fonte: Divisão de Planejamento e Educação Ambiental, Secretaria Municipal do Meio Ambiente, 2017.

11 | EQUIPES E PARCERIAS

A equipe de trabalho é formada pela Divisão de Planejamento e Educação Ambiental da Secretaria Municipal do Meio Ambiente de Ribeirão Preto em parceria com os professores do Colégio Marista.

12 | MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO

A avaliação do projeto piloto dar-se-á por meio de reunião entre os realizadores para a discussão dos resultados com a posterior confecção de um relatório com as conclusões mais significativas.

Futuramente, a avaliação da eficácia em transmitir conceitos e gerar valores será realizada por meio da aplicação de um questionário em dois momentos distintos: antes de qualquer contato com o público e depois do cumprimento de todas as atividades. A comparação entre as respostas possibilita verificar se houve mudança, complementação ou correção de conceitos e saberes pré-existentes.

13 | RECURSOS NECESSÁRIOS

O transporte dos alunos, neste projeto piloto, será disponibilizado pelo próprio colégio Marista. As mudas que serão plantadas na APP da nascente serão doadas pelo horto municipal, bem como o apoio no plantio. Para as dinâmicas serão necessários dois rolos de barbante.

14 | ESTRATÉGIAS DE SUSTENTABILIDADE

O ato de plantar árvores e experimentar as vivências em ambiente natural cria sentimentos de responsabilidade e pertencimento. Esses sentimentos despertam a

necessidade de preservação e cuidado que podem ser supridos com a manutenção regular das mudas pelos participantes do projeto, principalmente nas primeiras semanas depois do plantio.

Além disso, outras nascentes urbanas podem ser contempladas com as atividades aqui propostas, não limitando as alternativas para o crescimento do projeto. Como trata-se de um piloto, a avaliação dos resultados de sua aplicação serão determinantes para a continuidade, ampliação e mesmo reestruturação do projeto Plantando Vidas.

REFERÊNCIAS

MINAS GERAIS. ENIO RESENDE DE SOUZA MAURÍCIO ROBERTO FERNANDES. . **Proteção e Recomposição de nascentes**. Belo Horizonte: Emater/MG, 2014.

SOUZA, Enio Resende de; FERNANDES, Maurício Roberto. **Proteção e recomposição de nascentes**. Belo Horizonte: Emater, 2014. Disponível em: <<http://www.emater.mg.gov.br/doc/intranet/upload/LivrariaVirtual/folderproteçãorecomposiçãonascentes.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2017.

JACOBI, Pedro. Educação Ambiental, cidadania e sustentabilidade. Universidade de São Paulo, Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 1, n. 118, p.189-205, mar. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16834>>. Acesso em: 31 ago. 2017.

SENICIATO, Tatiana; CAVASSAN, Osmar. Aulas de campo em ambientes naturais e aprendizagem em ciências – um estudo com alunos do ensino fundamental. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 10, n. 1, p.133-147, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v10n1/10>>. Acesso em: 31 ago. 2017.

FREITAS, Mirlaine Rotoly de. **Metodologias em educação ambiental formal e não formal para para a conservação do sistema socioecológico**. 2014. 183 f. Tese (Doutorado) - Curso de Engenharia Florestal, Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2014. Disponível em: <[http://repositorio.ufla.br/bitstream/1/4628/1/TESE_Metodologias em educação ambiental formal e não formal para a conservação do sistema sócio-ecológico.pdf](http://repositorio.ufla.br/bitstream/1/4628/1/TESE_Metodologias%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o%20ambiental%20formal%20e%20n%C3%A3o%20formal%20para%20a%20conserva%C3%A7%C3%A3o%20do%20s%C3%ADcio-ecol%C3%B3gico.pdf)>. Acesso em: 05 set. 2017.

HORTELÃ: POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM POR MEIO DO CHEMSKETCH

Data de aceite: 21/09/2021

Data da submissão: 06/07/2021

Luzinete de Souza Oliveira

Instituto Federal do Espírito Santo
Vitória, Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/5480647737807280>

Solange Aparecida Bolsanelo Merlo

Instituto Federal do Espírito Santo
Vitória, Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/8635963250375723>

Camila Bruschi Tonon

Instituto Federal do Espírito Santo
Vitória, Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/0032181060106594>

Leonardo Teixeira Alves Gusmão

Instituto Federal do Espírito Santo
Vitória, Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/7103427573955110>

Manuella Villar Amado

Instituto Federal do Espírito Santo
Vitória, Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/8408494362639642>

Vilma Reis Terra

Instituto Federal do Espírito Santo
Vitória, Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/1219341598549889>

Anderson José Silva

Instituto Federal do Espírito Santo
Vitória, Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/2011699904574795>

RESUMO: Esta pesquisa tem como objetivo fazer uma análise sobre o processo de ensino e aprendizagem de modo interdisciplinar com foco nas propriedades da planta hortelã, tendo como um importante instrumento de mediação o uso do recurso tecnológico chemsketch. Nas aulas pretendemos abordar sobre o uso da mesma na culinária, na indústria cosmética assim como suas propriedades medicinais, deste modo discutiremos seus aspectos químicos e biológicos. Explanaremos também sobre o uso do software ChemsSketch, como facilitador neste processo de ensino. Este trabalho surgiu da necessidade de trazer para sala de aula temas voltada a realidades do nossos educandos, uma vez que a comunidade em que o trabalho foi proposto, trata-se de uma comunidade situado em zona rural, em que boa parte dos alunos tem um pequena agricultura e suas casas, e muitos deles são feirantes onde trabalham com hortaliças. Desta forma promover trabalhos com temas nesse sentido além de oportunizar alfabetização científica no que tange questões reais do cotidiano dos alunos oportunizar-lhes aprendizagem significativa e por meio de recurso diferenciado. Nesta perspectiva temos como proposta um trabalho interdisciplinar em que envolverá as disciplinas de: Ciências, tecnologias (CTS/CTSA) química, português, artes, geografia e matemática. Este viés interdisciplinar tem como objetivo também romper com o pressuposto de fragmentação do saber, que infelizmente ainda permeiam em demasia o contexto da sala de aula.

PALAVRAS - CHAVE: Hortelã. ChemsSketch. Ensino.

MINT: LEARNING POSSIBILITIES THROUGH CHEMSKETCH

ABSTRACT: This research aims to analyze the teaching and learning process in an interdisciplinary way, focusing on the properties of the mint plant, having as an important mediation instrument the use of the technological resource chemsketch. In classes we intend to address the use of it in cooking, in the cosmetic industry as well as its medicinal properties, thus we will discuss its chemical and biological aspects. We will also explain about the use of ChemsSketch software, as a facilitator in this teaching process. This work arose from the need to bring to the classroom themes related to the realities of our students, since the community in which the work was proposed, it is a community located in a rural area, in which most of the students have a small agriculture and their houses, and many of them are market stalls where they work with vegetables. In this way, to promote works with themes in this sense, in addition to providing opportunities for scientific literacy with regard to real issues in the daily lives of students, providing them with meaningful learning and through a differentiated resource. In this perspective, we propose an interdisciplinary work that will involve the disciplines of: Science, Technologies (CTS/CTSA) Chemistry, Portuguese, Arts, Geography and Mathematics. This interdisciplinary bias also aims to break with the assumption of fragmentation of knowledge, which unfortunately still permeates the classroom context too much.

KEYWORDS: Mint. ChemsSketch. Teaching.

INTRODUÇÃO

Sabemos que muitas são as ervas utilizadas na culinária e na medicina, suas origens reportam a tempos antigos. Dentre estas ervas está a hortelã, planta vastamente utilizada em vários setores “essa planta foi largamente utilizada por diversos povos ao longo dos anos, como egípcios, gregos, romanos, americanos e hebreus. Na maioria dos casos, a hortelã era item de decoração em banquetes e mesas de jantar, e consumida em forma de chá – quase sempre de forma gelada. (TAVARES, 2018).

Temos também lendas que permeiam a história de tal erva:

Há duas versões mitológicas para a origem da planta: Em uma delas, Plutão era apaixonado por uma deusa muito bela chamada Minthe – e resolveu transformá-la em hortelã para escapar da raiva da esposa Perséfone, para lá de ciumenta. O mito ainda conta que Plutão sentia o cheiro doce que a ninfa exalava ao passear pelos jardins, mostrando que ainda a amava.

A outra lenda diz que Zeus e Hermes andavam disfarçados pela Terra quando foram convidados por um casal humilde para jantar. Na mesa, os anfitriões espalharam folhas de hortelã em um sinal de gratidão. Em troca do belo gesto, os deuses transformaram o casebre em um grande e farto palácio, o que fez da planta um símbolo de amizade, amor e hospitalidade“(TAVARES ,2018, p. 01).

Mas, lendas deixadas a parte, de modo geral “ às plantas medicinais estão quase sempre associadas há uma busca pelo homem de encontrar na natureza tratamentos que melhorem sua condição de vida e saúde, aumentando suas chances de sobrevivência” (PINHEIRO e DEFANI,2010, p 02)

Dada suas propriedades culinária, medicinal e cosméticas, partindo do princípio que trata-se de uma planta muito cultivada em nosso país e muito conhecida pela população. Segundo os autores Pinheiro e Defani, (2010, p.02) destacam que “ As plantas medicinais apresentam princípios ativos que se corretamente identificados, trazem benefícios para o homem e para a sociedade”.

O Brasil não é apenas rico em diversidade de recursos genéticos; é um país rico em culturas, em gentes diferentes que tiveram e têm que tirar a vida com as mãos [...] a utilização de plantas medicinais na alimentação, em chás e como remédios é uma prática constante, que vem sendo transmitida através da sabedoria popular adquirida ao longo da nossa história (PINHEIRO e DEFANI,2010, p 02) .

Baseado nas afirmações acima é que acreditamos que levantarmos este tema em sala de aula é de suma relevância. Outro fator digno de nota é que o público em que pretendemos aplicar esta proposta de trabalho trata-se de pessoas que apresentam um contato íntimo com a terra, uma vez que a maioria dos alunos da escola escolhida para aplicação da sequência didática proposta são pessoas da zona rural do município de Cariacica no ES. Sendo assim, tais temas despertam a atenção dos mesmos pelo motivo segundo Pinheiro e Defani (2010) das plantas medicinais serem utilizadas desde a antiguidade, e na atualidade, serem empregadas e valorizadas pela população estudada, que procura nos produtos naturais uma melhor qualidade de vida. Deste modo, trazer esta discussão juntamente com a proposta do uso do software Chemskech torna o estudo mais relevante e significativo para o público.

REFERENCIAL TEÓRICO QUE JUSTIFICA ESTE TRABALHO

Sabe-se o quão importante é tratar de temas CTS/CTSA dentro das instituições de ensino, tal importância se justifica pela necessidade de reflexões de cunho mais crítico acerca do desenvolvimento das ciências, tecnologia e sociedade e como os avanços nestes campos interferem diretamente em nossas vidas. Dessa forma, Bazzo (2019) nos alerta que na atualidade é notória, em diversas situações, a importância de se ter conhecimento sobre tecnologia. Temos visto que as relações sociais, tendo foco na tecnologia, começam a tomar proporções bem significantes, devido a este e outros fatores é que uma análise mais profunda precisa ser priorizada nas discussões realizadas dentro do ambiente escolar.

Nesta perspectiva Freire (1996, p.37) o qual orienta que “[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. ”

Sendo assim, compreendendo nosso papel como outrora nos apresenta Freire (1996) de “ desmascaramento” da ideologia dominante, é que entendemos que cabe a nós educadores trazermos tais reflexões para o âmbito escolar. Defendemos ainda que as

questões relativas à Ciência e à Tecnologia assim como sua importância na definição das condições da vida humana, vão para além do contexto acadêmico, o mas se converterem em centros de atenção e de interesse do conjunto da sociedade (BAZZO, 2019).

Compreendemos aqui como movimento CTS aquele apresentado por Pinheiro et al (2007 p. 152) aquele “que vem ganhando corpo na prática de sala de aula, objetivando não apenas possibilitar a experimentação da tecnologia dentro das tarefas práticas, mas sim procurar uma relação recíproca entre ciência, tecnologia e sociedade.”

Os autores ressaltam ainda a importância de abordar dentro do contexto educacional questões de aspectos sociais do fenômeno científico–tecnológico, que diz respeito às condicionantes sociais, assim como no que diz respeito às suas consequências sociais e ambientais. “Uma das grandes metas do modelo CTS é dotar as pessoas de habilidades e competências, tornando-as capazes de debater e discutir questões científicas e tecnológicas que permeiam a sociedade.” (PINHEIRO et al. 2007,p. 152)

Bazzo (2019, p.147) relata a importância de um viés interdisciplinar “[...] abrangendo disciplinas das ciências sociais e a investigação acadêmica em humanidades como a filosofia e a história da ciência e da tecnologia, a sociologia do conhecimento científico, a teoria da educação e a economia da mudança tecnológica” (BAZZO, 2019, p.147) .

Segundo a perspectiva de Fazenda (2008,p.21) ...

[...] interdisciplinaridade escolar, as noções, finalidades habilidades e técnicas visam favorecer sobretudo o processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e sua integração”.

Assim acreditamos que essa forma de trabalho vai de encontro á necessidade de promover alfabetização científica, quebrando com os pressupostos fragmentados do saber. O que para Pinheiro et al (2007, p 152-153) relata como importante pois,

Visando a promover o letramento científico e tecnológico que ultrapasse conteúdos isolados, incluso no currículo dos alunos, sem a devida contextualização. O enfoque CTS poderá permitir um trabalho conjunto com as várias disciplinas que compõem o currículo, desenvolvendo um trabalho que possa levar o aluno a compreender a influência da ciência e da tecnologia e a interação entre elas.

Chassot (2002, p.88) afirma também que é necessário...

[...] reivindicar para a escola um papel mais atuante na disseminação do conhecimento. Sonhadoramente, podemos pensar a escola sendo polo de disseminação de informações privilegiadas”.

Concordamos com Bazzo (2019) quando cita que os estudos CTS objetivam promover a alfabetização científica deixando claro que a ciência e a tecnologia são atividades humanas de extrema importância social, pois formam parte da cultura geral nas sociedades atual. Pinheiros et al. (2007, p. 150) relatam que:

Sendo assim, a educação tecnológica pode desenvolver essa postura crítica, constituindo-se numa das vias para a formação de uma consciência

de diversidade de interesses no desenvolvimento tecnológico e da noção de sujeito social, que tenha espaço político para lutar por seus interesses. Há aqui a percepção profunda de um paradigma onde o educando/sujeito deixa seu status de cognoscente, que se relaciona com objetos, e passa a estabelecer novas relações intersubjetivas para a construção de um entendimento e, por conseguinte, de um conhecimento científico, que inclui a reação, reelaborando-o, ampliando-o, enfim, criando possibilidades de ação.

Desse modo, nosso trabalho vislumbra promover aulas que tenham uma relação com a vivência de nossos educandos, aproximando de sua realidade, uma vez que como nos orienta Chassot (2002, p.88), “Hoje não se pode mais conceber propostas para um ensino de ciências sem incluir nos currículos componentes que estejam orientados na busca de aspectos sociais e pessoais dos estudantes”.

Assim, visamos promover alfabetização científica tendo como base os estudos das plantas medicinais entre elas de maneira especial a hortelã, desde de sua história até a utilização nas indústrias e os impactos dessa produção para o meio ambiente. Compreendemos aqui como alfabetização científica aquela que nos propõem Chassot (2002, p.94) “o conjunto de conhecimentos que facilitariam aos homens e mulheres fazer uma leitura do mundo onde vivem”. Assim, a proposta deste relato é fazer um trabalho interdisciplinar que envolva: Ciências, história, química e tecnologias, onde pretendemos por meio dos estudos abordar as propriedades químicas da hortelã utilizando o software americano ACD/ChemSketch afim de possibilitar a construção e compreensão de forma lúdica as estruturas moleculares da planta em estudo.

Compreendemos também que tal estudo se coadunam as proposições que nos apresenta Chassot (2002, p.91 e 92) no sentido de “Entender a ciência nos facilita, também, contribuir para controlar e prever as transformações que ocorrem na natureza. Assim, teremos condições de fazer com que essas transformações sejam propostas, para que conduzam a uma melhor qualidade de vida.”. O autor ressalta ainda que a intenção é colaborar para que essas transformações que envolvem o dia a dia sejam conduzidas para que tenhamos melhores condições de vida.

Chassot (2002, p.94) relata também “seria desejável que os alfabetizados cientificamente não apenas tivessem facilitada a leitura do mundo em que vivem, mas entendessem as necessidades de transformá-lo e, preferencialmente, transformá-lo em algo melhor”, pois como “Para o educador humanista ou o revolucionário autêntico a incidência da ação é a realidade a ser transformada por eles com os outros homens [...]” (FREIRE,1994, p. 51).

ASPECTOS CULTURAIS DA HORTELÃ

A hortelã é uma planta herbácea da família Lamiaceae com inúmeras variedades cultivadas. É originária da Ásia, atualmente cultivada em todo o mundo. É utilizada como tempero em inúmeros pratos, como planta medicinal em infusão e também fornece óleos essenciais que podem ser extraídos da planta (JUNIO E LEMOS, 2012). A hortelã-verde (*Mentha spicata*), é também conhecida como hortelã-de-leite, hortelã-das-cozinhas, hortelã-dos-temperos, hortelã-vulgar, hortelã-das-hortas, hortelã-comum, Levante, Alevante, Elevante ou simplesmente hortelã.

Fazendo parte do grupo das mentas, a hortelã

É dona de um verde vibrante que faz com que ela pareça mais exótica do que realmente é. Tem diversas utilidades, como: goma de mascar, antisséptico bucal, creme dental, sabonete e creme hidratante Pós Sol. Também pode ser encontrado em bebidas, sorvetes, doces, molhos, xaropes e medicamentos. Além disso, possui diversas propriedades medicinais e é muito conhecido por ter forte ação sobre problemas no sistema digestivo (DINO, 2015, p. 01).

Pertencente a tal grupo, a mesma apresenta as seguintes características:

São plantas, em geral, herbáceas ou arbustivas, com folhas opostas e cruzadas, inteiras e em geral com cheiro intenso. Flores pequenas ou grandes, em geral vistosas, reunidas em densas inflorescências quase sempre axilares. Flores diclamídeas, hermafroditas (andróginas), pentâmeras, fortemente zigomorfas, bilabiadas. Androceu formado por dois a quatro estames, anteras às vezes modificadas, com uma só teca fértil e a outra transformada em alavanca. Ovário súpero, bicarpelar, bilocular, com dois óvulos em cada lóculo, sempre falsamente tetralocular por invaginação dos carpelos. Estilete ginobásico (PINHEIRO e DEFANI, 2010, p. 04)

Pertencendo ao grupo das mentas como já foi citada, esta planta tem em suas folhas “vitaminas A, B, C, além de minerais (cálcio, fósforo, ferro e potássio), exercendo ação tônica e estimulante sobre o sistema digestório, além de propriedades terapêuticas: sedativa, digestiva, tônica, anti-séptica e ligeiramente anestésica” (PINHEIRO e DEFANI, 2010, p. 05)

Segundo Dino (2015) a química da hortelã relata que até o aroma desta planta nos traz benefícios, capaz de aliviar a tensão e o estresse, além de seu óleo ser utilizado para a fabricação de medicamentos para dor de cabeça e para o tratamento de depressão.

Já para a indústria cosmética, os sabonetes com esta fragrância ajudam a melhorar o humor, além disso, seu extrato aromático pode ser utilizado embaixo do travesseiro, proporcionando relaxamento durante o sono (DINO, 2015).

Quanto seus constituintes químicos:

Os constituintes químicos das Menthas são: piperitone, - α -mentona, mentofurano, metilacetato, pulegona, cineol, limoneno, jasmone, princípio amargo, nicotinamida-traços, terpenos, taninos, sesquiterpenos: cariofileno e bisabolol; flavonóides: mentoside, isoroifolina, luteolina, óleos essenciais que contém mentol; ácidos: p-cumarínico, ferúlico, cafeico, clorogênico,

rosmarínico e outros constituintes incluindo carotenóides, colina, betaína e minerais (PINHEIROS E DEFANI,2010, p. 05 CITANDO TESKE; TRENTINI, 1997, p.182).

Segundo (DAF/ SCTIE/ MS)/2013) sobre os cuidados e armazenamento as partes utilizadas são as folhas secas, inteiras, quebradas, cortadas ou pulverizadas. Quanto aos cuidados de conservação :

Armazenamento: deve ser feito em recipientes de vidro bem fechados, ao abrigo da luz e do calor(6, 7)ou até mesmo em frascos de polietileno o qual mostrou retenção de 50% de mentol, com uma pequena redução no percentual de óleo essencial. Secagem: Em geral, para todas as variantes de secagem utilizada, o tempo de secagem foi curto e este tempo utilizado manteve o cheiro da planta, cor e conteúdo do óleo essencial (DAF/ SCTIE/ MS)/2013).

Dino (2015, p. 01) afirma ainda que “Suas propriedades anti-inflamatórias e antipruriginosas, são muito úteis para manter a pele saudável. A hortelã pode ser utilizada como removedor de pele morta, devolvendo o brilho natural da pele”. Propriedades estas muito cobiçadas pela indústria de beleza.

A hortelã também vem sendo usada na “fitoterapia, sendo indicada informalmente como estimulante gástrico nas atonias digestivas, flatulências, vômitos, vermífugo, cólicas uterinas, expectorante, antisséptico bucal, aftas, infecções da boca (bochechos) e garganta (gargarejos), tremores nervosos e calmantes” (JUNIOR e LEMOS, 2012, p. 01).

Já na culinária é amplamente utilizada devido ao seu sabor e cheiro marcante, estando presente em diversos pratos, tantos doces quanto salgados. Neste setor, há uma constante busca por associação entre suas propriedades curativas e seu sabor singular.

Além das propriedades já citadas, a hortelã mostra ainda, “ação contra cepas de Candida, principalmente a albicans, patógeno comensal que pode ser encontrado na cavidade bucal (PEIXOTO et al, 2011, p. 09).

CHEMSKETCH: FERRAMENTA DE APOIO PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE QUÍMICA

Vivemos um período que poderíamos classificar como “ como era tecnológica”, existe um constante progresso em todos os campos sociais. A tecnologia nos abarcou de tal modo que hoje não nos vemos sem ela. O que dizer então de nossas crianças e adolescente que já nascem inseridos neste meio...

A tecnologia dos jogos eletrônicos vem se firmando como polêmico objeto de pesquisa. [...] tem desencadeado diferentes olhares para esse objeto, transformando o em um fenômeno que mobiliza diferentes públicos, em função do seu fácil acesso, apelo visual, criatividade e rapidez.

A mídia digital tornou se, nos últimos anos, definitivamente um elemento da cultura infantil. De fato, cada vez mais crianças menores de sete anos têm se interessado por jogos e brincadeiras disponíveis em videogames, tablets e smartphones (COTONHOTO e ROSSETTI, 2015, p. 347)

Cotonhoto e Rossetti (2015, p.347), nos orienta ainda que “Nossas crianças já nascem imersas em um ambiente cada vez mais digital, são os “nativos digitais”, portanto, não têm medo de telas, botões, luzes e novidades”. Ao contrário, facilmente se apropriam destas máquinas quando lhes permitam o acesso.

Pensando neste novo perfil de aluno que frequentam as instituições de ensino, já não é mais possível, manter-se um padrão de aulas puramente tradicionais baseadas somente em quadro e livro didático. Tal postura não atende mais aos anseios deste novo públicos que têm chegado às escolas.

O computador vem sendo com o passar dos anos uma ótima alternativa para a disseminação de conhecimento quando utilizado de forma coerente, uma vez que leva o docente a deixar de lado os métodos tradicionais de ensino, e dar espaço a novas formas de ensinar (SILVA, et al,2013).

Assim, possibilita propiciar aulas mais atrativas, dinâmicas, em que os alunos possam ser atuantes e juntos construir o saber ...

É nesse contexto que surgem no mercado educacional produtos tecnológicos que, a exemplo do velho livro didático, prometem aos educadores e pais desavisados aparatos que, seguindo a ideologia educacional do momento, oferecem possibilidades de aprendizagens efetivas por trazer os elementos «lúdicos» tão conclamados no discurso de que aprender tem que ser gostoso, divertido, interativo e leve. Nesse sentido os aparatos devem possibilitar a aprendizagem autônoma do sujeito frente aos instrumentos oferecidos às crianças e jovens (NETA e SILVA, 2014,p.73).

Compreendendo a importância de inovações nos meios educacionais e entendendo o quanto as tecnologias podem nos auxiliar neste processo de ensino e aprendizagem é que propomos o uso do software ChemsKetch com o objetivo de enriquecer e dinamizar as aulas. Vemos em tal aparato forte ferramenta no processo de ensino de química, uma vez que a utilização das novas tecnologias é um importante aliado dos docentes para a construção de uma prática educadora mais qualificada (SILVA et al, 2013).

Sabemos que para muitos a disciplina de química é algo bem complexo, e talvez até mesmo configurando-se como algo pouco passível de aprendizagem. Com vista a quebrar este paradigma foi que pensamos no uso de tal software. Sendo assim,

[...] a forma como esta Ciência é transmitida, pode influenciar diretamente na maneira como seus conteúdos serão aceitos pelos aprendizes, pois dependendo da forma como esses conteúdos são apresentados, estes podem ser vistos como algo abstrato e de difícil compreensão e visualização, principalmente por parte dos alunos (SILVA et al, 2013, p. 01).

O software educacional ChemSketch permiti a construção das “estruturas moleculares e visualizá-las em 3D facilitando assim o entendimento do aluno em relação a como é uma estrutura na forma espacial, pois muitos deles não conseguem imaginar mentalmente como as moléculas são ficando presos a ideia de estruturas planares”(SILVA et al, 2013, p. 01).

Desta maneira o uso de ferramentas digitais possibilita a compressão do conteúdo, uma vez que de certa forma desconstrói um pouco da abstração que há no ensino de química, Silva *et al* (2013) enfatiza que a ferramenta possibilita a realização de cálculos de massa molecular, peso molecular, distância entre ligações e até nomear alguns compostos.

O site está disponível na internet para download e é gratuito, o que expande ainda mais sua possibilidade de uso. (<https://www.acdlabs.com/resources/freeware/chemsketch/thankyou.php?email=>)

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Como já foi citado no início deste trabalho, o mesmo tem por objetivo fazer uma análise sobre o processo de ensino e aprendizagem com foco no uso da planta hortelã, de modo interdisciplinar. Pretende-se ainda, abordar sobre o uso da mesma na culinária, indústria de cosméticos, assim como suas propriedades medicinais, discutindo seus aspectos químicos e biológicos. Explanaremos também sobre o uso do software Chemsketch (Figura 1) como facilitador para o processo de ensino. Esta pesquisa será desenvolvida na turma de 8º ano noturno vespertino de uma escola pública no município de Cariacica no Estado do Espírito Santo.

O trabalho partirá de uma pesquisa sobre a história da hortelã, buscando-se ampliar os conhecimentos dos participantes acerca de sua utilização na culinária, indústria cosmética e farmacêutica. Em seguida, após este aprimoramento, será baixado e instalado o software ACD/ChemSketch para apresentação de sua funcionalidade.

A proposta parte da elaboração de uma sequência didática segundo nos aponta Zabala (1998, p.20), “[...] as sequências de atividades de ensino/aprendizagem, ou sequências didáticas, são uma maneira de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática. Deste modo, segundo este autor “poderemos analisar as diferentes formas de intervenção segundo as atividades que se realizam e, principalmente, pelo sentido que adquirem quanto a uma sequência orientada para a realização de determinados objetivos educativos (Zabala, 1998, p. 20).

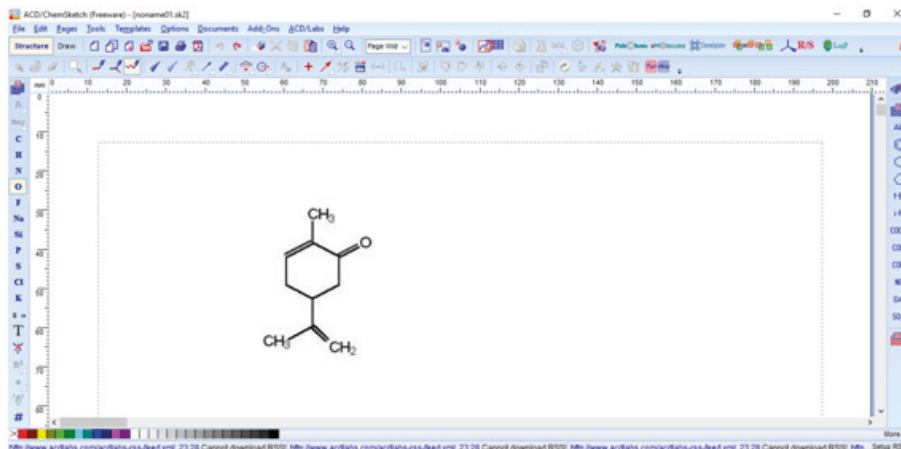


Figura 1: Elaboração da molécula usando o software ChemsSketch.

Fonte: Autores

A IMPORTÂNCIA DA UTILIZAÇÃO DO SOFTWARE ACD/CHEMSKETCH NO ENSINO DE QUÍMICA.

Observamos, que embora muitos educadores ainda estivessem pautados em práticas docentes tradicionais e veem na disciplina principalmente de química algo quase impossível de contextualização, há um leque de possibilidades que nos intenta a quebrar tal ideia, propor aulas mais dinâmicas e envolta a tecnologias é que a busca por inovação surge como uma necessidade.

Também notamos que a cada dia os softwares educativos se firmam como poderosas ferramentas na busca por otimizar o processo de aprendizagem. O uso do software ACD/ChemSketch, além de trazer mais dinamicidade e esclarecer sobre as estruturas moleculares é algo bem pertinente a aprendizagem de conceitos próprios da química como a nomenclatura e identificação de compostos orgânicos.

Sem contar que tal aparato traz uma interatividade muito grande, indo para além da disciplina de química, uma vez que sua utilização implica outras áreas do saber, como artes e matemática por exemplo, além de que ainda o software possibilita a visualização em formato tridimensional (3D), o que facilita a compreensão das estruturas.

Diante dos expostos, concluímos que o uso deste software no processo de ensino e aprendizagem sobre as estruturas químicas é algo muito relevante, uma vez que o mesmo possa possibilita uma aprendizagem mais real, dinâmica e atrativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora uma erva tão antiga e tão utilizada em nosso dia a dia, há poucos trabalhos que abordem a temática na educação básica.

Tal tema, traz um leque de possibilidades, dentre eles estão o uso na culinária, na indústria farmacêutica e cosmético, o que também nos permite trazer o tema para uma interpelação dentro do contexto CTS/CTSA. Dentre este vasto de possibilidades e com foco nos aspectos observados, nos permite também um trabalho interdisciplinar de forma bem enriquecedora.

Outra característica agregadora deste trabalho, é a proposta do uso do software ACD/ChemSketch no ensino de química, fazendo a abordagem das propriedades químicas da hortelã de forma mais concreta, dinâmica em que o foco da aprendizagem é o aluno, onde o mesmo se encontra na posição de construtor de conhecimento. Tal proposta também desconstrói, de uma certa forma, com a “barreira” que permeia o ensino de química, na qual apregoa que o processo de ensino e aprendizagem de conteúdos como este são passíveis de aprendizagem por um viés tradicional.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Gerliane da Costa; LIMA, Aurineide Ribeiro; CRISÓSTOMO, Luiz Cláudio da Silva; MARINHO, Marcia Machado; MARINHO, Emmanuel Silva. SOFTWARES PARA O ENSINO DE QUÍMICA: CHEMSKETCH® UM PODEROSO RECURSO DIDÁTICO. **Revista educacional interdisciplinar**.V. 5 N° 1 Novembro, 2016.

BAZZO, Walter Antonio. Linsingen, Irlan von. Pereira, Luiz Teixeira do Vale. **O QUE SÃO E PARA QUE SERVE OS ESTUDOS CTS** . Florianópolis, SC. S/D

CHASSOT, Attico. Alfabetização científica:uma possibilidade para a inclusão. **Revista Brasileira de Educação** nº 21, set./dez. 2002

COTONHOTO, Larissy Alves; ROSSETTI, Claudia Broetto. Prática de jogos eletrônicos por crianças Pequenas: o que dizem as Pesquisas recentes?. **Rev. Psicopedagogia 2016**. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000300012. Acesso em: 05 de junho de 2021

DINO, Anderson. A Química da Hortelã. [online]. Disponível em: <https://aulasdequimica.com.br/a-quimica-da-hortela/>. Acesso em 08 de março de 2019.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: definição, projeto, pesquisa. in: fazenda, i. c. a.(org.). Práticas interdisciplinares na escola. 11ª ed., editora cortez, São Paulo, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994

JUNIOR, Hernani Pinto de Lemos Júnior; LEMOS André Luis Alves de Lemos. Hortelã. **Revista Diagnóstico & Tratamento** Published on Jul 2, 2012, p. 116.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Monografia da espécie *Mentha x piperita* L. (HORTELÃ PIMENTA). Organização: Ministério da Saúde e Anvisa Fonte do Recurso: Ação 20K5 (DAF/ SCTIE/ MS)/2013. Brasília 2015.

NETA, Lormina Barreto; SILVA, Fabrício Oliveira da. O que vem a ser um *software “educativo”*?. **Revista Construção psicopedagógica**. vol.22 no.23. São Paulo, 2014.

PEIXOTO, Iza Teixeira Alves; HOFLING, José Francisco; DUARTE, Marta Cristina Teixeira. **Hortelã mostra ação antimicrobiana**. *Jornal da Unicamp*. Campinas. 19 a 25 de setembro de 2011.

PINHEIROS, Cristina de Souza; DEFANI, Marli Aparecida Defani. **O uso medicinal e místico da hortelã pelos alunos das 8as séries da Escola Estadual São Vicente Pallotti**. Maringá –PR. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2110-8.pdf>. Acesso em 09 de março de 2019.

PINHEIRO, Nilcéia Aparecida Maciel. MATOS, Eloiza Aparecida Silva Ávila de. BAZZO, Walter Antonio. Refletindo acerca da ciência, tecnologia e sociedade: Enfocando o ensino médio. **Revista Iberoamericana de Educación**. Nº 44(2007). Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie44a08.pdf> acesso: 05 de junho de 2021

SILVA, Maria Aparecida C. Silva; OLIVEIRA, Weliton N., FILHA, Vera Lúcia da Silva Augusto Filha. **O uso da ferramenta ChemSketch como forma de dinamizar o ensino de Isomeria Geométrica**. 37a Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Química. Disponível em: <http://www.s bq.org.br/37ra/cdrom/resumos/T1730-1.pdf>

TAVARES, Lucas. **A história do chá de hortelã**. [online] disponível na internet via www.mexidodeideias.com.br/viagem/a-historia-do-cha-de-hortela/. Acesso em 08 de março de 2019.

TESKE, M.; TRENTINI, A.M. **Compêndio de Fitoterapia**. 3.ed. Curitiba: Herbarium Laboratório Botânico, 1997.

ZABALA, A.; ROSA, E.F.F. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998. Tradução ROSA, E.F.F.

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 Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA (Uneb - Campus III). Atualmente coordena o Núcleo de Pesquisa e Extensão (NUPE) do Departamento de Educação da Uneb (DEDC7). 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, o Grupo Educação, Desenvolvimento e Profissionalização do Educador (CNPq/PPGESA-Uneb), na condição de vice-líder e o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/LEPEM-Uneb) na condição de líder. É editor-chefe da Revista Baiana de Educação Matemática (RBEM) e da Revista Multidisciplinar do Núcleo de Pesquisa e Extensão; e coordenador do Encontro de Ludicidade e Educação Matemática (ELEM).

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acre 6, 111, 112, 113, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122

Administração 45, 48, 87, 132, 146, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 155, 165, 169

Alteridade 6, 67, 72, 76, 184

Aprendizagem 3, 7, 8, 1, 2, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 22, 25, 26, 27, 31, 33, 34, 35, 36, 39, 42, 44, 53, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 71, 72, 77, 78, 88, 89, 110, 112, 119, 126, 129, 130, 133, 135, 136, 137, 139, 141, 142, 145, 161, 163, 164, 166, 168, 169, 172, 174, 175, 176, 177, 197, 198, 201, 202, 205, 208, 209, 210, 211, 212

Aprendizaje Vivencial 88, 91

Argumentación 88, 89, 90

Artefatos Digitais 135, 136, 139

Autismo 7, 111, 112, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 174, 175, 176, 177, 178, 179

Autoavaliação Institucional 80, 81, 86

Avaliação de Ensino Superior 80

C

Capacidad Crítica 6, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 96, 99, 100, 101

Capitalismo 103, 146, 149

Carnaval 125, 126, 128, 134

Chemsketch 8, 202, 203, 204, 208, 209, 210, 211

Cidadania 66, 114, 125, 128, 132, 133, 134, 193, 201

Clube de Leitura 7, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164

Comunicação e Educação 67

Contexto Educacional 5, 1, 3, 14, 205

Covid-19 25, 31, 34, 35, 36, 188

Criança 7, 1, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 58, 59, 61, 62, 65, 78, 112, 113, 123, 174, 175, 176, 177, 178, 179

Cultura 6, 35, 43, 49, 53, 54, 58, 59, 60, 62, 65, 71, 74, 77, 78, 87, 93, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 109, 111, 125, 126, 145, 146, 147, 148, 150, 151, 153, 155, 182, 183, 205, 208, 214

D

Desenvolvimento 6, 2, 3, 4, 7, 10, 12, 15, 16, 19, 20, 21, 26, 34, 35, 37, 40, 43, 45, 47, 51, 54, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 71, 77, 80, 112, 114, 115, 118, 123, 124, 126, 129,

130, 131, 132, 135, 136, 138, 144, 148, 149, 150, 152, 153, 154, 156, 160, 163, 164, 168, 169, 174, 175, 176, 179, 204, 206, 214

Design Instrucional 7, 166, 167, 168, 169, 172

Diagnóstico 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 73, 113, 115, 118, 120, 122, 123, 124, 156, 159, 160, 161, 176, 212

Dificuldades de leitura 156, 158, 159

Dislexia 5, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16

Docência 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 167, 214

E

Educação a Distância 7, 67, 166, 167, 172

Educação e Cultura Indígena 102

Educação Profissional 5, 17, 20, 21, 22, 23, 37, 38, 46, 48, 167

Ensaio 36, 107, 134, 146, 148, 149, 153, 165

Ensino 3, 5, 8, 10, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 48, 49, 50, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 71, 79, 80, 81, 82, 88, 110, 114, 119, 120, 124, 125, 131, 133, 135, 136, 137, 140, 141, 142, 144, 145, 146, 148, 149, 150, 153, 154, 156, 157, 158, 160, 161, 162, 164, 166, 167, 169, 172, 176, 177, 192, 195, 196, 198, 201, 202, 204, 206, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214

Ensino e aprendizagem 39, 42, 133, 135, 137, 141, 142, 166, 202, 208, 209, 210, 211, 212

Ensino Fundamental 5, 8, 13, 16, 24, 25, 27, 79, 114, 177, 201

Ensino Médio 5, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 35, 36, 44, 131, 135, 137, 140, 144, 160, 213

Ensino Técnico Profissionalizante 17

Escola 3, 5, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 26, 27, 28, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 42, 44, 45, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 58, 60, 62, 63, 64, 107, 110, 125, 126, 127, 128, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 140, 144, 162, 174, 176, 177, 178, 179, 204, 205, 210, 212, 213

Estatística 6, 80, 83, 87, 147, 149

Estereótipo 102

Experiência 4, 5, 6, 7, 13, 17, 18, 19, 22, 33, 35, 41, 42, 43, 46, 58, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 76, 77, 78, 135, 137, 144, 148, 156, 157, 158, 159, 162, 174, 177, 178, 182, 190

G

Game Studies 67

Grupo Reflexivo de Homens 7, 180, 182, 187, 188, 189

H

Hortelã 8, 202, 203, 206, 207, 208, 210, 212, 213

I

Identidades 102, 180, 183, 189

Imersão 6, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 76, 78

Inclusão Legislação 111

Instituições de Ensino Superior 80, 82

Instituto Federal de Sergipe 6, 80, 81, 83

K

Kahoot! 7, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145

L

Letramento Acadêmico 3, 7, 156

Linguagem 5, 4, 9, 10, 16, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 62, 71, 132, 169, 175, 176, 184, 189

M

Masculinidade 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 188, 189, 191

Método Socializado 6, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 99, 100

P

Pandemia 3, 5, 24, 25, 26, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 64, 65, 162, 188

Pessoa com Deficiência 111, 112, 114, 115, 121, 123

Prática Pedagógica 13, 37, 38, 39, 40, 42, 44, 45, 46, 47, 144, 159

S

SEE-IFSP 17, 18, 20, 21

Sociedade em rede 102, 106

T

Tecnologia da Informação e Comunicação 102, 103, 104, 105

Teorias de Aprendizagem 66

V

Vida 5, 1, 3, 5, 8, 9, 11, 13, 15, 30, 32, 33, 34, 41, 43, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 58, 60, 67, 68, 72, 73, 74, 77, 91, 93, 94, 100, 106, 107, 108, 109, 110, 112, 113, 114, 115, 118, 122, 125, 126, 128, 129, 131, 136, 148, 159, 163, 175, 176, 182, 183, 185, 193, 194, 195, 196, 203, 204, 205, 206

Violência contra mulher 7, 180

ESTÍMULO À TRANSFORMAÇÃO DA

EDUCAÇÃO

ATRAVÉS DA PESQUISA ACADÊMICA



www.atenaeditora.com.br



contato@atenaeditora.com.br



[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)



www.facebook.com/atenaeditora.com.br

 **Atena**
Editora

Ano 2021

ESTÍMULO À TRANSFORMAÇÃO DA

EDUCAÇÃO

ATRAVÉS DA PESQUISA ACADÊMICA



www.atenaeditora.com.br



contato@atenaeditora.com.br



[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)



www.facebook.com/atenaeditora.com.br

 **Atena**
Editora

Ano 2021