

Sérgio Nunes de Jesus | Simone Matia da Silva
(Organizadores)

EDUCAÇÃO:

Expansão, políticas públicas e
qualidade



Sérgio Nunes de Jesus | Simone Matia da Silva
(Organizadores)

EDUCAÇÃO:

Expansão, políticas públicas e
qualidade



Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Camila Alves de Cremo

Ellen Andressa Kubisty

Luiza Alves Batista

Nataly Evilin Gayde

Thamires Camili Gayde

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2024 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2024 Os autores

Copyright da edição © 2024 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. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

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 Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora
Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade de Coimbra
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
Profª Drª Caroline Mari de Oliveira Galina – Universidade do Estado de Mato Grosso
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
Profª Drª Geuciane Felipe Guerim Fernandes – Universidade Estadual de Londrina
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. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Jodeyson Islony de Lima Sobrinho – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Profª Drª Juliana Abonizio – Universidade Federal de Mato Grosso
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Kátia Farias Antero – Faculdade Maurício de Nassau
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Marcela Mary José da Silva – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
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. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
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
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

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 Federal da Bahia /
Universidade de Coimbra

Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro

Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Educação: expansão, políticas públicas e qualidade 6

Diagramação: Ellen Addressa Kubisty
Correção: Yaidy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadores: Sérgio Nunes de Jesus
 Simone Matia da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)	
E24	<p>Educação: expansão, políticas públicas e qualidade 6 / Organizadores Sérgio Nunes de Jesus, Simone Matia da Silva. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2024.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-258-2444-4 DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.444241504</p> <p>1. Educação. I. Jesus, Sérgio Nunes de (Organizador). II. Silva, Simone Matia da (Organizadora). III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 370</p>
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.

Caro leitor(a), ao seguir a mesma premissa nas edições anteriores e também do volume 5, da Coleção “Organização educação: expansão, políticas públicas e qualidade”, a partir deste volume 6 encontraremos uma diversidade de contextos que se entrelaçam e, ao mesmo tempo, se divergem – mas a principal essência em contextualizar fatores adversos é justamente fazer da ‘contradição’ uma aliada na busca de possíveis soluções que a sociedade tanto almeja – vejamos a seguir:

A educação brasileira ao longo dos tempos passou por inúmeras transformações – sejam elas de caráter econômico, político ou institucional, mas independente dos percalços – no início do século XX a sua infraestrutura pautada nas Leis vão ganhando espaços e atenções, principalmente no que tange as transformações decorrentes na sociedade.

Nos capítulos de 1, 2, 3, 4, 5 vemos abordagens que se entrelaçam desde as políticas públicas, fatores inclusivos e, principalmente, uma atenção para a educação profissional técnica (que cresce de maneira exponencial com a criação dos IF desde 2009). Isso posto, é importante dar essas atenções aos textos: A acolhida de estudantes migrantes no ensino fundamental: um olhar a partir das políticas curriculares; Educação inclusiva e o direito à aprendizagem; A importância da educação bilíngue para estudantes surdos; (Re)pensando o papel dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia na permanência de jovens surdos na educação profissional técnica de nível médio; A influência da cultura sob as representações sociais de educadores frente a alunos autistas.

Assim, ao seguir essa mesma linha de raciocínio observamos nos textos: Diretrizes norteadoras sobre o transtorno do espectro autista no Brasil; Grupo escolar Barão de Mipibu e a prescrição de exercícios físicos para crianças; Modelos de intervenção aplicados ao transtorno do espectro autista na perspectiva da análise do comportamento aplicada e desenvolvimentista; Projeto libras RPG: experiências de troca e aprendizado da vivência; Sequência didática para o ensino da temática “fungos” com o uso de tecnologias um misto pautado aos viés da globalização e seus aspectos inclusivos por meio das experiências do sujeito-professor e suas habilidades no contexto escolar.

Ainda, ao seguir os mesmos vieses, temos nos capítulos 11, 12, 13, 14, 15 a relação primordial da educação com o meio ambiente, o ambiente familiar e a inclusão como prática da transversalidade que permeia as artes e também a cultura – fatores fundamentais para se pensar a região do Caribe Colombiano – isso demonstra a maturidade não apenas educacional, mas no fazer correlacional entre os conteúdos e suas relações decoloniais na sociedade.

Dessa maneira, observamos que, de igual modo, como somos afetados por sermos um país que foi colonizado e, por vezes, ainda com traços sociais,

histórico, culturais e linguísticos que nos ‘denuncia’ diariamente. Logo, os capítulos: El bullying en el Tecnológico Nacional de México/Instituto Tecnológico de Cancún; Utilização do kahoot como ferramenta educacional: uma revisão de literatura; Robótica educacional como estratégia de ensino de ciências no contexto amazônico; O sentir/falar a partir dos (re)encontros com mulheres amazônicas; O tribunal de júri simulado no julgamento dos processos éticos no ensino da pós-graduação em enfermagem: relato de experiência; Arte e geoprocessamento: um diálogo para a preservação do patrimônio cultural por meio da arte cemiterial e as tecnologias; O Trade-off entre o salário dos supervisores e dos trabalhadores brasileiros; Some aspects about leadership and project management in higher education – esses 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23 – demonstram essas particularidades decolonialistas uma vez que, a educação passa a ser não apenas ferramenta, mas também estratégias de mudanças que por meio das experiências valorizam a cultura como engrenagem social e tecnológica.

Isto posto, acreditamos que é possível uma diversidade de contextos que se entrelacem, mas também contribuam de maneira efetiva para um novo olhar – um novo gesto – uma nova perspectiva educacional – é o que propõe a Coleção “Organização educação: expansão, políticas públicas e qualidade 6”. Boa leitura a todos e acreditamos no bom proveito desses contextos que se alargam em cenários práticos na sociedade.

Sérgio Nunes de Jesus


Simone Matia da Silva

CAPÍTULO 1 1**A ACOLHIDA DE ESTUDANTES MIGRANTES NO ENSINO FUNDAMENTAL:
UM OLHAR A PARTIR DAS POLÍTICAS CURRICULARES**

Gustavo Becker Krummenauer

Cintia Metzner de Sousa

Ilisabet Pradi Krames


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4442415041>**CAPÍTULO 2 12****EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O DIREITO À APRENDIZAGEM**

Flaviane Oliveira Scheffel


Eliana Perez Gonçalves de Moura

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4442415042>**CAPÍTULO 326****A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA ESTUDANTES SURDOS**

Tatiane Porto Macêdo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4442415043>**CAPÍTULO 436****(RE) PENSANDO O PAPEL DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA NA PERMANÊNCIA DE JOVENS SURDOS NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO**

Cátia Dias Marques

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4442415044>**CAPÍTULO 546****A INFLUÊNCIA DA CULTURA SOB AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE
EDUCADORES FRENTE A ALUNOS AUTISTAS**

Priscila Caseiro de Oliveira

Marconi Silva de Andrade

Geovani Braz Dantas

Adriana Vicente Bicalho

Aliana Vicente da Silva Montalvão

Alice Cristine da Silva Araújo

Iolanda Maria Silveira Corrêa


Mária do Carmo Guerreiro César

Tatiana Morato Mesquita Sabella

Rozilene da Silva Lima


Romana Reis da Silva Telles

Suellen do Socorro Bordalo Sampaio

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4442415045>**CAPÍTULO 658****DIRETRIZES NORTEADORAS SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA NO BRASIL**

Ana Priscila Batista

Laura Beatriz Bora

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4442415046>

CAPÍTULO 772

GRUPO ESCOLAR BARÃO DE MIPIBU E A PRESCRIÇÃO DE EXERCÍCIOS FÍSICOS PARA CRIANÇAS

Elis Sandra Cardnalle Victor de Lima

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4442415047>

CAPÍTULO 884

MODELOS DE INTERVENÇÃO APLICADOS AO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO APLICADA E DESENVOLVIMENTISTA

Juçara Aguiar Guimarães Silva

Talita Neves Silva

João Alves Pereira

Naiara Bonfim Aguiar

Sheila Costa Silva Pareschi

Mona Liza Silva Cruz


Eliane Pereira Lopes

Elineide Cavalcanti de Oliveira

Ianaê dos Santos Dias

Ivanildes Maria Pauferro Barbosa Ribeiro


Luiz Marcelo Passos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4442415048>

CAPÍTULO 989

PROJETO LIBRAS RPG: EXPERIÊNCIAS DE TROCA E APRENDIZADO DA VIVÊNCIA

Bruna Cristina Alfenas


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4442415049>

CAPÍTULO 10.....94

SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DA TEMÁTICA “FUNGOS” COM O USO DE TECNOLOGIAS

Roselaine Moraes de Moraes Barcellos

Márcio Marques Martins

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.44424150410>

CAPÍTULO 1198

ÁGUA: NINGUÉM VIVE SEM EDUCAÇÃO, SUSTENTABILIDADE E ÁGUA

Ancelmo Arantes Valente


Podalyro Amaral de Souza

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.44424150411>

CAPÍTULO 12..... 104

HÁBITOS ALIMENTARES: FAMÍLIAS DE COMUNIDADES CARENTES
CADASTRADAS NO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA


Maria das Dôres de Sousa
Rafael Ferreira Lima
Ismenia Goncalves Teixeira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.44424150412>

CAPÍTULO 13.....112

SAÚDE PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS NA RME (REDE MUNICIPAL
DE ENSINO) DE BENEVIDES: GT PSIOSSOCIOPEDAGOGICO EM AÇÃO


Kelly Lene Lopes Calderaro Euclides

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.44424150413>

CAPÍTULO 14.....121

LA PRÁCTICA CORAL COMO EJE TRANSVERSAL EN LA EDUCACIÓN
ARTÍSTICA Y CULTURAL: UNA PROPUESTA DE RASTREO DOCUMENTAL
EN LA REGIÓN CARIBE COLOMBIANA


Luz Elena Tabares David
Natalia Torreglosa Tabares
Eder Torreglosa Tabares

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.44424150414>

CAPÍTULO 15.....131

AS CONTRIBUIÇÕES DO COMPONENTE CURRICULAR DE CIÊNCIAS E DA
ETNOASTRONOMIA PARA A DECOLONIALIDADE

Deisiane De Toni Alves
Marco Antonio Batista Carvalho
Lúcia Helena Soares de Oliveira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.44424150415>

CAPÍTULO 16.....141

EL BULLYING EN EL TECNOLÓGICO NACIONAL DE MÉXICO/INSTITUTO
TECNOLÓGICO DE CANCÚN


Francisco José Arroyo Rodríguez
Jorge Cano Tur
Juan Carlos Rodríguez Montes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.44424150416>

CAPÍTULO 17..... 154

UTILIZAÇÃO DO KAHOOT COMO FERRAMENTA EDUCACIONAL: UMA
REVISÃO DE LITERATURA

Amanda Yasmin Barbosa Santos
Luciênio de Macedo Teixeira


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.44424150417>

CAPÍTULO 18.....161

ROBÓTICA EDUCACIONAL COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO DE CIÊNCIAS
NO CONTEXTO AMAZÔNICO

Luiz Claudio Ferreira de Souza

José Fernando Pereira Leal


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.44424150418>

CAPÍTULO 19..... 172

O SENTIR/FALAR A PARTIR DOS (RE) ENCONTROS COM MULHERES
AMAZÔNICAS

Alessandra Silva

Kaly Nancy Lisboa Rego

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.44424150419>


CAPÍTULO 20 179

O TRIBUNAL DE JÚRI SIMULADO NO JULGAMENTO DOS PROCESSOS
ÉTICOS NO ENSINO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM: RELATO DE
EXPERIÊNCIA

Maria Dayse Pereira

Sheyla Silva Thé Freitas

Valmiro de Santiago Lima

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.44424150420>

CAPÍTULO 21..... 184

ARTE E GEOPROCESSAMENTO: UM DIÁLOGO PARA A PRESERVAÇÃO
DO PATRIMÔNIO CULTURAL POR MEIO DA ARTE CEMITERIAL E AS
TECNOLOGIAS

Márcia Lenir Gerhardt

Valmir Viera

Antônio Hermindo Mota Fração


Arthur Bolli

Felipe Porto Ferreira

Leonardo Cassol Rodrigues

Juliana Rodhe Neves

Marcelo Coutinho


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.44424150421>

CAPÍTULO 22 195

O TRADE-OFF ENTRE O SALÁRIO DOS SUPERVISORES E DOS
TRABALHADORES BRASILEIROS

Kelly Simoes Arpino


Daniel de Abreu Pereira Uhr

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.44424150422>

CAPÍTULO 23226

SOME ASPECTS ABOUT LEADERSHIP AND PROJECT MANAGEMENT IN
HIGHER EDUCATION

Steve Ali Monge Poltronieri

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.44424150423>

SOBRE OS ORGANIZADORES 231
ÍNDICE REMISSIVO232

A ACOLHIDA DE ESTUDANTES MIGRANTES NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR A PARTIR DAS POLÍTICAS CURRICULARES

Data de aceite: 01/04/2024

Gustavo Becker Krummenauer

Graduando em Licenciatura em História, Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Itajaí, Santa Catarina, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/0691931244118830>
<https://orcid.org/0000-0003-4584-2116>

Cintia Metzner de Sousa

Doutora em Educação, Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Itajaí, Santa Catarina, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/4441868430702335>

Ilisabet Pradi Krames

Doutora em Educação, Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Itajaí, Santa Catarina, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/7690984635567472>

RESUMO: Este artigo aborda a acolhida de estudantes migrantes internacionais no ensino fundamental. Compreende que a concepção de currículo, relacionada às experiências do estudante, deve contemplar aspectos identitários, políticos e de relação de poder, relacionados com os propósitos de formação social inclusiva. As normas internacionais e nacionais trazem um discurso pragmático de inclusão do migrante, especialmente quanto ao

direito à educação. Nesse contexto, o objetivo é verificar a consonância entre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) e as normas nacionais e internacionais diante do compromisso de acolher estudantes migrantes no ensino fundamental. Utiliza o método indutivo, a abordagem qualitativa, a técnica de pesquisa bibliográfica, além do método cartesiano no tratamento dos dados. Os resultados indicam que a acolhida exige ações educativas que contemplem recursos pessoais, didáticos, culturais e metodológicos envolvendo aspectos pedagógicos, de convivência, de relação família-escola e de gestão escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Estudantes Migrantes. Acolhida. Currículo. Ensino Fundamental.

HOSTING MIGRANT STUDENTS IN ELEMENTARY SCHOOL: A LOOK AT CURRICULUM POLICIES

ABSTRACT: This article discusses the reception of international migrant students in elementary education. Understands that the curriculum design, related to the student's experiences, should include identity, political and power relationship

aspects, related to the purposes of inclusive social training. International and national norms bring a pragmatic discourse of inclusion of the migrant, especially regarding the right to education. In this context, the objective is to verify the alignment between the Common National Curriculum Base -BNCC (BRAZIL, 2017) and national and international standards in the face of the commitment to welcome migrant students in elementary education. It uses the inductive method, the qualitative approach, the bibliographic research technique, besides the Cartesian method in the treatment of the data. The results indicate that the reception requires educational actions that include personal, educational, cultural and methodological resources involving pedagogical aspects, coexistence, family-school relationship and school management.

KEYWORDS: Migrant students; welcomed; resume; elementary school

INTRODUÇÃO

Este artigo aborda, por meio de pesquisa bibliográfica, a acolhida de estudantes migrantes no ensino fundamental. Diante das normativas envolvendo os direitos humanos na migração internacional, compreende-se o conceito de acolhida como elemento curricular necessário para assegurar direitos fundamentais dos migrantes (ALVIAREZ e PAVA, 2021; MORALES et al., 2019). O princípio da inclusão do migrante, que perpassa normas internacionais e nacionais, exige pensar a acolhida como prática curricular.

Silva (2022) e Arroyo (2014) defendem que o currículo deve conceber a realidade do cotidiano, trazendo elementos de identidade e de relação de poder, além do saber. O currículo deve ser crítico e trazer experiências que possibilitem a inclusão de migrantes no ensino fundamental. Nessa mesma direção, Sánchez-Mojica (2021) aborda a inclusão educacional do estudante migrante por meio de práticas educacionais que trabalhem a diversidade cultural e a relação intercultural, a fim de favorecer a qualidade da educação e proporcionar vida melhor para todos.

A relação intercultural ocorre quando a educação abre espaço para o “diálogo franco entre as culturas e suas singularidades”, para “o diálogo e entendimento entre as culturas” e para a “reflexão epistemológica vigilante que exige a superação de modelos sociais e relacionais em que uma cultura se entende superior a outra” (GOMES et al., 2022, p. 194). A formação docente intercultural é capaz de promover mudança nos sistemas educativos, porque possibilita a construção coletiva e dialética, considera a diversidade de saberes, de experiências, de conhecimentos, de concepções e de modos distintos de organização social (CECCHETTI et al., 2020).

Alvarez e Pava (2021), ao fazerem uma revisão bibliográfica sobre a prática da acolhida de migrantes nas escolas da América Latina, apontam três modalidades de práticas: a assimilação, a inclusão subordinada e a integração. Afirmam que os discursos sobre o direito à educação ainda não estão consolidados nas práticas curriculares do sistema escolar, pois os estudos indicam que a acolhida, de forma recorrente, é realizada a partir de práticas de assimilação ou inclusão subordinada. Ou seja: através de alguma forma de subordinação do migrante.

Nessa conjuntura, este artigo tem como objetivo geral verificar a consonância entre a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) – BNCC, doravante – e as normas nacionais e internacionais diante do compromisso de acolher estudantes migrantes no ensino fundamental. Como objetivos específicos, busca-se indicar as normas internacionais e nacionais sobre a proteção do migrante, especialmente no que tange à educação dos estudantes do ensino fundamental; descrever a concepção de currículo condizente com as ações educativas de acolhida e identificar na BNCC (BRASIL, 2017) habilidades, unidades temáticas e objetos de conhecimento relacionados ao tema migrações.

No percurso metodológico, utilizou-se o método indutivo, a abordagem qualitativa, a técnica de pesquisa bibliográfica, além do método cartesiano no tratamento dos dados. Na apresentação dos resultados, foi observada a base lógica indutiva (PASOLD, 2021).

O DIREITO À EDUCAÇÃO DOS ESTUDANTES MIGRANTES

A migração ocorre quando um povo se desloca de um território para outro, alterando a cultura deste território (ECO, 2020, p. 24). Historicamente, esse movimento acompanha a humanidade e nas últimas décadas vem ganhando novos contornos. De acordo com o Relatório sobre as Migrações no Mundo 2022, da Organização Internacional para as Migrações (OIM) (MCAULIFFE; TRIANDAFYLLIDOU, 2021), havia 281 milhões de migrantes internacionais em 2020, o correspondente a 3,6% da população mundial.

No mesmo ano, 89,4 milhões de pessoas se encontravam em deslocamento no mundo, sendo 26,4 milhões refugiados e 4,1 milhões solicitantes de asilo. A América do Sul acolheu mais de 10,9 milhões de migrantes internacionais, o equivalente a 2,5% da população continental. O Brasil acolheu 1,08 milhões de migrantes, sendo o sexto país sul-americano que mais recebeu migrantes (BRASIL, 2023).

É inegável o impacto da migração internacional nos sistemas de ensino. O Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) estimou que, em 2017, nos países de baixa renda, entre refugiados de 5 a 17 anos, 50% dos estudantes da educação primária e 89% dos estudantes da educação secundária não estavam matriculados em escolas (UNESCO, 2018). Esses dados revelam prejuízo no alcance das metas do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável – ODS 4 da Organizações das Nações Unidas (2015), que é “Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU, 2015, p. 1).

O Relatório da Unesco (2018) defende a inclusão dos estudantes refugiados nos sistemas nacionais de educação, valorizando o multiculturalismo e a diversidade cultural. Alerta para a vulnerabilidade do migrante, especialmente nos casos de refúgio, o que exige uma visão sensível e sob a ótica dos direitos humanos, ainda mais num mundo globalizado que resiste aos migrantes da Ásia, África e América do Sul, pela preservação histórica de uma consciência eurocêntrica e colonizadora.

Bauman (2017, p. 13) afirma: “[...] refugiados da bestialidade das guerras, dos despotismos e da brutalidade de uma existência vazia e sem perspectivas têm batido à porta de outras pessoas desde o início dos tempos modernos”, vistos como estranhos provocam ansiedade por parecerem diferentes e “[...] assustadoramente imprevisíveis, ao contrário das pessoas com as quais interagimos todos os dias e das quais acreditamos saber o que esperar” (BAUMAN, 2017, p. 13-14). O direito do refugiado está ligado à proteção universal dos direitos humanos. O Estatuto dos Refugiados, criado pela Convenção de Genebra de 1951, oferece “[...] uma proteção incompleta e eurocêntrica para uma questão que sempre foi universal, o deslocamento no mundo” (SARTORETTO, 2018, p. 33).

No Brasil, nos últimos quatro anos, foram crescentes no debate público as manifestações distorcidas sobre igualdade e diversidade, intensificando atos discriminatórios e de exclusão de minorias (inclusive os migrantes), o que torna ainda mais urgente o combate aos preconceitos e a promoção da diversidade e da inclusão. A Lei 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), no artigo 3º (BRASIL, 1996), institui que o ensino será ministrado com base no princípio da igualdade de condições de acesso e permanência na escola, com respeito à liberdade e apreço à tolerância, com valorização da experiência extraescolar, com vinculação entre a educação, o trabalho e as práticas sociais, com consideração a diversidade étnico-racial e com garantia do direito à educação e à aprendizagem. No artigo 26, a LDB (BRASIL, 1996) determina que o conteúdo programático da educação básica inclua aspectos históricos e culturais da formação da população brasileira.

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei n. 13.005/14 (BRASIL, 2014), no artigo 2º, traz como diretrizes a universalização do atendimento escolar, a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação, a formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos nos quais se fundamenta a sociedade, a promoção humanística e a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos e à diversidade, bem como, estabelece como meta 2 a universalização do ensino fundamental, garantindo que pelo menos 95% dos estudantes concluam essa etapa dentro da idade recomendada.

Diante desse contexto, o direito à educação não se limita ao acesso do estudante à escola. A permanência e a participação integral no processo educacional precisam ser garantidas. Sendo assim, é imprescindível acolher e incluir o migrante como prática curricular contemplada no Projeto Político Pedagógico da Escola e nos planejamentos educacionais, a fim de reorganizar a ação pedagógica para as novas demandas do trabalho escolar.

A ACOLHIDA DO ESTUDANTE MIGRANTE COMO ELEMENTO CURRICULAR

As teorias de currículo elegem elementos centrais com foco no conhecimento humano. Por isso se diz que currículo é resultado de uma seleção de conhecimentos e saberes para a formação de um tipo ideal de estudante, um modelo de ser humano a ser alcançado (SILVA, 2022, p. 14-15). Diante dessa subjetividade, presente tanto na escolha dos elementos que formarão o currículo quanto no propósito ideal da formação do educando que está ligado às escolhas, pode-se dizer que o currículo constitui um instrumento de identidade.

Comparando currículo com uma “[...] *pista de corrida*, podemos dizer que no curso dessa *corrida* que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos” (SILVA, 2022, p. 15, destaques do autor). Portanto, conhecimentos curriculares deslocados dos contextos sociais só servem para “[...] operar como hierarquização de saberes” (ARROYO, 2013, p. 116), pois se demonstram pobres, até em conhecimento, por desperdiçar a diversidade de experiências humanas como fonte de significação e conhecimento (ARROYO, 2013, p. 120).

O direito ao conhecimento não se traduz apenas em aprender habilidades ou capacidades no contexto da diversidade de situações sociais. Vai além, implicando “[...] partir das indagações mais desestabilizadoras do viver com as crianças-adolescentes que já se defrontam e explicitam seus significados” (ARROYO, 2013, p. 121). Esses significados estão impregnados de experiências vivenciadas a partir da realidade econômica, social e cultural dos estudantes e dos lugares a eles destinados ou negados e por eles reivindicados. Arroyo (2014, p. 213) reitera que os imigrantes “[...] se afirmam lutando por lugares de direito. Nessas lutas se aprenderam sujeitos de direitos a lugares. Aprenderam estratégias de afirmação e de resistência por ocupação de lugares”, como as instituições de ensino e de produção do conhecimento.

Para Santos (2008, p. 157), “[...] a luta pela justiça cognitiva não terá êxito se assentar exclusivamente na ideia da distribuição mais equitativa do saber científico”. Assim, é necessário proporcionar aos estudantes do ensino fundamental experiências de integração entre os estudantes, nas quais os nativos (ARROYO, 2013) possam ter acesso às necessidades, anseios, desejos, paixões, pontos de vista dos estudantes migrantes. Que esses estudantes migrantes sejam participativos, em igualdade de condições e oportunidades, na construção social escolar e local. Oportunizar esse espaço participativo é um dever alinhado aos instrumentos normativos nacionais e internacionais, bem como aos preceitos ético e moral.

Dentre as ações necessárias ao reconhecimento da diversidade cultural, no currículo escolar está o multiculturalismo como legítima reivindicação da diversidade cultural. O conceito de multiculturalismo se relaciona com o campo político e o conflito de relação de poder contra a cultura hegemônica para definição da “[...] cultura nacional comum” (SILVA,

2022, p. 86-89) e “[...] nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente” ela exige “[...] uma modificação substancial do currículo” (SILVA, 2022, p. 90), o que pode levar a um currículo mais inclusivo.

Morales et. al (2019), Sánchez-Mojica (2021) e Alviarez; Pava (2021) tratam da inclusão e da diversidade cultural de estudantes migrantes. Sánchez-Mojica (2021, p. 6) apresenta o conceito de educação inclusiva, que ganha força na década de 1960 com o fim de integrar os estudantes com deficiência. Tal conceito foi posteriormente ampliado, incluindo-se aspectos de diversidade linguística, cultural, social, de gênero, entre outros fatores fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem. A educação inclusiva chega ao século XXI lutando contra toda e qualquer forma de exclusão social, defendendo a perspectiva de educação integral, possibilitando o aprimoramento contínuo da formação educacional dos estudantes. Contudo, há um distanciamento entre as normas garantidoras do direito à educação e a realidade educacional (SÁNCHEZ-MOJICA, 2021, p. 6-7).

A diversidade cultural na qual está inserida o estudante migrante pode ser instrumento enriquecedor de formação educacional e de transformação social, à medida que desenvolve diálogo intercultural entre os referentes culturais trazidos da cultura de origem e os referentes culturais presentes no local de acolhimento, cuja negociação e produção cultural contribuem tanto para a própria identidade individual do estudante migrante, quanto para a dinâmica da formação social local (SÁNCHEZ-MOJICA, 2021, p. 10).

Morales et. al (2019), pesquisando como as escolas do Chile respondiam à chegada de estudantes de outras nacionalidades, identificam ações educativas de acolhida criadas a partir de recursos pessoais, didáticos, culturais e metodológicos, que estão institucionalmente incorporados ao funcionamento escolar para organizar intervenções educativas voltadas a facilitar a inclusão de estudantes de outras nacionalidades. Tais ações envolvem aspectos pedagógicos, de convivência, de relações família-escola e de gestão escolar. Ao mesmo tempo que atendem as necessidades pedagógicas dos processos de ensino e aprendizagem, primam pela melhoria da convivência escolar.

São exemplos de ações educativas de acolhida: protocolo de acolhida; festa intercultural; roteiro de observação com marca intercultural; mediação escolar; grupo diferencial específico; estudantes tutores; cota migrante; equipe bilíngue; aula de acolhida e grupos interativos. Essas ações ocorrem nos processos de assimilação, inclusão subordinada, integração e adaptação, modalidades de acolhida, podendo ter ênfase na ação individual do estudante e sua socialização ou nos atores da escola e população migrante (ALVIAREZ; PAVA, 2021) e (MORALES et al., 2019).

Segundo Alviarez e Pava (2021, p. 15), as formas de conceber e estabelecer a acolhida dos migrantes nas escolas e nos sistemas educativos surge do discurso do direito à educação, bem como das distintas práticas de inclusão que produzem sujeitos migrantes e refugiados como sujeitos habilitados a estarem na escola. Porém, os discursos envolvidos

no exercício do direito à educação não alcançam o aspecto curricular, os elementos de convivência ou a trajetória escolar nos sistemas educativos em que o migrante está inserido (ALVIAREZ; PAVA, 2021, p. 16).

A acolhida ocorre por assimilação, inclusão subordinada ou integração, conforme constatado por Alviarez e Pava (2021, p. 16-17). A assimilação se faz por busca da igualdade, não reconhecendo diferenças: todos os estudantes são iguais. A inclusão subordinada, por sua vez, contempla práticas de desconhecimento e desvalorização das trajetórias escolares, silenciando as experiências dos migrantes. Há, ainda, as práticas de adaptação, as quais constituem uma mescla dos modelos de assimilação e inclusão subordinada, no processo de renúncia à cultura de origem e aquisição da cultural local. Por fim, a integração está relacionada com a diversidade cultural, valorizando-a e reconhecendo-a como elementos enriquecedores do conjunto social.

Os estudos, dos autores citados, recomendam que as práticas educativas devam reconhecer a diversidade cultural como elemento de inclusão do estudante migrante e de enriquecimento da comunidade escolar. Da mesma forma, a acolhida inclusiva do migrante deve compor experiências curriculares, fazendo parte do currículo escolar, moldando-se às necessidades e peculiaridades de cada entorno escolar.

AS DISPOSIÇÕES CURRICULARES DA BNCC E A RELAÇÃO COM A ACOLHIDA DOS ESTUDANTES MIGRANTES

A BNCC compromete-se com a educação integral, visando à “[...] formação e ao desenvolvimento global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento” (BRASIL, 2017, p. 14). O documento aponta como obrigação dos agentes do processo de aprendizagem promover uma educação de acolhimento, reconhecendo e oportunizando o desenvolvimento do estudante de forma plena nas singularidades e diversidades em um espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva (BRASIL, 2017).

A igualdade, a diversidade e a equidade foram reconhecidas pela BNCC como elementos constitutivos dos currículos, servindo de guia para a elaboração das propostas pedagógicas (BRASIL, 2017, p. 15). A igualdade educacional considera o atendimento às singularidades e o planejamento educacional deve utilizar como foco a equidade, reconhecendo as necessidades diferentes dos estudantes.

Ao tratar de competências específicas de linguagem para o ensino fundamental, a BNCC aborda a questão da diversidade linguística, não só oriunda da imigração, mas também de todas as diversidades de línguas indígenas, crioulas, afro-brasileiras e libras (BRASIL, 2017, p. 70). O Ministério da Educação desenvolve o Programa Escolas Interculturais de Fronteiras no âmbito do Mercosul, nas cidades brasileiras situadas na faixa de fronteiras do Brasil, com o fim de proporcionar a educação integral e bilíngue aos estudantes do programa (BRASIL, 2017, p. 71).

A busca por vocábulos com o radical *migra*, na BNCC, resultou em 47 palavras. A primeira é ‘imigrações’, referente à diversidade linguística do componente curricular Língua Portuguesa, sendo a segunda palavra *migração*, dentro do mesmo assunto (BRASIL, 2017). A terceira palavra encontrada foi *migração*, que está na descrição da habilidade EF07C108 – “Avaliar como os impactos das mudanças na população, que está na unidade temática vida e evolução de Ciências” (BRASIL, 2017, p. 347). As duas últimas palavras foram: *migra*, verbo referente à migração de mídia, que está na nota de rodapé, e *transmigração*, referente à habilidade EF09ER05, do componente Ensino Religioso. As 42 palavras com o radical “migra” estão distribuídas nas descrições de unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades dos componentes de História e Geografia.

No componente curricular Geografia, migração é trabalhada nos 2º, 4º, 5º e 8º anos na unidade temática “O sujeito e seu lugar no mundo”. O objeto de conhecimento no 2º ano é convivência e interações entre pessoas, projetando a habilidade de descrever a história das migrações em seu entorno de vivência (EF02GE01). No 4º ano, o objeto de conhecimento é: processos migratórios no Brasil, apoiado na habilidade de descrever os processos migratórios e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira (EF04GE02). No 5º ano, o objeto de conhecimento é a dinâmica populacional, objetivando que o estudante consiga descrever e analisar as dinâmicas populacionais entre as unidades federais em que vive e estabeleça relações entre as migrações (EF05GE01).

O 8º ano, em Geografia, estabelece dois objetos de conhecimento: distribuição da população mundial e deslocamentos populacionais; diversidade e dinâmica da população mundial. No primeiro, espera-se descrever as rotas e fluxos migratórios pelos continentes durante a história (EF08GE02). No segundo, pretende-se que o estudante: relacione fatos e situações representativas da história das famílias de seu entorno aos fluxos migratórios mundiais, considerando a diversidade (EF08GE02); analise aspectos representativos da dinâmica demográfica (EF08GE03); compreenda os fluxos de migração na América Latina e as principais políticas migratórias da região (EF08GE04).

A BNCC, ao apresentar unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades do componente curricular História no ensino fundamental, anos iniciais, demonstra priorizar a construção do sujeito e a relação do “Eu” com o “Outro” num processo longo e complexo. Assim, incluem-se como objeto de conhecimento: relações políticas e éticas, movimentos populacionais e globalização, numa perspectiva de formação de “um sujeito coletivo mais desenraizado, seja por contingência história (migrações), seja, ainda, em razão de viver em uma época em que se buscam múltiplos referenciais identitários” (BRASIL, 2017, p. 405).

O componente curricular História trabalha com a migração em três unidades temáticas: pessoas e grupos que compõem a cidade e o município; questões históricas relativas às migrações; história recente. O 3º ano vai trabalhar o “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e éticos que compõem a cidade e os municípios, bem como os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive o estudante, objetivando

identificar grupos populacionais que formam a cidade e eventos que marcam sua formação (EF03HI01). O objetivo é identificar e comparar pontos de vista de eventos significativos locais, aspectos sociais e diferenças culturais, com destaque para culturas africanas, indígenas e de migrantes (EF03HI03).

O 4º ano trabalha dois objetos diferentes, embora no mesmo tema (questões históricas relevantes às migrações). O primeiro objeto é o surgimento da espécie humana no continente africano e sua expansão pelo mundo, cuja habilidade relacionada é identificar as motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços e avaliar o papel da migração nas regiões de destino (EF04HI09). O segundo objeto aborda os processos migratórios para a formação do Brasil, a partir do qual se espera analisar as mudanças sociais advindas da migração (EF04HI09).

No último ano do ensino fundamental em História, no tema história recente, presume-se analisar os aspectos relacionados ao fenômeno do terrorismo na contemporaneidade, incluindo os movimentos migratórios e os choques de grupos e culturas diferentes (EF09HI35).

Diante do exposto, é possível identificar que a BNCC (2017) exige que os currículos escolares abordem habilidades, unidades temáticas e objetos de conhecimento relacionados ao tema migrações. O desafio é utilizar esses conhecimentos para garantir ações de acolhimento aos migrantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O direito à educação não se limita à presença física do estudante na escola: perpassa a garantia de permanência e inclusão no processo educacional. Portanto, é essencial a acolhida a partir de ações educativas que contemplem recursos pessoais, didáticos, culturais e metodológicos envolvendo aspectos pedagógicos, de convivência, de relações família-escola e de gestão escolar, voltados à inclusão de estudantes migrantes. A obrigação diante da inclusão do migrante perpassa normas internacionais e nacionais, por meio de elementos, dispositivos e experiências voltadas à acolhida como prática curricular.

Esta pesquisa verificou que há consonância entre a BNCC e as normas nacionais e internacionais no tocante ao compromisso de acolher estudantes migrantes no ensino fundamental. Assim, as práticas educativas devem reconhecer a diversidade cultural como elemento de inclusão e de enriquecimento da comunidade escolar, moldando-se às necessidades e peculiaridades de cada contexto.

O artigo pretende contribuir com o tema e ampliar possibilidades de novas pesquisas. A partir dos elementos apresentados, é possível dar continuidade ao estudo do tema, notadamente futuras pesquisas locais sobre a acolhida do migrante internacional no ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

- ALVIAREZ, Indira Carolina Granda; PAVA, Julián Andrés Loaiza de la. La niñez migrante y su acogida en la escuela: investigaciones latino-americanas. **Educación** Básica, Cultura, Currículo. São Paulo, v. 51, n. 07987, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053147987>. Acesso em: 05 de jul. 2023.
- ARROYO, Miguel Gonzales. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- ARROYO, Miguel Gonzales. **Currículo, território em disputa**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BAUMAN, Zygmunt. **Estranhos à nossa porta**. Trad.: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2017
- BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. Fundação Escola Nacional de Administração Pública. **Direitos dos imigrantes e orientações para o atendimento**. Brasília: Enap, 2023.
- BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 16 de mar. 2023.
- BRASIL. Lei n.º 13005/14. **Lei do Plano Nacional de Educação**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 05 de jul. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular – BNCC**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 07 jul. 2023.
- CECCHETTI, Elcio; POZZER, Adecir; TEDESCO, Anderson Luiz. Formação Docente Intercultural e Colonialidade do Saber. **Revista del CISEN Tramas/Maepova**, v. 8, n. 1, p. 187-200. Janeiro-junho, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8664215>. Acesso em: 05 de jul. 2023.
- ECO, Umberto. **Migração e intolerância**. Trad.: Eliana Aguiar e Alessandra Bonrruquer. Rio de Janeiro: Record, 2020.
- GOMES, Kennedy Ferreira Karai; et al. Educação intercultural e a política de educação escolar indígena para o estado de Santa Catarina. In: CORREA, Albertina Xavier da Rosa, et al. Congresso Internacional de Políticas Públicas para a América Latina. **Anais do Congresso Internacional de Políticas Públicas para a América Latina**: direito, saúde, educação, meio ambiente e cultura. p.193-195. Itajaí, SC: Ed. da Univali, 2022.
- MACAULIFFE, Marie; TRIANDAFYLLIDOU, Anna. Síntesis del informe: Transformaciones tecnológicas, geopolíticas y medioambientales que definen la futura migración y movilidad. In: MACAULIFFE, Marie; TRIANDAFYLLIDOU, Anna. **Informe sobre las migraciones en el mundo 2022**, Organización Internacional para las Migraciones (OIM): Ginebra, 2021. Disponível em: <https://publications.iom.int/books/informe-sobre-las-migraciones-en-el-mundo-2022-capitulo-1>. Acesso em: 25 de jun. 2023.
- MORALES, René Valdés; VARGAS, Felipe Jiménez; HERNÁNDEZ-YÁÑEZ, María-Teresa; FARDELLA, Carla. Dispositivos de acogida para estudiantes extranjeros como plataformas de intervención formativa. **Estudios Pedagógicos XLV**, n. 3, p. 261-278, 2019. DOI: 10.4067/S0718-07052019000300261. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052019000300261&script=sci_arttext&lng=p. Acesso em: 14 de jul. 2023.

Organização das Nações Unidas ONU. **Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4**. 2015. Disponível em <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4>. Acesso em 25 de jul. 2023.

PASOLD, Cesar Luiz. **Metodologia da pesquisa jurídica**: teoria e prática. 15ª ed. Florianópolis: Emais, 2021.

SARTORETTO, Laura Madrid. **Direito dos refugiados**: do eurocentrismo às abordagens de terceiro mundo. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2018.

SÁNCHEZ-MOJICA, John Fredy. Migración infantil e inclusion educativa: um tópico em deuda para el desarrollo de enfoques y políticas integrales de atención em Latinoamérica. **Revista Electrónica Educare**, v. 25, n. 2, p. 1-23, mai./ago., 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.25-2.15>. Acesso em: 05 de jul. 2023.

SANTOS, Boaventura. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

UNESCO. **Relatório de monitoramento global da educação 2019**. Migração, deslocamento e educação: construir pontes, não muros, 2018. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265996>. Acesso em: 25 de jun. 2023.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O DIREITO À APRENDIZAGEM

Data de aceite: 01/04/2024

Flaviane Oliveira Scheffel

Eliana Perez Gonçalves de Moura

RESUMO: O presente artigo constitui um estudo teórico que aborda a necessidade de serem revistas as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas junto a estudantes com deficiência intelectual. A partir de uma pesquisa bibliográfica, pretendeu-se realizar um paralelo entre o conceito biomédico da deficiência e o modelo social. Discorre-se brevemente sobre como a aprendizagem se estabelece, em uma perspectiva sociointeracionista, ressaltando que ela só ocorrerá quando o/a professor/a lançar um olhar atencioso e efetivo para as individualidades e singularidades de cada um, deslocando-se e desapegando-se de laudos que atestem a deficiência. Visando uma aprendizagem efetiva, dentro de uma proposta de educação inclusiva, propõe-se que o planejamento para esses estudantes seja construído a partir do diagnóstico pedagógico, com olhar direcionado para a própria criança, mapeando suas possibilidades e fragilidades, estipulando estratégias acessíveis para que ela aprenda

e desenvolva ao máximo as potencialidades. Propõe-se, também, que a avaliação seja ancorada em um viés individual, sem comparação com outras crianças, com o objetivo maior de traçar novas metas especificamente para o/a estudante, sem classificação ou apontamentos de fracassos.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiência Intelectual. Inclusão. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Derivado da palavra latina *deficientia*, o termo deficiência sugere algo ou alguém com falhas, que é incompleto e que é imperfeito. Também costuma ser usado para designar a imperfeição de uma estrutura psíquica, fisiológica ou anatômica, referindo-se, nesse caso, à biologia da pessoa.

Na convenção da Guatemala, incorporada à Constituição Brasileira pelo Decreto nº 3.956/2001, no seu Art. 1º, define deficiência como:

[...] “uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”. Essa definição ratifica a deficiência como uma situação. (BRASIL, 2007).

Na Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (CIDID, 1989), a deficiência é assim referida:

[...] perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente. Inclui-se nessas a ocorrência de uma anomalia, defeito ou perda de um membro, órgão, tecido ou qualquer outra estrutura do corpo, inclusive das funções mentais. Representa a exteriorização de um estado patológico, refletindo um distúrbio orgânico, uma perturbação no órgão.

A Organização Mundial de Saúde (OMS), por sua vez, define deficiência como:

Prejuízo e alguma diminuição ou anormalidade da estrutura ou das junções anatômicas, físicas ou psicológicas; [...] alguma restrição ou falta de habilidade (resultante do prejuízo) para realizar uma atividade dentro dos padrões de alcance dos seres humanos; [...] Impedimento é uma desvantagem individual, resultante do prejuízo ou da deficiência, que limita ou compromete o desempenho considerado normal, tendo de ser analisado à luz da idade, do sexo e dos fatores sociais e culturais. (TÉDDE, 2012, p. 20).

A UNICEF, em suas pesquisas, menciona que as principais causas das deficiências no Brasil são causadas pela falta de nutrição adequada durante e após a gestação, além de doenças infecciosas, acidentes e ocorrências de acontecimentos anormais nas fases pré-natais e pós-natais.

Segundo a OMS, mais de 10% da população mundial tem algum tipo de deficiência - cerca de 650 milhões de pessoas. Consideram-se entre elas deficiências visuais, auditivas, físicas, mentais, múltiplas e alguns transtornos específicos. No Brasil, segundo o IBGE de 2000, 14,5% da população possui algum tipo de deficiência. (HONORA; FRIZANCO, 2008).

Coll e colaboradores (1995) questionam o conceito de deficiência, enfatizando que a deficiência muitas vezes está intimamente ligada a fatores sociais, culturais e educacionais. Para eles, “a deficiência não é uma categoria com perfis clínicos estáveis, sendo estabelecida em função da resposta educacional”. O sistema educacional pode, portanto, intervir para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com algumas características *deficitárias*”. (COLL *et al.*, 1995, p. 12).

O modelo médico da deficiência, segundo Westmacott (1996), “tenta melhorar” as pessoas com deficiência para adequá-las aos padrões da sociedade. A seguir, serão apresentados os conceitos da Deficiência Intelectual segundo os modelos biomédico e social, além da posição da criança com Deficiência Intelectual no contexto escolar. Podemos acompanhar também como a aprendizagem acontece, segundo a visão interacionista defendida por Vygotsky - ressaltando que a aprendizagem é um direito de todos os estudantes, e cabe à escola e seus professores transformarem suas práticas pedagógicas para que esse direito venha se efetivar de fato.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO MODELO BIOMÉDICO

A Deficiência Intelectual aparece a partir da idealização de um ser humano perfeito, quando a criança ou adulto não corresponde às expectativas em relação ao desenvolvimento neuropsicomotor esperado, acarretando num sofrimento e exclusão social. Assim, “A questão é que a atribuição de limitações à atividade e à participação social ao corpo dito deficiente, tende a naturalizar poderosamente o vínculo à inferioridade e à experiência da exclusão social.” (MARTINS, 2017, p. 18).

Quando se fala em Deficiência Intelectual surgem muitas dúvidas, principalmente em relação à sua classificação, lembrando que o sujeito com a deficiência já já foi nomeada como retardado mental, excepcional, deficiente, retardada, mongoloide e outros.

Tão antiga quanto a própria humanidade, a Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PDI), designação preferível às anteriores terminologias de Atraso Mental, Retardo Mental ou de Deficiência Mental, é, de entre todas as Perturbações do Neurodesenvolvimento, a mais grave, a de mais difícil diagnóstico (sobretudo nas situações estado-limite), a que determina uma intervenção mais complexa e a de pior prognóstico. Uma vez que se trata de uma patologia que tem origem e afeta obrigatoriamente o Sistema Nervoso Central. (PALHA, 2015, p. 01).

Nos últimos tempos essa nomenclatura deixou de ser o problema e a dúvida se instalou em torno da classificação entre Deficiência Intelectual (DI) e Deficiência Mental (DM). A partir da Declaração de Salamanca em 1994, além do posicionamento de reconhecidas associações (*American Association of Mental Retardation* — AAMR — e *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* — AAIDD), ficou definido como terminologia correta “Pessoa com Deficiência Intelectual”.

Conforme Pan (2008), a evolução do conceito de DI ficou evidente após as considerações dos modelos da AAIDD e da CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde), validando que a pessoa com esse diagnóstico é uma pessoa que tem uma forma particular e a sua dinâmica de pensamento é diferente, com possibilidades abertas para seu desenvolvimento. Dessa maneira, “dentro de sua condição específica, dada pelo seu diagnóstico, merece ser levada ao mais alto nível de progresso possível no contexto de suas interações.” (TÉDDE, 2012, p. 22).

A característica mais evidente da DI é o desenvolvimento cognitivo menor. Dentro da perspectiva médica é dita e avaliada como um menor QI, ou seja, com o desenvolvimento cognitivo muito abaixo do que é esperado para a sua idade cronológica, sendo que na maioria das vezes com um comprometimento no desenvolvimento neuropsicomotor ou na fala. A partir dessas considerações, “A Deficiência Intelectual não é considerada uma doença ou um transtorno psiquiátrico, e sim, um ou mais fatores que causam prejuízo das funções cognitivas que acompanham o desenvolvimento diferente do cérebro.” (HONORA; FRIZANCO, 2008, p. 103).

O diagnóstico acertivo da DI pressupõe fatores biomédicos, etiológicos, comportamentais, sociais e educacionais. São diversas as finalidades desse diagnóstico: elegibilidade; concessão de benefícios e assistência previdenciária; concessão de proteção legal; acesso a cotas para o ensino superior e a vagas de emprego, sendo utilizados diferentes instrumentos e recursos para essa avaliação. No campo da psiquiatria são apresentados, junto dos sistemas internacionais de classificação, possibilidades de recursos confiáveis para esse procedimento tais como a anamnese (entrevistas) e alguns testes psicológicos, entre outras técnicas.

Apenas 50% dos casos de DI apontam uma causa, que pode ser congênita, genética ou até mesmo adquirida por acidentes. A ONU classifica as causas da deficiência intelectual em ambientais e genéticas. As causas ambientais de maneira mais genérica são classificadas em: a) problemas durante a gravidez, como infecções virais ou bacterianas; b) complicações no parto; c) exposição a toxinas como chumbo ou mercúrio; d) doenças como meningite, sarampo ou tosse convulsa; e) desnutrição; f) exposição ao álcool e outras drogas; g) trauma e outras causas desconhecidas.

O termo Deficiência Intelectual (DI) corresponde ao retardo mental na CID-10 (Classificação Internacional de Doenças), que utiliza a pontuação do QI (quociente de inteligência) como aspecto mais importante para defini-la, de acordo com o seguinte sistema de classificação: a) retardo mental leve (F70); b) retardo mental moderado (F71); c) retardo mental grave (F72); d) retardo mental profundo (F73).

No DSM-5 (sigla para Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders ou Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), o retardo mental foi substituído por Deficiência Intelectual, tendo seu início no período do desenvolvimento, com déficits funcionais - tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático.

Segundo o DSM-5, há três critérios que devem ser preenchidos para o diagnóstico de DI:

A. Déficits em funções intelectuais como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência, confirmados tanto pela avaliação clínica quanto por testes de inteligência padronizados e individualizados.

B. Déficits em funções adaptativas que resultam em fracasso para atingir padrões de desenvolvimento e socioculturais em relação à independência pessoal e responsabilidade social. Sem apoio continuado, os déficits de adaptação limitam o funcionamento em uma ou mais atividades diárias, como comunicação, participação social e vida independente, além de limitantes em múltiplos ambientes, como em casa, na escola, no local de trabalho e na comunidade.

C. Início dos déficits intelectuais e adaptativos durante o período do desenvolvimento.

Especificadores: a caracterização da Perturbação do Desenvolvimento Intelectual deixou de se basear no nível de QI. Os diferentes níveis de gravidade são definidos de acordo com o funcionamento/comportamento adaptativo, o qual determina o nível de apoio necessário.

O DSM-5 ainda classifica níveis de gravidade da deficiência em ligeiro, moderado, grave e profundo, de acordo com as disfuncionalidades que cada pessoa apresenta no desempenho de suas funções cognitivas, sociais e práticas, ou seja, nas funções necessárias para a realização de tarefas do cotidiano.

Atualmente, elevado número de pessoas no mundo é classificado com essa deficiência, tornando-se um alerta para a Saúde Pública e para a Academia. Palha (2015, p. 5) sinaliza esse dado como uma epidemia mundial:

A DI afeta, aproximadamente, 1% da população (a taxa de prevalência da DI está estimada entre 0,4 a 1,4%). É um importante problema de Saúde Pública, não só pela sua elevada prevalência, mas, sobretudo, pela extensa necessidade de suporte. Parece ser mais frequente no sexo masculino, embora não haja uma boa concordância entre todas as casuísticas publicadas. Parece ser mais prevalente em famílias de mais baixos rendimentos, em zonas rurais e em países mais pobres.

Frequentemente, a criança ao entrar na escola e comparada às demais, pode vir a mostrar uma grande diferença no seu desenvolvimento, geralmente e de forma mais severa no que se refere ao cognitivo e à linguagem. É aí que se inicia um processo de investigação, muitas vezes de cunho neurológico. Esse diagnóstico, se muito precoce, favorece a estimulação também precoce, porém e na maioria das vezes, marca a criança como incapaz, sendo que o investimento em relação aos estímulos são minimizados pela não credibilidade de que ela, a criança, possa evoluir nos seus processos cognitivos.

O escritor e poeta Carpinejar (2012, p. 2), escreveu uma crônica baseada em sua história de infância - publicada na sua coluna semanal do jornal Zero Hora:

Mãe é exagerada. Sempre romantiza a infância do filho. A minha, Maria Carpi, dizia que eu fui um milagre, que enfrentei sérias rejeições, que não conseguia ler e escrever, que a professora recomendou que desistisse de me alfabetizar e que me colocasse numa escola especial.

Eu permitia que contasse essa triste novela, dava os devidos descontos melodramáticos, entendia como licença poética.

Até que mexi na estante do escritório materno em busca do meu histórico escolar.

E achei um laudo, de 10 de julho de 1980, assinado pelo famoso neurologista e endereçado para a fonoaudióloga Zulmira.

"O Fabrício tem tido progressos sensíveis, embora seja com retardo psicomotor, conforme o exame em anexo. A fala, melhorando, não atingiu ainda a maturidade de cinco anos. Existe ainda hipotonia importante. Os reflexos são simétricos. Todo o quadro neurológico deriva de disfunção cerebral."

Caí para trás. O médico informou que eu era retardado, deficiente, não fazia jus à mentalidade de oito anos. Recomendou tratamento, remédios e isolamento, já que não acompanharia colegas da faixa etária.

Fico reconstituindo a dor dela ao abrir a carta e tentar decifrar aquela letra ilegível, espinhosa, fria do diagnóstico. Aquela sentença de que seu menino loiro, de cabeça grande, olhos baixos e orelhas viradas não teria futuro, talvez nem presente.

Deve ter amassado o texto no bolso, relido sem parar num cantinho do quintal, longe da curiosidade dos irmãos.

Mas não senti pena de mim, ou de si, foi tomada de coragem que é a confiança, da rapidez que é o aperto do coração. Rejeitou qualquer medicamento que consumisse a deficiência, qualquer internação que confirmasse o veredito.

Poderia ter sido considerada negligente na época, mas preferiu minha caligrafia imperfeita aos riscos definitivos do eletroencefalograma. Enfrentou a opinião de especialistas, não vendeu a alma a prazo.

Ela me manteve no convívio escolar, criou jogos para me divertir com as palavras e dedicou suas tardes a aperfeiçoar minha dicção (lembro que me fazia ler Dom Quixote, e minha boca andava apoiada no corrimão dos desenhos).

Em vez de culpar o destino, me amou mais. Na vida, a gente somente depende de alguém que confie na gente, que não desista da gente. Uma âncora, um apoio, um ferrolho, um colo. Se hoje sou escritor e escrevo aqui, existe uma única responsável: Maria Carpi, a Mariazinha de Guaporé, que transformou sua teimosia em esperança. E juro que não estou exagerando.

Se todas as mães agissem como a dona Maria Carpi, talvez mais adultos viessem alcançar o mesmo nível de sucesso de Fabrício. O problema é que inúmeras vezes um laudo médico precoce pode acabar com sonhos e investimentos de uma mãe e de uma criança. Sendo assim, é necessário problematizar com a escola o que é deficiência intelectual, retomando sempre os três critérios de análise, exposto no DSM 5 e explorando o máximo os recursos para sua estimulação.

A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL DE ACORDO COM O MODELO SOCIAL

A Convenção da ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência, em 2006, apresenta uma nova perspectiva para o conceito de deficiência, reconhecendo, no seu Artigo 1º, que o conceito de deficiência está em constante evolução, resultante da interação entre as pessoas e as barreiras que impedem a participação plena na sociedade em igualdade de oportunidade. Em linhas gerais, estabelece que “[...] não é o limite individual que determina a deficiência, mas sim as barreiras existentes nos espaços, no meio físico, no transporte, na informação, na comunicação e nos serviços.” (CSDPD, 2008, p. 05).

Essa ideia, mesmo tendo sido mais difundida na década passada, surgiu já nos anos 1980 como uma resposta ao modelo médico (ou clínico). A partir dessa perspectiva, a tarefa do médico, psicanalista, professor, da família, não está em “tratar” a pessoa ou

esperar que ela “mude” ou “se cure”, mas identificar e eliminar as barreiras existentes nos espaços, no meio físico, no transporte, na informação, na comunicação, nos serviços e atitudes que impedem ou atrapalhem sua plena participação em todos os aspectos da vida. Assim, “as alternativas para romper com o ciclo de segregação e opressão não deveriam ser buscadas nos recursos biomédicos, mas especialmente na ação política capaz de denunciar a ideologia que oprimia os deficientes.” (DINIZ, 2007, p. 09).

A ideia não é desfazer do investimento biomédico, mas a ele agregar a acessibilidade que venha romper as barreiras que impedem a pessoa com deficiência de participar da sociedade, como Diniz (2007) esclarece: “[...] os teóricos do modelo social não recusavam os benefícios dos avanços biomédicos para o tratamento do corpo com lesões. A ideia era simplesmente ir além da medicalização da lesão e atingir as políticas públicas para a deficiência” (p. 09).

Outro ponto que é estabelecido uma reflexão se dá sobre a medição dos quocientes de inteligências a partir de uma análise individual. Leontiev (2005 apud KRANZ; CAMPOS, 2020, p. 03) afirma que “no melhor dos casos, as medições que se obtêm com os testes apenas dão uma ideia superficial do nível do desenvolvimento” (p. 89), visto que esses “não descobrem nunca a natureza do atraso, nem permitem interpretá-lo em absoluto. Apenas dão a ilusão de uma explicação da causa do fracasso.” (p. 89).

A deficiência, a partir do modelo social, numa perspectiva inclusiva, faz suas reflexões também a partir da análise de que o ser humano não nasce pronto e acabado. O ser humano nasce prematuro para a vida, do ponto de vista físico e psíquico. O bebê, ao nascer, já provoca algumas interações, sua fome de contato é anterior à fome de leite, ele nasce imerso em palavra - é falado muito antes de falar. Mas, para se tornar um ser falante, é preciso incorporar a ele um banho de linguagem. O caminho que conduz a criança a adentrar ao reino em que as palavras ganham valor de significantes, produzindo sentido, é o que vai constituindo a subjetivamente.

A reflexão a partir dessa perspectiva de desenvolvimento, na qual cada sujeito vai se constituindo a partir do desejo do outro, e posteriormente vai tomando ou não como seu - e a partir das relações que ele vai fazendo as suas interações - pensar e realizar um diagnóstico médico de Deficiência Intelectual fechado, na infância, é muito delicado e imaturo.

Nos estudos de Vygotsky (apud MOREIRA, 1995, p.9), “o desenvolvimento cognitivo da criança se dá por meio da interação social, ou seja, de sua interação com outros indivíduos e com o meio que vive”.

Nessa perspectiva, a deficiência não pode ser marcada apenas pelas limitações, mas pelo investimento de possibilidades.

[...] para além do desenvolvimento real do sujeito há que se considerar suas possibilidades de aprendizagens, quando em contextos colaborativos e mediados. Tais aprendizagens são fonte de novos desenvolvimentos, os quais possibilitarão novas e mais complexas aprendizagens. (KRANZ; CAMPOS, 2020, p.03).

Sugere um redirecionamento do olhar e rompe com a ideia do senso comum, que faz a associação entre a noção de deficiência e a ideia de uma doença, limitando as possibilidades do ser humano, principalmente em relação à sua aprendizagem.

Orientar a Educação Especial pelo conceito clínico-médico, que individualiza e medicaliza a deficiência, constitui um retrocesso em face dos avanços inclusivos mais recentes; significa manter a concepção tradicional, historicamente adotada nesta modalidade. (KRANZ; CAMPOS, 2020, p. 05).

Contraopondo-se à integração - onde o estudante precisa se adaptar à escola, a perspectiva de educação inclusiva, vislumbra que a escola se transforme, no que se refere às suas concepções e acessibilidades, garantindo o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos. A reorganização do sistema de ensino a partir de uma nova cultura de adequação às necessidades de cada sujeito é o que pode vir a garantir esse direito. Glat e Estef (2021) afirmam que, para que todos sejam atendidos, a escola precisa se transformar, adaptando-se às necessidades de cada um. Segundo Glat e Estef (2021, p. 161),

[...] para poder ser, de fato, efetivada, essa proposta demanda o desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas que possibilitem a aprendizagem do conteúdo escolar por alunos com necessidades educacionais especiais, sobretudo Deficiência Intelectual.

Para o atendimento específico das necessidades de cada criança/estudante, é necessário a articulação e a participação direta de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem: profissionais, família e o próprio sujeito, rompendo desde o princípio com a noção de deficiência como incapacidade. Glat e Estef (2021) sinalizam em seus estudos que, quando é falado sobre a pessoa com deficiência intelectual, sobre as decisões em relação aos seus processos de aprendizagem ou relações sociais, normalmente essas ficam a cargo de profissionais - geralmente percebidos como vanguardas de um saber superior. Dessa forma, “tal relação de autoridade fundou uma desqualificação das perspectivas das pessoas com deficiência, perspectivas onde os limites e desigualdades impostos pela ordem social tendem a ocupar lugar central.” (GLAT; ESTEF, 2021, p. 22). Assim também, é fundamental o reconhecimento das diferenças. Paganelli (2018, p. 3) preceitua que “A implementação da Educação Inclusiva exige uma profunda reformulação dos princípios e das práticas que regem as atividades pedagógicas do cotidiano escolar. E compreender a deficiência como responsabilidade de todos faz parte desse processo”.

Diante das referências do modelo social, o sujeito que tem atrasos no seu desenvolvimento cognitivo (como a pessoa com deficiência intelectual) é alguém que precisa ser investido de possibilidades de aprendizagem para sua vida cotidiana. Portanto, “As dimensões do desafio docente em contexto de inclusão escolar expõem o quanto necessitamos de aprofundamentos que nos auxiliem a colocar em suspensão a dimensão pragmática do ato que educa.” (BAPTISTA, 2011, p. 14). A partir dessas considerações é necessário e urgente que a escola se desacomode e invista em estratégias pedagógicas adequadas para a garantia de aprendizagem.

A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E A APRENDIZAGEM

O aprender está presente o tempo inteiro e todo o tempo em nossa vida. Nos tornamos sujeitos pelo olhar de um outro - que nos nomeia, que nos reveste de desejos, nos investe de possibilidades e nas relações que vamos construindo no decorrer do tempo. Sabe-se que o sujeito constrói seus saberes a partir da relação entre o conhecimento, quem o oferece e sua história, como referido por Moura e Zucchetti (2019, p. 155), falando da ação de interferência sobre o outro na sua história de aprendizagem.

Nesse sentido, defendemos que, o durante diz respeito ao exercício de uma ação de interferência que se exerce sobre um si, abrindo-se para o amplo espectro de diferentes formas de sensibilidade, em um exercício que se alimenta de uma relação possível entre sujeitos educador-educando, baseada em uma relação de horizontalidade. Trata-se de um processo interativo, dialógico entre sujeitos que estão em processo de (trans)formação pela aprendizagem de si e dos outros no mundo.

Os vínculos e as condições que definem as concepções pessoais sobre si e os demais são estabelecidos nas relações construídas a partir das experiências. Zaballa (1998) afirma que não é possível ensinarmos sem nos determos nas referências de como os alunos aprendem, chamando a atenção para as particularidades dos processos de aprendizagem de cada aluno (diversidade). Sendo assim, o aspecto de maior relevância para ocorrer a aprendizagem é o processo de interação com o meio em que se vive e com o outro. Na escola os atores que dela participam interagem, e, nessa perspectiva, constroem o processo de ensino e aprendizagem, ocorrendo quando o ser humano ouve e vivencia novas informações, adquirindo também novos comportamentos, assim como atitudes, desenvolvendo em todas as áreas da sua vida, inclusive na constituição de um desenvolvimento social e afetivo.

Para Maturana (2001), a aprendizagem tem a ver com o modo de vida. A palavra aprendizagem vem de apreender, quer dizer, pegar, ou captar algo. No entanto, “[...] a aprendizagem não é a captação do nada: é o transformar-se em um meio particular de interações recorrentes.” (p. 102).

A aprendizagem acontece pelo desejo de quem aprende e de quem ensina, sendo que os dois processos acontecem de modo síncrono, todo o tempo, se, neste caso, o ensinante estiver atento, ouvindo e observando o aprendente. Dessa forma, “[...] independentemente de condições intrínsecas, a atuação docente é fator decisivo na aprendizagem. Indo mais além, a postura do professor e sua convicção sobre as possibilidades ou descrença no potencial de desenvolvimento do aluno determinará em grande parte seu encaminhamento pedagógico.” (GLAT; ESTEF, 2021, p. 161). A partir dessa convicção cabe se perguntar:- como despertar na criança com diagnóstico médico de DI, o desejo de aprender? - uma vez que já está predestinada a não aprender, pois o prognóstico fala de incapacidades.

Quando o sujeito é visto a partir da sua falta, da sua deficiência, ou seja, quando a escola tem o laudo clínico como principal elemento norteador de suas práticas, quando ele se constitui instrumento mediador, a mediação pedagógica que se efetiva tende a ser de baixa qualidade, infantilizadora. (KRANZ; CAMPOS, 2020, p. 6).

Na escola, é necessário que o/a professor/a se distancie do diagnóstico médico de DI da criança e que diante de suas possibilidades, lhe seja apresentado todas as estratégias possíveis para que ela venha a aprender de fato. É importante investir no desejo de aprender, reconhecer o que a criança sabe, o que ela consegue, quais suas potencialidades e quais seus desejos, para que a partir desse diagnóstico pedagógico se realize um planejamento que oriente sua aprendizagem, eliminando qualquer barreira que venha impedi-la. Dessa forma, “Vale o que os alunos são capazes de aprender hoje e o que podemos oferecer-lhes de melhor para que se desenvolvam em um ambiente rico e verdadeiramente estimulador de suas possibilidades.” (MANTOAN, 2015, p. 66).

Fernández (2001, p. 59), por sua vez, enuncia que para aprender é preciso “conectar-se com o que já conhece e autorizar-se a ‘mostrar’, a fazer visível aquilo que conhece”. Olhando por essa perspectiva de aprendizagem, o ensinante (nesse caso, o/a professor/a) se descola do currículo formal - do desenvolvimento cognitivo esperado para a faixa etária da criança e se concentra nas possibilidades apresentadas por ela. O planejamento é desenvolvido tendo em vista o diagnóstico pedagógico, a partir do que a própria criança apresentou como possibilidade e fragilidade, estipulando estratégias acessíveis para que ela aprenda e desenvolva suas potencialidades ao máximo. A avaliação do/a professor/a precisa ser sob uma dimensão mais ampla, reconhecendo os progressos em relação a todos os aspectos cognitivos, de linguagem, de comportamento e de socialização.

[...] compreendemos a avaliação como uma prática que resulte em estratégias de intervenção pedagógica que flexibilizem o ensino, considerando as adaptações necessárias para contemplar a singularidade de cada sujeito, sem deixar de atender ao processo de escolarização. (GLAT; ESTEF, 2021, p. 163).

A avaliação precisa ser individualizada, sem comparações com outros, olhando o cada um nas suas singularidades, com o objetivo maior de traçar novas rotas, novas metas para essa criança especificamente, sem classificação ou apontamentos de fracassos. Para que esse trabalho seja realizado com sucesso, é necessário um trabalho de equipe entre professores da classe comum, professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e outros profissionais, bem como a equipe diretiva da escola. Glat e Estef (2021) sugerem que o professor busque no Plano Educacional Individualizado - PEI, objetivos que norteiam a avaliação dos estudantes.

Uma estratégia norteadora para organizar a avaliação escolar de alunos com Deficiência Intelectual, ou outras necessidades educacionais especiais, é o chamado Plano Educacional Individualizado (PEI), que direciona os objetivos curriculares para o processo de ensino de um determinado sujeito. Em termos gerais, o PEI consiste em um documento que possibilita delinear, acompanhar e avaliar o desenvolvimento do aluno em relação ao planejamento didático pedagógico, em toda a sua trajetória escolar, inclusive facilitando a transição para a vida pós-escola. (GLAT; ESTEF, 2021, p. 163).

Dessa forma, todos os profissionais, envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes precisam juntos pensar nas estratégias que irão compor o currículo escolar dessa criança, para o seu pleno desenvolvimento. É importante lembrar que, tendo ou não uma deficiência, todas as crianças têm o direito à aprendizagem. Também as autoras Glat e Estef (2021) relatam em suas pesquisas com estudantes com Deficiência Intelectual que a aprendizagem colaborativa, entre estudantes, é uma excelente estratégia para incentivar a aprendizagem significativa.

Alguns sujeitos que estudam na escola comum relataram a ajuda que recebem de seus colegas de turma. A colaboração entre estudantes, denominada por alguns autores de “aprendizagem cooperativa” ou “sistema de tutoria por pares, no qual um aluno mais adiantado no processo auxilia um colega que ainda está elaborando o conceito em foco na atividade” (FONTES et al., 2015, p. 92), é uma excelente estratégia para incentivar a participação e a aprendizagem. (GLAT; ESTEF, 2021, p. 164)

É relevante mencionar ainda, que cabe à escola romper com os paradigmas de não aprendizagem, contrapor-se à formatação do currículo formal e propor aprendizagens significativas e possíveis às crianças com Deficiência Intelectual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Classificar e conceituar uma deficiência é hoje tema de muitas pesquisas no mundo, dentro de perspectivas que buscam se enquadrar em um contexto normalizador da sociedade. O modelo biomédico apresenta os conceitos a partir de características que, além de classificarem as pessoas, enfatizam as defasagens e impossibilidades - apontando as causas por vezes. Como consequência, o laudo desponta igual a uma marca que impõe impedimentos à pessoa para sua vida toda. No caso da deficiência intelectual, as defasagens se apresentam de forma mais explícita em relação ao processo cognitivo e adaptativo, sendo que, na maioria das vezes elas surgem já nos primeiros anos escolares.

Na visão do modelo social sobre a deficiência, por sua vez, a pessoa que apresenta dificuldades cognitivas deixa de ser o centro da análise. As razões das dificuldades passam a ser buscadas nas barreiras que o meio lhe oferece, levando em conta seu histórico biopsicossocial - e a partir do mapeamento das suas possibilidades e potencialidades, são

pensadas estratégias funcionais para que o sujeito saia do estado de não aprendente.

A escola tem papel primordial na vida da criança que apresenta limitações cognitivas e adaptativas. Cabe pensar e questionar se o laudo médico, ou uma avaliação cognitiva que estabeleça o diagnóstico de deficiência intelectual, irá favorecer o desenvolvimento integral do sujeito. Qual a idade mais apropriada para o estabelecimento de tal diagnóstico é outro fator passível de questionamento.

O que se pode afirmar é que, se desde muito cedo a escola estabelecer objetivos e estratégias adaptadas às necessidades e possibilidades de cada um, estará no caminho certo para garantir a aprendizagem e permanência dos estudantes. A aprendizagem só se estabelece pela interação e pelo desejo de quem ensina e de quem aprende.

REFERÊNCIAS

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES – AAIDD. Disponível em: <<http://www.aaid.org>>. Acesso em: 01 jul. 2022.

AMIRALIAN, Maria *et al.* Conceituando a deficiência. **Revista de Saúde Pública**, v. 34, n. 1, 2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/rj/rsp/a/HTPVXH94hXtm9twDKdywBgy/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 01 jul. 2022.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**, Fourth Edition, Text Revision. Washington, DC: APA, 2000.

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

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2022.

_____. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: A Escola Comum Inclusiva**. Fascículo I, Brasília: SEESP/ SEED/ MEC, 2010.

_____. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: O Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Intelectual**. Fascículo II. Brasília: SEESP/ SEED/ MEC 2010.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. Pontos e Nós: diálogos sobre educação especial e políticas de inclusão. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, 2011. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/116611/000967533.pdf?sequenc e=1>>. Acesso em: 08 jun. 2022.

CARPINEJAR, Fabricio. Retardado aos oito anos. **Zero Hora**, Porto Alegre, p. 2, ed. n. 16950, 17 jan. 2012. Disponível em: <<http://carpinejar.blogspot.com/2012/01/retardado-aos-oito-anos.html>>. Acesso em: 01 jul. 2022.

CARVALHO, Rosita Edler. **A Nova LDB e a Educação Especial**. São Paulo: WVA, 2007.

COLL, Cezar *et al.* **Desenvolvimento psicológico e educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995. v. 3.

_____. **Desenvolvimento psicológico e educação** – v. 2. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2004.

CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges (Orgs.). **História do Corpo**. v. 1: Da Renascença às Luzes. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. Brasiliense, São Paulo, 2007.

FERNÁNDEZ. Alicia. **Os idiomas do aprendente**: análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas, e meios de comunicação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. **O saber em jogo**: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. **A inteligência aprisionada**: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

KRANZ, Cláudia Rosana; CAMPOS, Herculano Ricardo. Educação Especial, Psicologia e Políticas Públicas: O Diagnóstico e as Práticas Pedagógicas. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Natal – RN, 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér, **Inclusão Escolar**. Pontos e Contrapontos. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

_____. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como Fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MATURANA, Humberto (org.). **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Trad. Cristina Magro; Víctor Paredes. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MENDONÇA, F.L.R.; SILVA, D.N.H. **A formação docente no contexto da inclusão**: para uma nova metodologia. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.45, n.57, p.508-526, 2015.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de Aprendizagens**, EPU, São Paulo, 1995.

_____. **Unidades de Enseñanza Potencialmente Significativas-UEPS**. Aprendizagem Significativa em Revista, Porto Alegre, v.1, n.2, p.43-63, 2011.

MOURA, Eliana Perez Gonçalves de; Zucchetti, Dinora Tereza. **A dimensão educativa da educação não escolar**: tem sentido este debate? Educação (Porto Alegre), v. 42, n. 1, p. 150-158, jan.- abr. 2019, disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/27950/17874>>. Acesso em 31 out. 2020.

MARTÍNEZ A. M. & TACCA M. C. V. R., **Possibilidades de aprendizagem**: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência. Campinas: Alínea, 2011.

PAN M., **O direito à diferença**. Curitiba: IBPEX, 2008.

PALHA, Miguel. **Perturbação do Desenvolvimento Intelectual**. Revista Diferenças. Lisboa, 2015.

PAGANELLI, Raquel. Na educação inclusiva, a pessoa vem antes da deficiência. **Diversa**: Educação inclusiva na prática. São Paulo, 2018. Disponível em: <<https://diversa.org.br/artigos/na-educacao-inclusiva-a-pessoa-vem-antes-da-deficiencia/ultimo>>. Acesso em: 01 jul. 2022.

UNESCO, **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Nova Iorque: WCEFA, 1990.

VASCONCELOS, M. M. **Retardo mental**. Jornal de pediatria, Porto Alegre, v. 80, n. 2, p. S71-S82, 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/jped/a/CfpXsHsxCgjFyNB6KkSSGWH/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 01 jul. 2022.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA ESTUDANTES SURDOS

Data de aceite: 01/04/2024

Tatiane Porto Macêdo

Mestranda em Educação Inclusiva-
PROFEI pela Universidade Estadual
do Paraná-UNESPAR - Campus de
Paranavaí – PR
<http://lattes.cnpq.br/3847110500652846>

RESUMO: A presente pesquisa teve como objetivo investigar mecanismos de ensino e de aprendizagem no contexto da inclusão escolar de educandos surdos na rede regular de ensino, sendo desenvolvida através de pesquisas bibliográficas, mediante leitura e análise de livros e atuais legislações que destacam princípios educacionais à educandos surdos. A pesquisa reflete sobre a inclusão de alunos surdos no ensino regular numa proposta de educação bilíngue, ou seja, aprimoramento da fluência na língua de sinais, denominada como sua primeira língua e aprendizagem na modalidade escrita da língua portuguesa, designada como sua segunda língua. De acordo com este contexto há a necessidade de articulações e envolvimento do professor regente e do professor especializado, conjuntamente com a equipe pedagógica e com a família, para uma educação em

prol do desenvolvimento cognitivo, social e acadêmico eficaz para este alunado que apresenta apenas outra via de acesso para a comunicação, informação, ensino e aprendizagem, sendo através do diálogo e trabalho em equipe de todas as instâncias mencionadas a cima que se procederá a melhores resultados e estratégias a serem desenvolvidas com este público de estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Bilíngue, Educandos Surdos, Inclusão.

THE IMPORTANCE OF BILINGUAL EDUCATION FOR DEAF STUDENTS

ABSTRACT: This current research aimed to investigate teaching and learning mechanisms in the context of school inclusion of deaf students in the regular teaching network, being developed through bibliographical research, through reading and analysis of books and current legislation that highlight educational principles for deaf students. . The research reflects on the inclusion of deaf students in regular education in a bilingual education proposal, that is, improvement of fluency in sign language, designated as their first language, and learning in the written modality of

the Portuguese language, designated as their second language. According to this context, there is a need for articulations and involvement of the regent teacher and the specialized teacher, together with the pedagogical team and the family, for an education in favor of effective cognitive, social and academic development for this student body that presents only another gateway to communication, information, teaching and learning, through dialogue and teamwork of all the instances mentioned above that better results and strategies will be developed with this public of these students.

KEYWORDS: Bilingual education, deaf students, inclusion.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar e as políticas públicas propõem a importância de conviver com as diversidades culturais, sociais, econômicas e que a educação é direito de todos, diante deste fato as escolas, assim como os professores encontram-se despreparados em realizar uma educação de qualidade, principalmente quando se deparam com educandos que apresentam alguma necessidade educacional especializada.

De acordo com essas colocações inerentes a educação inclusiva, onde seu público-alvo se define em diversas especificações e diversidades, é oportunizada na rede regular de ensino onde há matrícula de alunos surdos, uma educação bilíngue, direcionando aprendizagem e habilidades em duas línguas, considerando sua primeira língua, a língua de sinais, nomeada em território brasileiro como Libras – Língua Brasileira de Sinais, e, como segunda, a língua portuguesa, exposto na legislação, na modalidade escrita.

Nesta abordagem do bilinguismo no ensino regular, surgem diversas dúvidas e despreparo dos profissionais, pois os conteúdos são ministrados em língua portuguesa, havendo a mediação por um tradutor e intérprete de Libras em sala de aula, com objetivos de interpretar toda comunicação e informação realizada na escola, lembrando que não é seu papel garantir a aprendizagem do educando surdo, mas sim do professor regente, que tem o tradutor e intérprete de Libras como um aliado que intermediará a comunicação entre o professor e o aluno e vice-versa.

Para propor uma educação bilíngue de forma eficaz e produtiva é necessário comprometimento, interesse e parceria com a família, equipe pedagógica, professor regente e professor especializado, para se descobrir através do diálogo e trabalho em equipe as melhores estratégias para se aplicar no ensino e aprendizagem para este alunado.

O professor especializado é quem atuará no atendimento educacional especializado amplificando a língua de sinais e trabalhando com a língua portuguesa, é neste atendimento que a língua portuguesa será desenvolvida com maior intensidade. Devendo assim, o ensino regular trabalhar de forma articulada com o atendimento educacional especializado.

A língua portuguesa se faz importante na educação de surdos porque estão inseridos numa cultura cuja escrita é a língua portuguesa, adquirindo competências para a mesma facilitará maiores autonomia e independência na vida em sociedade. Enfatizando ainda a

importância de prepará-los para a criticidade e seres atuantes em âmbito social. Assim, a presente investigação tem como objetivo estudar possíveis mecanismos de ensino e aprendizagem para uma educação bilíngue à educandos surdos inseridos na rede regular de ensino.

Para tanto, pauta-se numa pesquisa bibliográfica realizada através de estudos em livros de autores conceituados e em legislações vigentes referentes a uma educação bilíngue.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

A presente pesquisa teve como objetivo investigar mecanismos de ensino e de aprendizagem no contexto da inclusão escolar de estudantes surdos na rede regular de ensino. Optando pelo método qualitativo de abordagem documental e teórica, sendo desenvolvida através de pesquisas bibliográficas, mediante leitura e análise em livros e atuais legislações que destacam princípios educacionais da temática proposta.

REFERENCIAL TEÓRICO

A concepção de surdez se direciona ao modo como os surdos são vistos e interpretados, seja no âmbito educacional ou em outras esferas da sociedade, dependendo "da forma de pensar e narrar à surdez e são elas múltiplas e variadas" (BRASIL, 2006, p.68).

A partir da concepção de compreender quem é o indivíduo surdo, Oliveira (2012) coloca que "a surdez é concebida de duas formas diferentes: pela clínico-terapêutica e pela visão socioantropológica" (p.87), onde cada uma é concebida de modos diferenciados principalmente em âmbito educacional, especificando o modo que interpretam e compreendem a formação pessoal e social do educando surdo.

Na concepção clínico-terapêutica "cabe à escola habilitar a criança surda a falar, fazendo com que ela caminhe em direção à integração na comunidade de falantes" (OLIVEIRA, 2012, p.88).

O conceito mencionado interpreta que o surdo deve se adaptar a comunidade dos ouvintes, onde as práticas pedagógicas se direcionavam ao método oralista, com intuito de que os surdos adquirissem competências de fala. De acordo com Oliveira (2012) "essa concepção era a orientação principalmente dos seguidores do método oralista, que vislumbravam a aquisição das habilidades de fala pelos surdos" (p.88).

A concepção socioantropológica se diverge da clínico-terapêutica, pressupondo que com:

A ideia de que os sujeitos surdos deviam ser forçadamente ajustados à sociedade ouvinte entrou em decadência e abriu caminho para um novo conceito: o da diferença. Aqui o conceito de diferença abrange a ideia de que os surdos pertencem a um grupo minoritário, linguístico e culturalmente diferente, principalmente por utilizar outra via de acesso a informações manifestada pela modalidade visuogestual da língua (OLIVEIRA, 2012, p.89).

Através da visão socioantropológica o surdo é reconhecido como um indivíduo que apresenta cultura e modo de comunicação diferenciado do ouvinte, sendo sua comunicação através da língua de sinais.

Diante desta concepção é necessário repensar quem é este educando para melhor compreendê-lo no contexto educacional, assim como na vida em sociedade, ficando explicitado que é através deste conceito que as políticas públicas e as propostas educacionais se baseiam, um ensino pautado numa proposta bilíngue sendo a primeira língua a língua de sinais e a segunda a língua portuguesa na modalidade escrita.

Por muitos anos de acordo com a visão clínico-terapêutica, onde se destacava o método oral como proposta educacional para alunos surdos, trouxe sérias consequências, pois "visto que lhes faltava algo, no caso a audição, todo o esforço deveria ser no sentido de torná-los o mais parecido com o normal possível, de forma corretiva e minimizadora das sequelas e defeitos" (OLIVEIRA, 2012, p.87).

Apartir deste paradigma de analisar os indivíduos de forma homogênea, enquadrando todos num mesmo perfil (OLIVEIRA, 2012) desconsiderando a diversidade, dessa forma:

[...] aceitava-se que para que houvesse pleno desenvolvimento de uma língua oral, a audição seria imprescindível, o que é uma limitação do surdo, sendo assim, difundindo que mesmo que possam ser ensinados a falar, nunca serão capazes de compreender a fala tão bem como uma pessoa que ouve, e por isso, outras consequências tornavam-se explícitas. Segundo essa concepção, por exemplo, os indivíduos surdos podiam apresentar um atraso intelectual de dois a cinco anos, dificuldade de abstração, generalização, raciocínio lógico, simbolização, entre outros, apresenta sempre enfatizando que um trabalho de reabilitação seria necessário, mas que, mesmo assim, o fracasso seria justificável pela deficiência (OLIVEIRA, 2012, p.88).

O fracasso escolar de educandos surdos era justificável devido apenas à falta de audição, sem buscar compreender e interpretar a cultura e os meios de aprendizagem, estimulando apenas a reabilitação da fala. Já com a visão socioantropológica que surge juntamente com a proposta do bilinguismo, o surdo é interpretado de modo diferente (OLIVEIRA, 2012), ou seja, "não é tido como alguém que tem uma patologia que precisa ser eliminado, mas sim como uma pessoa, e a surdez como uma marca que repercute nas relações sociais e no desenvolvimento afetivo e cognitivo dessa pessoa" (OLIVEIRA, 2012, p.89).

A surdez é considerada como um diferencial no modo de comunicação, desenvolvimento e relacionamento do educando que lhe apresenta, e não como uma patologia, pois seu meio de comunicação e interação é através da língua de sinais.

[...] Assim essa língua tornou-se uma importante via de acesso ao desenvolvimento intelectual do surdo, em todas as esferas do conhecimento, proporcionando a intercomunicação do sujeito surdo com os seus pares e com os ouvintes, dando suporte ao pensamento e estimulando o seu aprimoramento cognitivo e social (OLIVEIRA, 2012, p.89).

Portanto, a língua de sinais, sendo o meio de comunicação e relacionamento dos sujeitos surdos, veio oferecer oportunidades de sucesso acadêmico e desenvolvimento de conhecimentos, cabendo ao surdo "assumir sua surdez e procurar meios de gerir as suas necessidades da melhor maneira possível" (OLIVEIRA, 2012, p.89). A partir dos conceitos desta visão socioantropológica, veio a favorecer e contribuir para melhor compreensão e possibilidades de desenvolvimento do educando surdo, sendo necessário também o interesse e desempenho destes alunos envolvidos no processo educacional.

Atualmente as políticas públicas rogam para que a matrícula de estudantes com necessidades educacionais especializadas se efetivem preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo através da Lei nº 9.394 "atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1996).

A escola tem como incumbência organizar seu sistema de ensino com ênfase na diversidade de sua clientela, onde cada educando apresenta uma cultura, um modo de aprendizagem e uma história de vida diferenciada, cada qual de forma peculiar.

A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas. Não é fácil e imediata a adoção dessas novas práticas, pois ela depende de mudanças que vão além da escola e da sala de aula. Para que essa escola possa se concretizar, é patente a necessidade de atualização e desenvolvimento de novos conceitos, assim como a redefinição e a aplicação de alternativas e práticas pedagógicas e educacionais compatíveis com a inclusão (ROPOLI et al., 2010, p.9).

As portas das escolas necessitam estarem abertas para a inclusão escolar, cujo, papel da escola e garantir a participação, interação e meios de aprendizagem para todos, independente de sua raça, etnia, cultura, condições sociais, econômicas, limitações físicas, intelectuais ou sensoriais, tendo como pressuposto uma educação do convívio com a diversidade.

Quanto à inserção de estudantes surdos à educação, conforme o Decreto 5.626, cabe às instituições federais de ensino:

garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior (BRASIL, 2005, art.14).

É garantido ao surdo acesso aos conteúdos curriculares, à comunicação e à informação, sendo esta comunicação através da língua de sinais, de conformidade com o disposto na alínea “a” e “b”, § 1º do artigo 14, Decreto 5.626, “prove as escolas com professor de Libras ou instrutor de Libras, e, tradutor e intérprete de Libras-Língua Portuguesa” (BRASIL, 2005), garantindo a intermediação dos conteúdos e informações em âmbito escolar.

Um trabalho eficaz e produtivo em sala de aula para um ensino e aprendizagem qualitativa, não depende apenas do professor regente e sim do envolvimento e comprometimento de todo o sistema educacional, família e do próprio educando.

Um ensino para todos os alunos há que distinguir pela sua qualidade. O desafio de fazê-lo acontecer nas salas de aulas é uma tarefa a ser assumida por todos os que compõem um sistema educacional. Um ensino de qualidade provém de iniciativas que envolvem professores, gestores, especialistas, pais e alunos e outros profissionais que compõem uma rede educacional em torno de uma proposta que é comum a todas as escolas e que, ao mesmo tempo, é construída por cada uma delas, segundo as suas peculiaridades (ROPOLI et al, 2010, p.10).

A inclusão de estudantes surdos na educação básica, inserido no ensino regular, além do professor regente em sala de aula é necessário e por direito a presença do tradutor e intérprete, conforme o Decreto 5.626, artigo 23, “cabe às instituições federais de ensino proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras-Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais” (BRASIL, 2005), com objetivos de intermediar e interpretar a comunicação, informação e conteúdos curriculares.

Havendo assim a inserção deste profissional em ambiente escolar conjuntamente com o professor regente, diante desta circunstância, é necessário gerar um espaço harmonioso e respeitoso, pois quem deve garantir a aprendizagem do educando surdo é o professor regente e não o intérprete de Libras.

Verifica-se hoje que o intérprete de Libras assume uma série de funções (ensinar língua de sinais, atender as demandas pessoais do aluno, atuar frente ao comportamento do aluno, estabelecer uma posição adequada em sala de aula, atuar como educador frente às dificuldades de aprendizagem do aluno) que o aproximam muito de um educador. Porém, essas funções não são compatíveis com suas reais obrigações profissionais [...] (OLIVEIRA, 2012, p.136).

Diante do exposto leva a refletir que estes papéis que muitas das vezes é o intérprete de Libras quem assume, é de responsabilidade do professor regente, principalmente em cobrar um comportamento adequado, sanar as dificuldades de aprendizagem e atender as necessidades pessoais do educando, necessitando interagir com o estudante surdo, sendo o intérprete mediador da comunicação e interação.

É necessário que o professor adquira também conhecimentos quanto à singularidade linguística apresentada pelo surdo, pois “as línguas de sinais possuem estruturas gramaticais

próprias" (ALVEZ; DAMÁZIO; FERREIRA, 2010, p.14), devido a estas circunstâncias "são características próprias dos textos de surdos a limitação ou inadequação lexical (pobreza de vocabulário), em decorrência das experiências limitadoras em relação a língua portuguesa" (OLIVEIRA, 2012, p.141).

O professor necessita adquirir conhecimentos que envolvem as singularidades e desenvolvimento do indivíduo surdo, para ter como ponto de partida uma construção de práticas pedagógicas condizentes com este público inserido no ensino regular, favorecendo o desempenho escolar do mesmo e saber reconhecer as melhores estratégias a serem utilizadas no processo avaliativo. Oliveira (2012) ressalta que "todo o processo de avaliação da aprendizagem é merecedor de profunda reflexão" (p.141), observando as potencialidades, limitações e recursos adequados de acordo com a necessidade educacional especializada apresentada pelo estudante.

Numa abordagem bilíngue há o direcionamento de desenvolver habilidades em duas línguas em âmbito escolar, confirmado o bilinguismo como:

uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita (QUADROS, 1997, p.27).

Assim como os estudos apontam para uma proposta bilíngue à educandos surdos, as políticas públicas também ressaltam uma educação bilíngue a estes alunados, enfatizando no Brasil, como sua primeira língua, a língua brasileira de sinais e como modalidade escrita a língua portuguesa, denominada como segunda língua. Para proporcionar uma educação bilíngue, há diversas formas de organizações, que dependem de decisões político-pedagógicas (QUADROS; SCHMIEDT, 2006), ou seja, observar o que as políticas impõem sobre a oferta do bilinguismo e elaborar estratégias pedagógicas de conduzir o ensino/aprendizagem aos educandos surdos.

A educação escolar de pessoas com surdez numa abordagem bilíngue, de acordo com Quadros e Schmiedt (2006) "a escola está assumindo uma política linguística em que duas línguas passarão a co-existir no espaço escolar" (p.18), sendo a organização pedagógica de sua responsabilidade.

A proposta bilíngue é pautada em escolas ou classes bilíngues e em escolas regulares de ensino, onde haja matrícula de educando surdo. No ensino regular haverá a presença de tradutor e intérprete da língua de sinais, em sala de aula, pois a língua portuguesa é a língua de instrução e o ensino da língua portuguesa para o educando surdo se introduzirá na sala de recursos como sua segunda língua (QUADROS; SCHMIEDT, 2006). Já nas escolas bilíngues os conteúdos serão ministrados em Libras, levando em conta que:

o currículo escolar de uma escola bilingue, sugere-se que esse deve incluir os conteúdos desenvolvidos nas escolas comuns. A escola deve ser especial para surdos, mas deve ser ao mesmo tempo, uma escola regular de ensino. Os conteúdos devem ser trabalhados na língua nativa das crianças, ou seja, Libras. A língua portuguesa deverá ser ensinada em momentos específicos das aulas e os alunos deverão saber que estão trabalhando com o objetivo de desenvolver tal língua (QUADROS, 1997, p.32).

Conforme o exposto, independente se a inserção do indivíduo surdo seja numa escola bilingue ou numa escola regular de ensino, o bilinguismo está presente nos dois ambientes, com estratégias diferenciadas de introduzir e consolidar a língua brasileira de sinais e a língua portuguesa, sendo enfatizado, que no ensino regular a língua portuguesa será ofertada no contraturno que o educando estuda com atendimento educacional especializado, conforme mencionado no decreto 5.626 "garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aulas e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização" (BRASIL, 2005).

O atendimento educacional especializado aos estudantes surdos deverá ocorrer desde a educação infantil, inserido no contexto da sala de aula e a oferta de atendimento especializado como complementação do ensino/aprendizagem realizado no ensino regular. Deve ser proporcionado num ambiente estimulador com práticas pedagógicas, estratégias e recursos diversificados para o desenvolvimento de uma educação bilingue mais eficaz e produtivo, porém, organizados de acordo com as potencialidades e particularidades de cada indivíduo, sendo este atendimento elaborado e planejado de forma articulada com o ensino regular, havendo o diálogo e envolvimento do professor especializado conjuntamente com o professor regente em prol de uma educação bilingue satisfatória e produtiva.

As práticas de sala de aula comum e do atendimento educacional especializado devem ser articuladas por metodologias de ensino que estimulem vivências e que levem o aluno a aprender a aprender, propiciando condições essenciais da aprendizagem dos alunos com surdez na abordagem bilingue (ALVEZ; DAMÁZIO; FERREIRA, 2010, p.9).

A proposta bilingue vem de encontro com o respeito à língua materna dos surdos e o desenvolvimento para a aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita, para assim se integrar na cultura ouvinte, e não ficar apenas reduzido ao chamado mundo surdo (ALVEZ; DAMÁZIO; FERREIRA, 2010).

Numa abordagem bilingue há a necessidade de professores reverem suas práticas pedagógicas, pois:

pensar e construir uma prática pedagógica que assuma a abordagem bilingue e se volte para o desenvolvimento das potencialidades das pessoas com surdez na escola é fazer com que esta instituição esteja preparada para compreender cada pessoa em suas potencialidades, singularidades e diferenças e em seus contextos de vida (ALVEZ; DAMÁZIO; FERREIRA, 2010, p.8).

Levando a refletir sobre a importância de adquirir maiores conhecimentos sobre os aspectos de desenvolvimento, aprendizagem e da própria identidade do indivíduo surdo, para se realizar práticas pedagógicas condizentes com a necessidade educacional e com a real potencialidade e habilidade acadêmica referente ao educando surdo.

Trabalhar com uma proposta bilíngue é ir além de direcionar pedagogicamente a utilização de duas línguas em âmbito escolar, é estimular a participação do educando surdo num "ambiente escolar que desafie seu pensamento e exercite sua capacidade perceptivo-cognitiva, suas habilidades para atuar e interagir em um mundo social que é de todos, considerando o contraditório, o ambíguo, as diferenças entre as pessoas" (ALVEZ; DAMÁZIO; FERREIRA, 2010, p.9), ou seja, preparar o indivíduo surdo para ser uma pessoa atuante na vida em sociedade, envolvida num contexto onde as diferenças estão presentes em todas as pessoas, e cada um é capaz de desenvolver e aprender conforme suas potencialidades, interesse e participação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através da execução deste trabalho, foi possível refletir a importância do desenvolvimento de uma proposta pedagógica bilíngue frente aos estudantes surdos, inferindo sobre a responsabilidade de todos os envolvidos a este processo educacional peculiar, não incumbindo apenas o professor ou o tradutor e intérprete pelo processo educacional direcionado ao bilinguismo.

Corroborar-se, pois, que o sistema educacional, a equipe pedagógica e a família são peças fundamentais quanto ao direcionamento da proposta bilíngue, ofertando atendimento educacional especializado e oferta de profissionais capacitados para saber conduzir e propiciar propostas de ensino e aprendizagem correspondentes e qualitativas frente à inclusão escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão que se faz entorno do processo de ensino e de aprendizagem numa abordagem bilíngue para a educação de estudantes surdos inseridos na rede regular de ensino, buscando embasamento teórico em diversos autores e nas legislações vigentes referentes à educação de surdos no Brasil, sendo possível analisar que a proposta bilíngue é direcionada e oportunizada tanto em escolas bilíngues que a língua de instrução é a Libras, quanto no ensino regular, sendo a língua portuguesa a língua de instrução.

No ensino regular é garantido ao educando surdo o tradutor e intérprete de Libras que mediará através da língua de sinais todo o conteúdo explanado pelo professor regente e comunicação desenvolvida no ambiente escolar, havendo o ensino da língua portuguesa no atendimento educacional especializado, realizado no turno contrário da escolarização do educando, devendo este ser de forma articulada com o ensino regular.

A elaboração de uma educação de qualidade necessita do envolvimento e participação da equipe escolar e da família, principalmente na educação infantil quanto há a inserção de um educando surdo nesta etapa da escolarização, havendo a necessidade de orientação, conscientização e participação dos pais sobre a importância da comunicação se direcionar para a introdução da língua de sinais, trazendo grandes benefícios no desenvolvimento acadêmico e social desta criança futuramente.

Conclui-se que o professor necessita adquirir conhecimentos e comprometimento com o processo de ensino e de aprendizagem, sendo necessário haver adaptações na proposta pedagógica do educando surdo e, comunicação constante com o professor especializado atuante no atendimento educacional especializado com este aluno, além de ofertar oportunidade de aprendizagem de duas línguas no contexto escolar e garantir progressões acadêmicas, o essencial também é preparar o indivíduo para uma vida autônoma e responsável em sociedade.

REFERÊNCIAS

ALVEZ, C. B.; DAMÁZIO, M. M.; FERREIRA, J. de P. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escola: Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas com Surdez**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010, 24p.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 20 de dezembro de 1996, 185º da Independência e 108º da República.

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a **Língua Brasileira de Sinais - Libras**, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

_____. **Saberes e Práticas da Inclusão: Desenvolvendo Competências para Atendimento às Necessidades Educacionais Especiais de Alunos Surdos**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006, 116p.

OLIVEIRA, L. A. **Fundamentos Históricos, Biológicos e Legais da Surdez**. Curitiba: IESDE, 2012, 152p.

QUADROS, R. M. de. **Educação de Surdos: A Aquisição da Linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997, 126p.

_____; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para Ensinar Português para Alunos Surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006, 120p.

ROPOLI, E. et al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: A Escola Comum Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010, 48p.

(RE) PENSANDO O PAPEL DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA NA PERMANÊNCIA DE JOVENS SURDOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

Data de aceite: 01/04/2024

Cátia Dias Marques

Mestranda do Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Educação Profissional Tecnológica
Aparecida de Goiânia/GO

“Não é nossa culpa nascemos já com uma bênção,² Mas isso não é desculpa pela má distribuição (...).”

RESUMO: A integração de estudantes surdos na Educação Profissional Tecnológica (EPT), em nível médio é um desafio significativo, porém fundamental para a construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa. Esse artigo, baseado em revisão de literatura, propõe uma análise qualitativa e descritiva, sobre a permanência desses jovens na Rede Federal de Ciência e Tecnologia. Ao repensar o caminho desses estudantes, não apenas consideraremos os desafios que enfrentam, mas também as soluções e estratégias inovadoras desenvolvidas para promover sua inclusão, aprendizado e sucesso. O estudo aborda

conceitos relacionados a trabalho como processo educativo, formação integral, as mudanças do mundo do trabalho e a formação de sujeitos críticos. Para isso, recorre-se à revisão bibliográfica de estudiosos da EPT, aliado a leis e decretos, que regulamentam as conquistas da pessoa surda. Os Institutos Federais devem inserir os jovens surdos na Educação Profissional Tecnológica, reconhecendo-os como sujeitos que exploram suas vivências através da surdez e da experiência visual, atendendo suas necessidades subjetivas e sociais de maneira a estimular a produção de conhecimentos. Isso é alcançado ao promover o sentimento de pertencimento na instituição, proporcionando uma educação que permita adquirir habilidades profissionais sem antecipar a profissionalização, mas sim cultivando a maturidade intelectual necessária para orientar futuras tomadas de decisões profissionais na fase adulta.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão, Desafios, Permanência, Instituto Federal.

1 Artigo científico apresentado para a disciplina de Bases Conceituais do Programa de Pós- Graduação de Mestrado em Educação Profissional Tecnológica

2 Texto extraído da música: Até quando esperar, gravada pela banda brasileira Plebe e Rude no ano de 1985.

(RE) THINKING ABOUT THE ROLE OF THE FEDERAL INSTITUTES OF EDUCATION, SCIENCE AND TECHNOLOGY IN THE PERMANENCE OF DEAF YOUNG PEOPLE IN PROFESSIONAL TECHNICAL HIGH LEVEL EDUCATION

ABSTRACT: The integration of deaf students into Technological Professional Education (EPT) at secondary level is a significant challenge, but fundamental to building a more inclusive and equitable society. This article, based on a literature review, proposes a qualitative and descriptive analysis of the permanence of these young people in the Federal Science and Technology Network. As we reimagine these students' paths, we will not only consider the challenges they face, but also the innovative solutions and strategies developed to promote their inclusion, learning, and success. The study addresses concepts related to work such as the educational process, comprehensive training, changes in the world of work and the formation of critical subjects. To do this, we resort to a bibliographical review by EPT scholars, combined with Laws and Decrees, which regulate the achievements of deaf people. Federal Institutes must include deaf young people in Technological Professional Education, recognizing them as subjects who explore their experiences through deafness and visual experience, meeting their subjective and social needs in order to stimulate the production of knowledge. This is achieved by promoting a feeling of belonging in the institution, providing an education that allows the acquisition of professional skills without anticipating professionalization, but rather cultivating the intellectual maturity necessary to guide future professional decision-making in adulthood.

KEYWORDS: Inclusion, Challenges, Permanence, Federal Institute.

INTRODUÇÃO

A presença de estudantes surdos na Educação Profissional Tecnológica (EPT), em nível médio é um desafio significativo, mas também uma prioridade essencial para a construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa. Neste contexto, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia desempenham um papel fundamental na promoção da acessibilidade, da igualdade de oportunidades e no apoio à permanência desses jovens surdos no sistema educacional.

Este artigo de revisão de literatura propõe uma análise, de abordagem qualitativa e descritiva, em se tratando ao papel desempenhado pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia na educação profissional de nível médio, para jovens surdos.

Com o propósito de convidar o leitor a discutir sobre a permanência dos jovens surdos na Rede Federal de Ciência e Tecnologia, ao repensar o caminho desses estudantes, consideraremos não apenas os desafios que enfrentam, mas também as soluções e estratégias inovadoras que têm sido desenvolvidas para promover sua inclusão, aprendizado e sucesso.

O estudo em questão é impulsionado por indagações reiteradas acerca do jovem surdo, explorando correlações com conceitos fundamentais, tais como o trabalho como princípio educativo e a educação sob a ótica da formação humana integral. Nesse sentido,

aborda a formação do sujeito emancipado, capaz de adotar uma postura crítica diante de exigências do mundo do trabalho.

Nesse contexto, emerge a necessidade primordial de orientação teórica considerando a configuração atual da educação profissional no Brasil. Logo após, serão expostas leis, decretos e obras de estudiosos que abordam a reflexão sobre a permanência da pessoa surda nas instituições de ensino, levando em consideração sua cultura e identidade. Logo após, serão expostas leis, decretos e obras de autores relevantes que abordam a reflexão sobre a permanência da pessoa surda nas instituições de ensino, levando em consideração sua cultura e identidade.

Para concluir, empreenderemos uma reflexão acerca do potencial dos Institutos Federais em integrar os jovens surdos à Educação Profissional Tecnológica. Nesse processo, eles, os jovens surdos, serão reconhecidos como sujeitos históricos e de direitos cujas ações visam satisfazer suas necessidades subjetivas e sociais.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Na década de 1990, a estrutura da educação brasileira foi reconfigurada por meio da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil - LDB (Lei nº 9394/96). Essa lei definiu as diretrizes e bases da educação nacional, resultando em diversas transformações que ampliaram e transformaram o entendimento de educação.

Como lei nacional de educação a LDB, tem como principal princípio o desenvolvimento do educando, preparando-o para exercer a cidadania e qualificação no trabalho. Essa lei abrangeu a regulamentação do sistema educacional nacional nos níveis de: Educação Básica e Educação Superior; sejam para crianças, jovens ou adultos. Dentro da Educação Básica, temos a modalidade de Educação Profissional.

De acordo com as observações de Ramos (2014) a Educação Profissional (EP) foi inserida na LDB como um processo educacional próprio, não estando obrigatoriamente ligado a etapas de escolaridade, com foco para o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Assim, a EP foi categorizada nos níveis: básico, técnico e tecnológico. O nível técnico destina-se a habilitar profissionalmente alunos matriculados ou egressos do Ensino Médio (EM).

Destacamos o Ensino Médio como um significativo marco conceitual apresentado pela LDB. O EM é a etapa final da Educação Básica com incumbência de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental. Além disso, desempenha o papel de dar sequência aos estudos, inserção no mundo do trabalho e exercício da cidadania.

De acordo com Moura (2014):

Ao se considerar especificamente o Ensino Médio (EM) constata-se que há grande variedade nos tipos de escola e, em consequência, também varia a forma e o conteúdo dessa etapa educacional, conforme uma determinada hierarquia socioeconômica de quem a elas recorre. (Moura, 2014, pg.13)

O autor observa o processo educacional do Ensino Médio em grupos distintos: o primeiro grupo é composto por estudantes de escolas privadas, cujo foco está na aprovação desses alunos nas melhores universidades públicas; o segundo grupo abrange aqueles que ingressam na Rede Federal de Educação Profissional, onde a formação é direcionada tanto para os estudos, quanto para formação profissional; o terceiro grupo é constituído por alunos que estudam na rede estadual que integram o ensino médio e cursos técnicos.

Esse mesmo autor segue a organização apresentando-nos o quarto grupo, e maior deles, englobando estudantes da escola pública que frequentam o EM propedêutico, explicando que contexto do quarto grupo, não se busca o academicismo similar à rede privada, tampouco se propõe a formação profissional. Finaliza a organização com o grupo composto por jovens que não estão atualmente matriculados no Ensino Médio, uma vez que essa fase coincide com a idade em que muitos, provenientes de famílias de classe trabalhadora começam a ser chamados a contribuir financeiramente com o orçamento familiar, levando-os a estarem fora do ambiente escolar.

Destacamos que ao identificar o último grupo que consta na organização do nível médio citada por Moura (2014), representados pelos jovens que não participam ativamente da educação escolar, nota-se que na atual sociedade brasileira, a educação dos filhos dos trabalhadores permanece negligenciada, em favor da conformação ao trabalho.

As distintas categorias de escolas destacam e persistem na dualidade histórica da educação escolar, resultando em diferentes processos e concepções de formação humana. Isso reforça a ênfase do valor do trabalho intelectual, em contrapartida com a desvalorização do trabalho prático.

De acordo com a análise de Ramos (2014) a Educação Profissional no Brasil foi revitalizada com vista a novos panoramas, alinhados a retomada do projeto de desenvolvimento nacional como destacado pela autora:

(...) medidas que contemplam a integração entre a educação profissional e o ensino médio, perspectiva essa que pode ser coerente com a construção teórico-prática de uma educação tecnológica que corresponda à preparação das pessoas para a compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos, sócio-históricos e culturais da produção moderna. (Ramos, 2014, pg. 67)

Nesse sentido, é importante destacar a Lei nº 11.892/2008, a qual estabeleceu a expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica. Através dessa expansão, surgiram os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, entidades definidas como abrangendo ensino superior, básico e profissional integrado à pesquisa e o desenvolvimento científico tecnológico.

Vale ressaltar que nos Institutos Federais (If's), 50% das vagas são ofertados à Educação Federal Técnica Integrada ao Nível Médio, tendo como base a integração entre trabalho, ciência e cultura.

Formação humana como foco na Educação Profissional Técnica Integrada

Ao discutir sobre a formação humana e os princípios fundamentais da Educação Profissional Tecnológica Integrada é válido lembrar que essa abordagem remete a uma formação que transcende a mera aquisição de conhecimentos fragmentados.

Trata-se da integração da educação geral com a educação profissional, no sentido de superar a dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual, incorporando a dimensão intelectual no trabalho produtivo, resultando no trabalho como princípio educativo. Assim, a busca é por formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos, afirma Ciavatta (2014).

De acordo com Pereira (2016), a educação profissional e tecnológica desempenha um papel significativo na transformação social, pois tem como foco principal a formação de indivíduos conscientes e críticos, capacitando-os a reconhecerem-se como agentes sociais comprometidos com seu tempo e lugar.

Os Institutos Federais (If's) estão comprometidos com a formação dos indivíduos para a cidadania, indo além de uma abordagem puramente funcionalista do conhecimento, favorecendo uma abordagem contextualizada e socialmente valorizada, afirma ainda o autor.

A expansão dos If's propiciou a democratização da educação profissional e tecnológica, tornando-a acessível a segmentos menos privilegiados da sociedade brasileira e a grupos em situação de vulnerabilidade social. Isso assegura o acesso e permanência de minorias e grupos marginalizados como: filhos de trabalhadores, indivíduos negros, homossexuais e pessoas surdas.

Na perspectiva de Fonte (2018), os Institutos Federais têm empreendido esforços para experimentar abordagens que buscam unir formação humana à técnica, apesar das contradições que às vezes fragilizam essa união. Nesse processo, eles assumem um papel de destaque, atuando como agentes pioneiros em prol da transformação.

Nesse contexto, enfatizamos a Lei nº 13409 de dezembro de 2016, a qual aborda a reserva de vagas para Pessoas com Deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior, oferecidos pelas instituições federais de ensino. Dentro desse grupo direcionamos nossa abordagem de maneira específica, às pessoas surdas.

As pessoas surdas pertencem a uma minoria linguística, tornando-se pertinente a ideia de inseri-las numa concepção de educação profissional voltada para uma formação integral. Esse objetivo visa à formação da pessoa surda como sujeito autônomo, com habilidade de compreender o mundo e nele atuar por meio do trabalho.

A INSERÇÃO E PERMANÊNCIA DA PESSOA SURDA NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO

Ao longo da história, as pessoas surdas depararam com obstáculos substanciais no âmbito educacional, englobando dificuldades de comunicação, estigmas sociais e a carência de acessos a recursos apropriados. Contudo, nos meados do século XX, são obtidos avanços nas políticas educacionais para o povo surdo, a fim de oficializar seu direito à educação, ao conhecimento e ao pleno desenvolvimento enquanto educando.

Segundo Perlim (2003), a luta das pessoas surdas em prol do uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras, oficialmente reconhecida como língua dos surdos brasileiros pela Lei nº 10436/2002, está alinhada com a preservação de sua identidade, alteridade e também da sua diferença. Como pessoa surda, adotaremos a definição do Decreto 5626/2005, que considera como “pessoa surda”, aquela que devido à perda auditiva, interage com o mundo por experiências visuais, expressando sua cultura principalmente por meio da utilização de sua primeira língua: a Libras.

A promulgação da Lei de Libras é considerada conquista significativa no âmbito da vida social e política das pessoas surdas. A integração das línguas Libras e Português no contexto educacional dos surdos estão em conformidade com o Decreto 5626/2005. O objetivo é assegurar aos educandos surdos, o direito de educação em sua própria língua, com a presença obrigatória do Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais (TILS), permitindo-lhe o acesso e permanência nas instituições de ensino.

Ressaltamos que, o referido Decreto não negligencia a aprendizagem da leitura e escrita da Língua Portuguesa, no entanto nota-se uma contradição no cotidiano, no qual é percebido uma lacuna entre o que é proposto por lei e o desenvolvimento do conhecimento, pois muitos surdos, “ao concluir a escolaridade básica, não são capazes de ler e escrever fluentemente ou de ter domínio sobre os conteúdos pertinentes a esse nível de escolarização” (Silva, 2017, pg.39).

Skliar afirma que:

É bastante comum definir a comunidade surda como minoria linguística, baseando-se no fato de que a língua de sinais é utilizada por um grupo restrito de usuários de, os quais, seguindo tal lógica discursiva, vivem uma situação de desvantagem social, de desigualdade, e participam, limitadamente, na vida da sociedade majoritária (...). (Skliar, 1998, pg. 22)

O mesmo autor destaca que a compreensão das causas subjacentes ao fracasso e à alta taxa de analfabetismo entre os surdos, sucinta interpretações divergentes. Na perspectiva dos surdos, isso está relacionado à carência de acesso a Libras e ao tardio processo de identificação com outros surdos. Por outro lado, os professores ouvintes costumam justificar com base em sua própria formação.

Ainda sobre a aprendizagem do aluno surdo, Skliar (1988) sustenta a ideia de que questões relacionadas à didática e ao conhecimento escolar devem passar por análises

críticas e reconstrução no espaço escolar, no entanto relevante se faz pontuar que não é possível aceitar o visual da língua de sinais e padronizar a mente e o corpo do jovem surdo, de maneira similar ao de um jovem que vive a experiência de um ouvinte.

O projeto unitário de educação profissional tem o trabalho como princípio educativo, não eliminando as particularidades dos grupos sociais, conforme afirma Ramos (2014). Abordar as “particularidades de grupos sociais” implica discutir as habilidades e capacidades inerentes e esse grupo específico.

Assim, quando se trata do jovem surdo, é fundamental destacar a experiência visual como um meio para compreender o mundo e os mecanismos de processamento de informação.

Perlin (2003), afirma que a pessoa surda transita por dois mundos em sua trajetória escolar, uma vez que sua comunicação é mediada pela primeira língua, a Língua de Sinais, enquanto a produção escrita se dá pela Língua Portuguesa, a segunda língua. A autora utiliza a expressão “língua fronteira” para referir-se à Língua Portuguesa. A colocação implica hipoteticamente que o jovem surdo matriculado em instituição escolar sente-se como estrangeiro, podendo ocorrer enfrentamentos a cenário de solidão e isolamento, especialmente quando a maioria do grupo de alunos é composta por jovens ouvintes.

É relevante destacar que o Decreto 5626/2005 não impõe à pessoa ouvinte a necessidade de adquirir proficiência na língua de sinais, ao contrário do que acontece com a pessoa surda em relação à língua portuguesa. Nessa observação, é possível perceber uma conotação de colonialismo presente nas escolas, onde a pessoa surda é colocada em uma posição de subordinação em relação ao ouvintismo³.

Atualmente, mulheres surdas e homens surdos, em fase adulta enfrentam preconceitos e segregação, o que resulta na impossibilidade de optar pelo trabalho desejado, além das dificuldades de adaptações a carreiras específicas. Segundo Perlim (1998),

(...) A ideia de o surdo concentrar-se facilmente em suas atividades sem a distração do barulho leva a imagem do surdo como produtor braçal de produtividade. Isso torna presente à ideologia de que vale a pena contratá-lo no campo do trabalho pelo que ele produz não pelo que aparenta (...). (Perlim, 1998, p. 55).

Ao fazer essa afirmação, a autora nos remete de maneira explícita à divisão social no Brasil aplicado à minoria, anulando a pessoa surda da ação do pensar, dirigir e planejar; restringindo à ação de execução no mercado de trabalho. Nesse contexto,

(...) o efeito do desenvolvimento do modo de produção capitalista, o trabalho que na sua dimensão ontológica, forma específica de criação do ser social, é reduzido a emprego. Uma quantidade de tempo vendida ou trocada por alguma forma de pagamento. (Frigotto, 2009, pg. 176).

³ Ouvintismo trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. (Skliar, 2016, pg. 15)

Dentro dessa perspectiva consideramos o papel dos Institutos Federais de Educação, em se tratando a inserção e permanência dos jovens surdos na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, de maneira que não se limite a:

(...) meramente ensinar a fazer e preparar para o mercado de trabalho, mas a proporcionar a compreensão das dinâmicas socioprodutivas das sociedades modernas, habilitando-os para o exercício autônomo e crítico das profissões, sem nunca se esgotar a elas. (Ramos, 2014, pg. 91)

Dessa maneira, é crucial que os Institutos Federais assegurem aos jovens surdos, em primeiro lugar, o sentimento de pertencimento na instituição. Junto a essa sensação de pertencimento, é essencial oferecer um ensino que possibilite a aquisição de habilidades profissionais durante o período escolar. É importante ressaltar que o objetivo não consiste em antecipar a profissionalização desses jovens, mas fomentar a maturidade intelectual. Essa maturidade será benéfica para orientar as tomadas de decisões profissionais na fase adulta e compreenderem o quê, como e para quem estão produzindo dentro do sistema capitalista.

CONCLUSÃO

Como visto o tema educação das pessoas surdas, inicialmente vinculadas à matriz conceitual do saber, têm desenvolvido ao longo do tempo, assumindo novos contornos por meios de diversos projetos educacionais. Nesse contexto, discutir a permanência de jovens surdos na Educação Profissional de Nível Médio ofertados nos Institutos Federais (If's), representa um ponto de partida crucial para uma transformação significativa em sua formação integral.

Assim, uma abordagem mais apropriada na formação integral dos jovens surdos, que buscam a Educação Profissional Tecnológica (EPT), é reconhecer que o cerne da questão não reside no jovem surdo em si, sua surdez, ou possíveis lacunas de aprendizado.

Entende-se que, a chave está em compreender que o ambiente educacional abriga alunos provenientes de diversos contextos, destituindo assim, a ideia de uma cultura dominante. Isso, por sua vez, abre caminho possibilitando a transformação do ambiente escolar em espaço democrático, onde todos os jovens, independentemente de serem filhos de trabalhadores, negros, homossexuais, surdos, ou outros, têm igualdade de oportunidades para pertencer.

De um modo mais específico, os If's devem inserir os jovens surdos na EPT reconhecendo-os como sujeitos históricos e de direitos, que desdobram suas vivências por meio da surdez e da experiência visual. Ao fazer isso, eles encontrarão maneiras de satisfazer às suas necessidades subjetivas e sociais, culminando na produção de conhecimentos.

Em última análise, apropriamos o trecho da música: “Até quando esperar” utilizada na epígrafe deste artigo - “*Não é nossa culpa. Nascermos já com uma benção, mas isso não é desculpa pela má distribuição*”, para ressaltarmos que a distinção do jovem surdo não se limita à surdez, mas também pela rica herança cultural que carrega.

Cultura essa, que nos ensina a substituir nossas bocas, por nossas mãos para falar. E, também nos ensina a trocar nossos ouvidos pelos nossos olhos, para escutar. É pertinente superar a mentalidade ouvintista, rompendo com as representações dominantes e hegemônicas do sujeito ouvinte sobre a identidade e a cultura surda, deixando para trás métodos prejudiciais de exclusão.

Ousemos ainda a ressaltar outro trecho da mesma música: “*Com tanta riqueza por ai onde que está? Cadê sua fração? Até quando esperar?*”. Novas hipóteses podem ser exploradas para o tema de estudo. Entretanto é urgente enfatizar que aliada às análises pedagógicas, a abordagem da Educação Profissional Tecnológica pelos Institutos Federais, possibilite ao jovem surdo tornar-se agente social comprometido em seu tempo e lugar, permitindo que superem o estigma enraizado de que estão restritos à produção braçal e que sua contratação limita-se a alimentar a máquina capitalista.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 17 de agosto de 2023.

_____. Lei nº 11892, de 29 de dezembro de 2009. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em: 17 de agosto de 2023.

_____. Lei Nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. **Altera a lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino**. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/13409.htm. Acesso em: 18 de agosto de 2023.

_____. Lei nº 10436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em 18 de agosto de 2023.

_____. Decreto 5626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 18 de agosto de 2023.

CIAVATTA, Maria. **Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral: por que lutamos?** Revista Trabalho & Educação, v. 23, n. 1, p. 187 – 205, 2014.

DELGADO, Adriana Patrício. **Elementos representativos do percurso do Curso de Pedagogia no Brasil: a dimensão histórico-legal em pauta**. Olhar de Professor, v. 26, p. 1-24, 2023.

DELLA FONTE, Sandra Soares. **Formação no e para o trabalho**. Educação Profissional e Tecnológica em Revista. v. 2, nº 2. Vitória: IFES, 2018, p. 6 – 19.

DOS SANTOS, José Marcelo Costa; FERRO, Maria do Amparo Borges. **De leigas a normalistas: a formação de professoras no Delta do Rio Parnaíba (1980- 1990)**. Revista Profissão Docente, v. 23, n. 48, p. 01-26, 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe**. Revista Brasileira de Educação. v. 14, n. 40, p. 168- 194, jan./abr. 2009.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. 1ª ed. Coleção Formação Pedagógica. Volume III. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

PERLIM, Gladis Teresinha Taschetto. **O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade**. 2003.

PERLIM, Gladis P. P. Identidade Surda. In: Skliar (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação. 2016.

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. Institutos Federais: o desafio de (re)significação. In: Walmir Barbosa, Murilo Ferreira Paranhos, Sônia Aparecida Lobo organizadores. **A Rede Federal e o IFG em perspectiva: desafios institucionais e cenários futuros**. Goiânia: IFG. 2016.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. 1ª ed. Coleção Formação Pedagógica. Volume V. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade . In: Skliar (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SILVA, Ivani Rodrigues (Ed.). **Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades**. Plexus Editora, 2003.

A INFLUÊNCIA DA CULTURA SOB AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE EDUCADORES FRENTE A ALUNOS AUTISTAS

Data de aceite: 01/04/2024

Priscila Caseiro de Oliveira

Universidade Estácio de Sá
Belém – PA
<https://lattes.cnpq.br/8681468470042718>

Marconi Silva de Andrade

Universidade Estácio de Sá
Rio de Janeiro - RJ
<http://lattes.cnpq.br/2901169411059169>

Geovani Braz Dantas

Universidade Estácio de Sá
Manaus - AM
<http://lattes.cnpq.br/7163246620939833>

Adriana Vicente Bicalho

Universidade Estácio de Sá
Maricá - RJ
<https://orcid.org/0000-0002-5556-2823>

Aliana Vicente da Silva Montalvão

Universidade Estácio de Sá
Maricá - RJ
<https://orcid.org/0000-0001-7564-9726>

Alice Cristine da Silva Araújo

Universidade Federal do Pará
Belém - PA
<http://lattes.cnpq.br/8680031150115272>

Iolanda Maria Silveira Corrêa

Universidade Estadual Vale do Acaraú
Belém - PA
<http://lattes.cnpq.br/8781164705463523>

Maria do Carmo Guerreiro César

Universidade Estácio de Sá
Boa Vista - RR
<http://lattes.cnpq.br/0826304545371596>

Tatiana Morato Mesquita Sabella

Universidade de Marília
Marília - SP
<http://lattes.cnpq.br/4597477946568793>

Rozilene da Silva Lima

Universidade do Vale do Acaraú
Belém - PA
<https://orcid.org/0009-0002-0125-1613>

Romana Reis da Silva Telles

Unigranrio
São Paulo - SP
<http://lattes.cnpq.br/5281216638000789>

Suellen do Socorro Bordalo Sampaio

Universidade Estadual do Pará
Belém - PA
<http://lattes.cnpq.br/5249793478181952>

RESUMO: Este estudo aborda a influência da cultura nas representações sociais dos educadores em relação aos alunos autistas. Objetivou-se discorrer acerca dos conceitos de cultura no atravessamento com o contexto sobre as representações sociais de alunos

autistas construídas por educadores, com base nos estudos disponíveis na literatura. Trata-se de uma revisão da literatura, realizada através de buscas em catálogos de dissertações e teses da CAPES e na BDTD com palavras-chave relacionadas à cultura, autismo, educação e representações sociais, encontrando a totalidade de 7 achados. Os resultados da revisão da literatura demonstraram que a cultura desempenha um papel significativo na formação das representações sociais dos educadores em relação ao autismo. Conclui-se que a cultura desempenha um papel significativo na construção das representações sociais dos educadores, influenciando a educação inclusiva de alunos autistas.

PALAVRAS-CHAVE: Transtorno do Espectro Autista. Representações Sociais. Cultura.

THE INFLUENCE OF CULTURE ON THE SOCIAL REPRESENTATIONS OF EDUCATORS TOWARDS AUTISTIC STUDENTS

ABSTRACT: This study addresses the influence of culture on educators' social representations in relation to autistic students. The objective was to discuss the concepts of culture in the context of the social representations of autistic students constructed by educators, based on studies available in the literature. This is a literature review, carried out through searches in catalogs of dissertations and theses from CAPES and BDTD with keywords related to culture, autism, education and social representations, finding a total of 7 findings. The results of the literature review demonstrated that culture plays a significant role in shaping educators' social representations regarding autism. It is concluded that culture plays a significant role in the construction of educators' social representations, influencing the inclusive education of autistic students.

KEYWORDS: Autism Spectrum Disorder. Social Representations. Culture.

INTRODUÇÃO

“A Interpretação das Culturas”, escrito por Clifford Geertz, é uma obra fundamental no campo da antropologia cultural. Neste livro, Geertz (2013) argumenta que a cultura é um sistema simbólico complexo que molda a forma como os indivíduos interpretam e dão significado ao mundo ao seu redor. O autor em questão defende que as ações humanas são carregadas de significado cultural e que devemos examinar esses significados para entender a representatividade desse sistema dentro da sociedade.

Tudo que se relaciona com a representatividade de um grupo social pode ser visto como um tipo de cultura. Esse conjunto de ações, vivências e relacionamentos, representam a cultura desse grupo, que pode ser analisada de forma científica. Tais fenômenos que ocorrem na vida diária, carecem de atenção e estudo quanto a sua relação com as representações sociais, principalmente quando trata-se de pessoas com atípicas, relacionando com as experiências vivenciadas pelos professores (SOUZA et al., 2023).

Os termos “típicos” e “atípicos” são frequentemente utilizados para descrever o desenvolvimento neurocognitivo de indivíduos. “Típicos” refere-se a pessoas cujo desenvolvimento neurocognitivo segue o padrão esperado para a maioria da população, estando dentro da faixa de desenvolvimento cronológico, enquanto o termo “atípicos” é

utilizado para descrever aqueles cujo desenvolvimento difere desse padrão, como pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e outras condições que afetam o neurodesenvolvimento (MICARELLI; YAEGASHI, 2020).

No caso do TEA, é importante reconhecer que cada indivíduo é único e tem suas próprias necessidades e formas de aprendizado. Portanto, as práticas educacionais devem ser individualizadas, flexíveis e adaptadas para atender às necessidades específicas dos alunos autistas. Entretanto, durante a implementação dessas práticas educacionais, o processo de ensino-aprendizagem pode vir a sofrer influência das representações sociais (RASMUSSEN; SILVA; NEIX, 2021).

As representações sociais, conceito presente dentro da Teoria das Representações Sociais (TRS) instituída por Serge Moscovici, são formas de conhecimento socialmente construídas que influenciam nossas percepções e interações com o mundo ao nosso redor (SOUZA et al., 2023). No contexto da educação inclusiva, entender como a cultura afeta as representações sociais dos educadores é fundamental para promover uma educação mais eficaz e inclusiva para alunos autistas.

Compreende-se então que cultura tem influência nas representações sociais sobre estudantes autistas. Alunos autistas colocados em ambientes escolares regulares podem experimentar isolamento social, devido a representações sociais negativas, sendo assim, compreender as interações sociais e as consequências para esses alunos é fundamental para a educação nas escolas regulares (DIAS et al., 2021).

Adentrando a temática abordada, evidencia-se a sua justificativa perante a relevância social e científica, pois o trabalho em questão descreve sobre uma temática que pode auxiliar os educadores sobre a compreensão de como a cultura e as representações podem afetar o processo de ensino-aprendizagem. A compreensão desse assunto pode ocasionar na melhoria do ensino para pessoas típicas, através do reconhecimento das necessidades, sem julgamentos prévios com base na cultura social e assim consequentemente poderá auxiliar alunos autistas durante a sua jornada dentro das instituições de ensino.

Sendo assim, chegou-se a seguinte questão norteadora a ser respondida durante o artigo: “Qual a influência da cultura e das representações sociais frente o processo de ensino-aprendizagem de alunos autistas?”, associando assim, os conceitos presentes sobre cultura e sobre a teoria das representações sociais.

Objetivou-se discorrer acerca dos conceitos de cultura no atravessamento com o contexto sobre as representações sociais de alunos autistas construídas por educadores, com base nos estudos disponíveis na literatura.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A cultura desempenha um papel fundamental na formação de representações sociais. Ela inclui valores, crenças, normas e práticas compartilhadas por um grupo social (SOUZA et al., 2023). No contexto da educação, a cultura influencia a maneira como os educadores percebem e interagem com os alunos, incluindo aqueles com autismo. Compreender essa influência é essencial para promover uma educação inclusiva e sensível às necessidades individuais dos alunos autistas.

A pessoa com TEA foi descrita por muitos autores como um indivíduo que possui sinais, sintomas e características relacionadas a dificuldades de interação social, dificuldades na comunicação e uma gama restrita de interesses. Apesar disso, novas referências retratam que pessoas com autismo possuem diferentes desenvolvimentos e com progressos variados, não podendo ser apresentado como uma condição única, pois cada indivíduo possui um nível de autismo e entre esses níveis, existe uma enorme diferença entre a necessidade de apoio e ajuda (BERNIER; DAWSON; NIGG, 2021).

Quando se pesquisa sobre o TEA, é relevante fazer uma associação com a Teoria das Representações Sociais (TRS), pois conforme abordado por Gilly (2001, p. 17): “o interesse essencial da noção de representação social para a compreensão dos fatos de educação consiste no fato de que orienta a atenção para o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo”. Os estudos cuja a abordagem seja associada a TRS podem colaborar para a compreensão do papel desempenhado pelo conhecimento socialmente partilhado no cotidiano escolar, que é permeado por diversos grupos, com diferentes conjuntos de valores, crenças e posturas, sendo assim, colaboram com o conhecimento sobre a influência da cultura e das representações sociais.

Ao considerar o público autista, é necessário fazer uma ligação com as representações sociais dos professores que atuam com esse público, pois essas, podem vir a modificar um ao outro com base nas vivências, nos conhecimentos adquiridos e nos estímulos recebidos (JOVCHELOVITCH, 2008). Segundo Denise Jodelet (1986), as representações da loucura são consideradas como não familiares, gerando assim, encontros não dialógicos que envolvem a segregação e exclusão social, devido à incapacidade de reconhecer a diversidade.

Seguindo a afirmação de Jovchelovitch (2000), pessoas atípicas são não familiares para as pessoas consideradas típicas, principalmente quando considera-se conhecimentos antigos de que o autismo era relacionado a esquizofrenia, sendo vistos como loucos. Esse fator pode vir a desencadear concepções e representações sociais negativas sobre o autista e conseqüentemente, uma rejeição generalizada. Uma possível rejeição, advinda da visão cultural associada a representações sociais negativas, causam um impacto ainda maior na vida dos autistas quando ela ocorre dentro do ambiente escolar.

Cavaco (2020) refere-se que ser educador de pessoas com autismo requer a percepção das próprias representações diante da realidade em busca de formação pessoal contínua, abordando sobre como buscar e realizar um diagnóstico correto, como construir um plano de estratégias pedagógicas e psicopedagógicas, com destaque para as propostas de intervenção e reabilitação de crianças com o Transtorno do Espectro Autista, facilitando essa dificuldade vivenciada por profissionais que nunca tiveram contato com o autismo.

No entanto, é importante destacar que diversos professores nunca tiveram contato com crianças autistas, dificultando a intervenção educacional e contribuindo para o estigma em relação ao autismo. Por conta disso, pode-se dizer que é fundamental que os educadores se familiarizem com os alunos com os quais trabalham e busquem conhecimentos sobre estratégias de ensino e suporte específico para o autismo e o processo de inclusão desses alunos (CAVACO, 2020).

“Em outras palavras, a melhor forma de ajudar quem se enquadra no Espectro Autista a mudar para melhor, é mudar a nós mesmos – nossas atitudes, nosso comportamento e o tipo de apoio que proporcionamos” (PRIZANT; MEYER, 2023, p. 22).

METODOLOGIA

O presente estudo trata-se de uma revisão da literatura. Segundo Gil (2022), esse tipo de pesquisa é realizada através de dados secundários, disponíveis na literatura. O autor aponta que a pesquisa destaca-se pela possibilidade de investigar um determinado tema pela visão de diferentes autores e assim, alcançar uma gama de conteúdos e fenômenos de maneira mais extensa.

Para obtenção dos materiais que iriam compor a revisão da literatura, realizou-se busca no catálogo de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), por intermédio da utilização das palavras-chave: “Cultura”, “Transtorno do Espectro Autista”, “Autismo”, “Educação”, “Escola”, “Educador”, “Teoria das Representações Sociais” e “Representações sociais”, associados ao operador booleano AND.

É válido apontar que esses descritores/palavras-chave foram pesquisados de maneira associada com o uso do operador booleano, através de diferentes estratégias de cruzamentos entre eles. Ao realizar a busca inicial, organizou-se uma tabela com os cruzamentos utilizados e a quantidade de materiais encontrados:

Fonte de consulta	Cruzamento de busca	Quantidade encontrada
Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	“Transtorno do Espectro Autista” AND “Educação” AND “Representações sociais” AND “Cultura”	07
Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	“Autismo” AND “Educador” AND “Teoria das representações sociais” AND “Cultura”	03
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	“Transtorno do Espectro Autista” AND “Educação” AND “Representações sociais” AND “Cultura”	01
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	“Autismo” AND “Educador” AND “Teoria das representações sociais” AND “Cultura”	0
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	“Autismo” AND “Escola” AND “Cultura”	65
TOTAL		76

Tabela 1 – Cruzamentos utilizados e número de achados

Fonte: necessário.

Em sequência, foram definidos e aplicados alguns critérios de elegibilidade, incluindo critérios de inclusão e exclusão. Em relação aos critérios de inclusão, cita-se: dissertações e teses que estivessem relacionados com a temática em questão e que respondessem à pergunta norteadora, publicados nos últimos 10 anos e no idioma português. A escolha de incluir apenas dissertações ou teses se dá pela importância de compreender se esse tipo de assunto está sendo pesquisado dentro de formações profissionais.

Já em relação aos critérios de exclusão, foram desconsiderados os trabalhos publicados fora do período de busca, que estavam presentes de maneira duplicada entre as duas fontes de consulta e que não respondessem à pergunta norteadora ou não estivesse relacionados com o objetivo proposto.

ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS DADOS

Dentre os 76 achados no momento da busca dos critérios, aplicou-se os critérios de elegibilidade previamente definidos para seleção dos documentos que respondessem à pergunta norteadora da presente pesquisa.

Após esse processo, chegou-se à totalidade de 7 (sete) materiais para compor o quadro de resultados. Todo esse passo a passo de busca e seleção foi apresentado em um fluxograma (FIGURA 1), sobre a obtenção dos materiais que seriam resultados da presente revisão

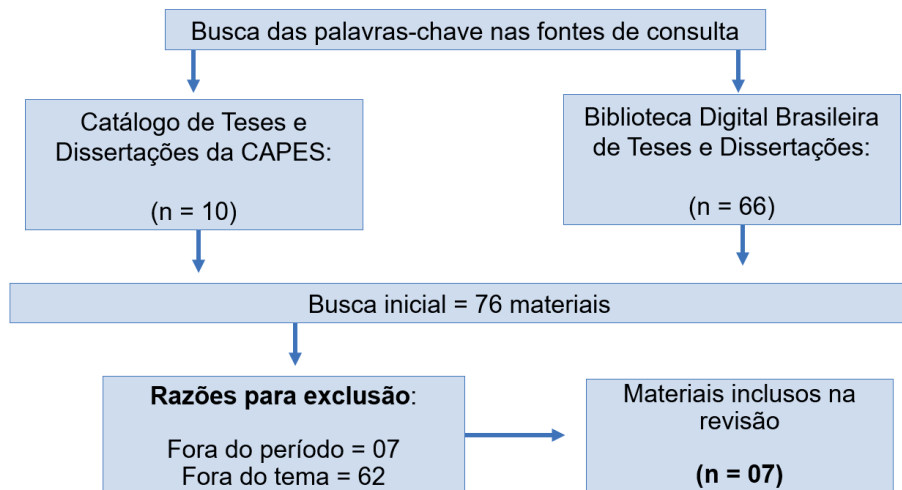


Figura 1 - Fluxograma de busca e seleção, 2023.

Fonte: Autoria própria, 2023.

Inicialmente, para a apresentação dos resultados, organizou-se uma tabela que englobasse os achados através da categorização de informações, como: autor, ano de publicação, instituição de realização, tipo de trabalho, tipo de estudo e principais resultados quanto a temática.

Autor e ano	Instituição	Tipo de publicação	Tipo de estudo	Principais resultados
Almeida (2016)	Universidade Estácio de Sá	Tese	Pesquisa Exploratória e Qualitativa	Segundo o autor, dentro do espaço escolar é que vai se construindo as relações de concorrência entre arbitrários culturais. Onde, a inclusão cultural dentro da sociedade influencia dentro do contexto educacional.
Bezerra (2023)	Universidade Luterana do Brasil	Dissertação	Pesquisa Bibliográfica	A pesquisa dá enfoque para o jovem autista dentro do espaço cultural e escolar e a importância de políticas de inclusão escolar, além da consideração sobre como o aspecto cultural pode auxiliar ou prejudicar o papel do educador.
Costa (2020)	Universidade Estácio de Sá	Dissertação	Estudo Observacional	O autor refere que as representações sociais são as representações que um sujeito possui sobre um objeto e que isso pode ser influenciado pela cultura, fator que afeta o autista dentro do ambiente escolar, seja com os colegas ou com os professores.
Guimarães (2021)	Unidade Estadual da Paraíba	Dissertação	Pesquisa Exploratória, Descritiva e Qualitativa	As representações sociais sofrem influência direta da cultura, onde os docentes já associam o aluno autista a um comprometimento em diversas habilidades, sendo assim, em decorrência do conhecimento cultural, os educadores já associaram a dificuldade antes mesmo de começar a atuação.
Oliveira (2019)	Universidade de Brasília	Dissertação	Estudo de caso	O autismo sofre percepções sociais com base no conhecimento e visão cultural, e essa perspectiva histórico-cultural é comumente associada com vivências ruins para o autista dentro da escola, onde os colegas praticam bullying e os professores acabam gerando uma exclusão, pois o aluno atípico geralmente não consegue seguir o mesmo ritmo de aprendizagem dos alunos típicos.
Ranha (2022)	Universidade Estácio de Sá	Dissertação	Pesquisa Social e Qualitativa	Quando considera-se o fracasso escolar, o estudo refere que esse fracasso está relacionado como o currículo, a formação e a prática dos professores, além do contexto cultural. A autora descreve que o aluno autista é culturalmente associado ao fracasso escolar.
Santos (2016)	Universidade Federal da Bahia	Dissertação	Pesquisa de Campo e Qualitativa	Os seres humanos estão presentes dentro de um compartilhamento cultural, fator que molda a vida e o pensamento da sociedade. Se o aluno autista é visualizado como algo "anormal", esse pensamento pode gerar uma representação social e assim, gerar impactos negativos dentro do contexto das instituições de ensino.

Tabela 2 – Categorização dos achados, 2023.

Fonte: Autoria própria, 2023.

Analisando os achados descritos na tabela acima, evidencia-se que dos 7 (sete) materiais, 6 (seis) eram dissertações de mestrado e apenas 1 (um) era uma tese de doutorado. Quanto a instituição onde foi realizado o mestrado ou doutorado, observou-se uma maior prevalência de trabalhos desenvolvidos pela Universidade Estácio de Sá (três achados).

Investigando ainda as informações descritas na tabela (TABELA 2), percebeu-se que a maioria das pesquisas utilizou uma abordagem qualitativa, visto que, esse tipo de abordagem permite uma análise sobre a visão de cada participante e quando se trata de representação social, cultura e autismo, a análise empática torna-se necessária.

Os resultados da revisão da literatura demonstraram que a cultura desempenha um papel significativo na formação das representações sociais dos educadores em relação ao autismo. Observando que a cultura influencia as percepções dos professores sobre os alunos autistas, afetando sua abordagem na sala de aula e a implementação de práticas pedagógicas inclusivas.

Baseado em Santos (2016, p. 43), afirma-se que: “Durante a trajetória de desenvolvimento do ser humano, o indivíduo busca meios para interagir com outras pessoas, filiando-se a grupos e integrando-se à cultura dos mesmos”. Ou seja, a cultura está interlaçada a vida de todos os seres humanos.

Entendendo que a cultura está presente em um nível dominante na vida do ser humano, compreende-se que é relevante associa-la as representações sociais, visto que, as formas simbólicas da cultura representam algo ou alguma coisa, explicando o que está sendo representado em um emaranhado de camadas, ações, expressões e interpretações, ou seja, as representações sociais são um conjunto de ações que podem vir a modificar um ao outro, baseado nas experiências vivenciadas dentro da sua própria cultura.

Ao investigar sobre a temática, foi possível observar falas de mulheres autistas sobre a época que estavam na escola, onde muitas delas referiram a invisibilidade, o “ser normal para não incomodar os professores”. Através dessa ideia, as alunas não participavam, não apresentavam suas dificuldades, apenas estavam presentes na sala de aula (COSTA, 2020). Esse tipo de achado reafirma como a cultura influencia diretamente a educação, pois culturalmente as pessoas atípicas são vistas como “anormais”, então ocorre uma exclusão, seja pelos colegas, pelo professor ou pela própria criança com autismo.

Analisando os achados de Ranha (2022), é possível compreender que os alunos autistas são culturalmente associados ao fracasso escolar. Esse tipo de pensamento cultural pode impactar negativamente o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo a pesquisa de Almeida (2016), ao questionar educadores sobre ensinar um aluno autista, as cinco palavras com maior prevalência foram: “desafio”, “atenção”, “isolamento”, “déficit de socialização” e “déficit de aprendizagem”. Ou seja, em decorrência do contexto social de que alunos autistas são anormais e tendem a dar trabalho, as principais associadas dos professores são coisas negativas, sendo assim, possuem representações sociais negativas. Apesar disso, também verificou-se a presença de falas como “afeto”, “inclusão” e “práticas inclusivas”.

Associado a essa informação, apresenta-se uma figura (FIGURA 3) presente no estudo desenvolvido por Oliveira (2019), a qual realizou um estudo de caso de um autista dentro do contexto escolar apresenta itens como “conflitos”, “desconfianças” e “escola como um local excludente”.

	Indicadores
<p>ESCOLA</p> <p>1º momento – ano de 2017 e 2018.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conflitos com a Escola. • Desconfiança das práticas da professora. • Reconhecimento da escola como espaço social excludente. • Mudança na subjetividade social da sala de aula pela mudança de professora. • Acolhimento da criança pela professora. • Acolhimento da mãe pela professora. • Sala de aula como espaço inclusivo.

Figura 3 - Estudo de caso de um autista em contexto escolar, 2023.

Fonte: Oliveira (2019)

A partir da figura, observou-se dois tipos de representações sociais, negativa e positiva. A primeira professora gerava um ambiente excludente dentro da sala de aula, que conseqüentemente, provocava piora na visão sobre o aluno autista com exemplos negativos e capacitistas, com isso, os alunos típicos vivenciavam um modelo cultural de exclusão e repetiam as ações. Entretanto, com a mudança da educadora, as atitudes tornaram-se positivas e acolhedoras, e assim, a sala de aula passou a ser um espaço inclusivo (OLIVEIRA, 2019).

Esse tipo de achado, permite a compreensão sobre como a cultura e a representação social influenciam diretamente no processo de inclusão educacional de alunos autistas, pois quando os colegas estavam em contato com visões negativas e cultura excludente, eles repetiam as ações. Da mesma forma, ao entrarem em contato com uma cultura inclusiva, eles também repetiram o modelo.

A cultura deve considerar diversas práticas para a sua reprodução, como a área da educação, pois relaciona-se com a construção de conhecimento. Associando a temática com o autismo, é necessário considerar todo o processo sociocognitivo e a educação inclusiva, com a capacitação dos profissionais na área de atendimento educacional especializado e da implementação das salas de recursos multifuncionais, local que será utilizado para o ensino cognitivo, linguagens, habilidades sociais e habilidades de vida diária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da presente pesquisa foi possível concluir que a cultura está diretamente relacionada com as representações sociais e essas, atuam na construção de uma realidade comum no contexto social, auxiliando na evolução dos alunos autistas e na construção da identidade do professor que atua nas salas de recursos multifuncionais.

Percebeu-se a importância de considerar a influência da cultura nas representações sociais dos educadores em relação aos alunos autistas, pois o entendimento sobre a cultura orienta as ações e os significados atribuídos pelos indivíduos e assim, moldam e influenciam a sociedade.

Essa pesquisa contribui para uma reflexão mais ampla sobre a educação inclusiva e destaca a necessidade de promover a sensibilização cultural entre os educadores, pois compreender como a cultura afeta as percepções dos professores é essencial para promover uma educação inclusiva e sensível às necessidades individuais dos alunos

Conclui-se que formações e capacitações são essenciais durante esse processo, pois uma pessoa sem formação adequada sofre maior influência da visão cultural presente na sociedade e a partir do momento que ela passa a buscar maior conhecimento, a representação social muda e a visão sobre o aluno atípico deixa de ser apenas uma visão do senso comum.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sabrina Araujo de. **Representações sociais das práticas e do papel do professor na inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na educação infantil e exclusão**. 2016. 161f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2016.

BERNIER, Raphael A; DAWSON, Geraldine; NIGG, Joel T. **O que a ciência nos diz sobre o transtorno do espectro autista: fazendo as escolhas certas para o seu filho**. Porto Alegre: Artmed, 2021, 312p.

BEZERRA, Kay Duarte. **Podcast “introvertendo”: representações de jovens autistas sobre o autismo e relações de gênero e sexualidade**. 2023. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2023.

CAVACO, Nora. **Autismo o que precisamos saber: caderno de apoio teórico e prático**; Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020.

COSTA, Flávia Lomba. **Representações sociais de mulheres com o nível 1 do transtorno do Espectro Autista sobre “ser normal” em seu passado escolar**. 2020. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2020.

DIAS, Camila Cristina Vasconcelos et al. Representações Sociais Sobre o Autismo Elaboradas por Estudantes Universitários. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 26, n. 4, p. 631-643, 2021.

GEERTZ, Clifford. O impacto do conceito de cultura sobre o conceito de homem. IN: **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2013. p. 25-39.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2022.

GILLY, M. **As representações sociais no campo da educação**. In: Jodelet (Ed.), *As representações sociais* (pp. 321-342). Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

GUIMARÃES, Maria Aparecida. **As representações sociais do autismo entre professores e familiares cuidadores**. 2021. 94f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Saúde) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2021.

JODELET, Denise. **Fou et folie dans un milieu rural français: une approche monographique**. In: W.Doise; A.Palmonari (Orgs.). *Les représentations sociales*. Paris: Delachaux & Niestlé S.A. - Neuchâtel(Switzerland), 1986, p.171-192.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Representações sociais e esfera pública: A construção simbólica dos espaços públicos no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber: Representações, comunidade e cultura**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MICARELLI, Isabela Marques; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo. O aluno com transtorno de espectro autista: reflexões acerca das representações sociais de professores. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, v. 7, n. 5, 2020.

OLIVEIRA, Sandra Regina de. **A inclusão da criança com autismo na educação infantil: compreendendo a subjetividade materna**. 2019. 205f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

PRIZANT, Barry M; FIELDS-MEYER, Tom. **Humano à sua maneira: um novo olhar sobre o autismo**. Tradução: CIPOLLA, Marcelo Brandão. 1ª ed. São Paulo: Edipro, 2023.

RANHA, Luanda Garcez. **Representações sociais de sucesso escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) por professores da educação infantil**. 2022. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2022.

RASMUSSEN, Fernanda de Souza Machado; SILVA, Rosemeire da Costa; NEIX, Carine da Silva Vieira. O ensino e a atividade estruturada para a aprendizagem de pessoas com transtorno do espectro autista. **Construção psicopedagógica**, São Paulo, v. 30, n. 31, p. 101-112, jul./dez., 2021.

SANTOS, Aline de Almeida. **Inclusão escolar de crianças diagnosticadas com transtorno do espectro autista: significados e práticas**. 2016. 131f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

SOUZA, Sharmilla Tassiana de et al. O transtorno do espectro autista e as representações sociais de professores: uma revisão de literatura em produções acadêmicas brasileiras. **Colloquium Humanarum**, v. 20, p. 113-127, 2023.

DIRETRIZES NORTEADORAS SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO BRASIL

Data de submissão: 09/02/2024

Data de aceite: 01/04/2024

Ana Priscila Batista

Departamento de Psicologia da
Universidade Estadual do Centro-Oeste –
UNICENTRO, Irati, PR
<http://lattes.cnpq.br/3063604155925029>

Laura Beatriz Bora

Universidade Estadual do Centro-Oeste –
UNICENTRO, Irati – PR
<http://lattes.cnpq.br/3520082507844097>

RESUMO: O transtorno do espectro autista vem ganhando cada vez mais visibilidade social e científica, e, por isso, apresenta políticas públicas específicas que servem para nortear o trabalho de profissionais da saúde e garantir seus direitos e de seus familiares. Dessa forma, objetiva-se apresentar um panorama sobre as políticas públicas vigentes em cenário federal. Foram encontrados seis documentos. A análise se deu por meio da análise de conteúdo, sendo categorizada em: caracterização, avaliação/diagnóstico, intervenção, e responsabilidade social. Os resultados indicam que os documentos apresentam informações importantes para nortear a prática profissional, assegurar o direito de pessoas com o transtorno, e para a conscientização da comunidade. Conclui-se que, o conhecimento das normativas é

um importante passo inicial, mas ainda há muito o que avançar.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo; Políticas Públicas; Ajustamento Profissional

GUIDELINES ON THE AUTISTIC SPECTRUM DISORDER IN THE BRAZILIAN SCENERY

ABSTRACT: Autistic spectrum disorder is increasingly gaining social and scientific visibility and, therefore, has specific public policies that serve to guide the work of health professionals and guarantee their and their families rights. Thus, the objective is to present an overview of public policies in force at the federal. Six documents were found. The analysis took place through content analysis, being categorized into: characterization, evaluation/diagnosis, intervention, social responsibility. The results indicate that the documents present important information for professional practice, for guaranteeing the rights of people with the disorder and for raising community awareness. It is concluded that knowledge of regulation is an important initial step, but there is still much to be done.

KEYWORDS: Autism; Public policy; Professional performance.

INTRODUÇÃO

Considerando as evidências do aumento da prevalência de casos, é possível perceber um maior interesse da população em geral acerca do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Segundo a Organização Mundial da Saúde (2022), a prevalência do transtorno no mundo é de um a cada 100 crianças, porém ressalta que em muitos países, principalmente de baixa e média renda, não há conhecimento sobre o número de casos. Ainda conforme a OMS, pesquisas controladas apresentam uma prevalência ainda maior, porém não é possível generalizá-las.

Conforme apresentado pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais V, em sua versão revisada – DSM-V-TR (American Psychiatric Association, 2023), o TEA é um transtorno de neurodesenvolvimento caracterizado por déficits na comunicação e na interação social em diversos contextos, e pela presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento. Estas características estão presentes desde o início do desenvolvimento da criança, trazendo prejuízos no cotidiano desses indivíduos. Para a Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde - CID 10 (Organização Mundial da Saúde, 2016), há o Autismo Infantil e o Autismo Atípico, os quais encontram-se na classificação de ‘Transtornos Invasivos do Desenvolvimento’. O primeiro consiste em alterações aparentes antes dos três anos de idade, com as mesmas características apresentadas pelo DSM-V-TR e podem ser acompanhadas por outras alterações como fobias, mudanças no sono e na alimentação, além de crises agressivas. O segundo tipo apresentado ocorre após os três anos de vida, e é uma perturbação do desenvolvimento, tendo como características anormalidades e atrasos referentes ao desenvolvimento mental e da linguagem.

É importante levar em consideração que o transtorno não afeta todos os âmbitos da vida dos indivíduos, nem afeta todas as pessoas da mesma forma. Há uma variabilidade nas características do TEA que implica na importância de se realizar uma avaliação individualizada e, a partir disso, oferecer diferentes intervenções comportamentais necessárias para cada caso (American Psychiatric Association, 2023). Conforme apontado por Xavier, Marchiori e Schwartzman (2018) é muito importante que o diagnóstico seja realizado por uma equipe multiprofissional e ainda durante a infância, sempre levando em consideração as condições que os pais e cuidadores apresentam, pois são quem convivem e acompanham o desenvolvimento da criança.

As intervenções dentro da Psicologia partem de diversas vertentes, considerando-se que existem várias abordagens e cada uma compreende e intervém de uma forma. Dentro da Psicanálise, Marfinati e Abrão (2018) apontam que alguns autores classificam o autismo enquanto uma psicose e outros não, e há quem não ache tão necessário tal classificação, considerando como mais importante entender as necessidades da criança. Dessa forma, não há um consenso entre os psicanalistas sobre o TEA.

Por sua vez, a Análise do Comportamento Aplicada (*Applied Behavior Analysis – ABA*, em inglês) visa a modificação de comportamentos, considerando a história de vida e o ambiente em que cada indivíduo está inserido (Schmidt; Bosa, 2011). Os autores também apresentam o TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*) e o PECS (*Picture Exchange Communication System*) como formas de intervenção para o TEA. O TEACCH consiste em uma mudança no ambiente buscando uma estrutura e organização adequadas para a pessoa com TEA, visando desenvolver habilidades e potencialidades. O PECS tem por objetivo facilitar a comunicação por meio do uso de imagens, as quais servem para que a criança expresse suas vontades e necessidades.

Além das diferentes especialidades e abordagens que embasam a prática dos/as profissionais, existem algumas normativas, como leis, diretrizes ou protocolos, que servem de embasamento para a atuação. Tais normativas visam amparar o trabalho e assegurar o comprometimento ético do/a profissional, principalmente no campo legal, servindo, também, para que pais e familiares possam recorrer aos direitos das pessoas com TEA.

Dessa forma, o presente artigo visa apresentar um panorama acerca das diretrizes, leis e protocolos no cenário federal sobre o TEA, analisando aspectos referentes a descrições da: caracterização, avaliação/diagnóstico, intervenção e responsabilidade social presentes nos documentos vigentes no momento da pesquisa. É importante ressaltar que todos os documentos que serão mencionados são de acesso público e podem ser encontrados em sites do governo federal.

MÉTODO

Trata-se de um estudo exploratório de natureza quanti-qualitativa, em que foi realizada uma busca documental em sites federais do Ministério da Saúde (<http://portalms.saude.gov.br/>), e no portal de Legislação Federal Brasileira (<https://legislacao.presidencia.gov.br/>) visando encontrar documentos referentes ao Transtorno do Espectro Autista.

A análise dos documentos encontrados foi realizada por meio da elaboração de categorias, sendo elas: a) caracterização do TEA, b) avaliação/diagnóstico, c) intervenção e d) responsabilidade social.

RESULTADOS

Foram encontrados seis documentos a partir dos critérios estabelecidos, presentes na tabela 1, a partir dos quais serão apresentadas análises referentes as categorias acima citadas.

Número	Ano	Título	Local
1	2012	Lei nº 12.764 – Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista	Legislação Federal Brasileira
2	2014	Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo	Ministério da Saúde
3	2015	Linha de Cuidado para a Atenção às Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo e suas Famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde	Ministério da Saúde
4	2016	Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas do Comportamento Agressivo como Transtorno do Espectro do Autismo	Ministério da Saúde
5	2020	Lei nº 13.977 - 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.	Legislação Federal Brasileira
6	2023	Lei nº 14.626 - Altera a Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, e a Lei nº 10.205, de 21 de março de 2001, para prever atendimento prioritário a pessoas com transtorno do espectro autista ou com mobilidade reduzida e a doadores de sangue e reserva de assento em veículos de empresas públicas de transporte e de concessionárias de transporte coletivo nos dois primeiros casos.	Legislação Federal Brasileira

Tabela 1. Documentos selecionados

DISCUSSÃO

Caracterização

Em relação à caracterização do transtorno, no D1 é apresentada uma descrição sem a menção de fontes, caracterizando o TEA como uma deficiência persistente de comunicação, comprometimento para interagir socialmente, seja para desenvolver e/ou manter relações, interferências comportamentais, como padrões restritos e repetitivos de comportamento, comportamentos estereotipados ou sensoriais incomuns, apresentação de interesses muito restritos e forte aderência a regras e rotinas (Brasil, 2012). Mesmo não apontando a fonte, essa descrição vem de encontro ao que consta no DSM-V-TR (APA, 2023). Esse Manual, na versão IV-TR, de 2000, ainda é citado como referência para caracterizar o TEA também no D3. Já a CID-10 (Organização Mundial de Saúde, 2016) é utilizada para caracterizar o TEA no D2, D3 e D4. Conforme apresentado, as características do TEA referem-se a algum grau de comprometimento social, na comunicação e na linguagem, além dos interesses restritos e atividades únicas e repetitivas (Organização Mundial da Saúde, 2016). As principais características do transtorno que são citadas em todos os documentos se referem a comprometimentos na comunicação e prejuízos nas relações sociais, seguindo as características apresentadas pelos manuais diagnósticos.

É importante ressaltar que os D2, D3 e D1 consideram a pessoa com TEA como deficiente para todos os efeitos legais. Esta consideração pode ser entendida como um “facilitador”, pois é facilitado o acesso aos serviços e aos direitos legais. Porém, D3 destaca

que isso não deve servir como rótulo, para que a pessoa não seja reduzida à sua condição (Brasil, 2015). A caracterização enquanto pessoa com deficiência é muito importante, pois até o início do século XXI pessoas com TEA não eram consideradas como pessoas com deficiência e não possuíam leis específicas, o que dificultava na busca por seus direitos.

Avaliação/diagnóstico

Em relação à análise do que consta nessa categoria, serão apresentadas as seguintes subcategorias: 1. referências para diagnóstico; 2. instrumentos apresentados; 3. equipe/profissionais indicados.

1. Referências para diagnóstico

Apenas o D3 faz menção a este tópico e apresenta que o diagnóstico só pode ser realizado após os três anos de idade, seguindo as classificações da CID 10, de 2016, do DSM IV, de 2000 e da CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde de 2001. Esta última menciona que, caso sejam identificados fatores que possam ser considerados de risco antes dos três anos, é necessário que haja o devido acompanhamento do caso.

Outro importante fator apresentado é que o processo diagnóstico deve ser devidamente acompanhado, englobando o indivíduo e a família, principalmente em casos de crianças, em distintos momentos e contextos, a fim de ter o maior número e mais confiáveis informações (Brasil, 2015). Holanda (2018) enfatiza que o profissional que for realizar a avaliação diagnóstica seja bem capacitado e considere a avaliação de outros profissionais, quando houver, pois, auxiliam tanto no diagnóstico quanto no planejamento das intervenções.

O D3 também apresenta um quadro sobre características clínicas de desenvolvimento infantil de crianças com risco para TEA e 20 questões sobre a criança que podem alertar para a necessidade de uma avaliação. O documento também faz uma breve discussão sobre a importância de os profissionais entenderem o diagnóstico como descrição e não uma explicação, visando não reduzir a pessoa à sua condição, não categorizando como “quem tem” e “quem não tem” o transtorno.

2. Instrumentos apresentados

Apenas o D2 e D4 apresentam instrumentos de avaliação e diagnóstico. O D2 apresenta cinco quadros de indicadores do desenvolvimento e sinais de alerta para crianças, contendo os itens de interação social, linguagem, brincadeiras e alimentação, seguindo os marcos do desenvolvimento até os 36 meses. Além disso, apresenta dois instrumentos de rastreamento, sendo 1) IRDI - Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil e 2) M-Chat - *Modified Checklist of Autism in Toddlers*. O primeiro pode ser utilizado para

o rastreamento de sinais de desenvolvimento atípico de crianças. O instrumento IRDI foi desenvolvido por pesquisadores brasileiros e é de uso livre para os profissionais da saúde, consistindo em observações e perguntas, buscando identificar características anormais de desenvolvimento. Por sua vez, o M-Chat é um instrumento adaptado por Losapio e Pondé (2008), e de uso livre no Brasil, o qual identifica comportamentos que possam indicar sinais precoces para o autismo, sendo um questionário composto por 23 itens que devem ser respondidos por pais/cuidadores de crianças de 18 a 24 meses (Brasil, 2014).

Conforme ainda apresentado pelo D2, é importante que o diagnóstico seja precoce, dado a maior plasticidade das estruturas anátomo-fisiológicas do cérebro das crianças, sendo um momento mais sensível, além de que o objetivo das avaliações não se dá apenas com fins diagnósticos, mas também para que possa observar as potencialidades do indivíduo e da sua família. (Brasil, 2014). Dessa forma, quanto antes as intervenções tiverem início, mais efetivos tenderão a ser os efeitos, considerando ser um transtorno de neurodesenvolvimento, que acompanhará a pessoa diagnosticada pela vida toda.

Apesar de ser notória a importância do diagnóstico precoce, não é essa a realidade brasileira. Os Documentos afirmam esta necessidade, destacando os benefícios que podem ser apresentados com intervenções precoces, porém há um longo período entre a identificação dos primeiros sinais de TEA até a formalização do diagnóstico, o que prejudica as intervenções. Tal demora no diagnóstico está relacionada à vários fatores, principalmente envolvendo o baixo nível de educação da população brasileira e a falta de profissionais de saúde capacitados, além da dificuldade de acesso aos serviços (Zanon; Backes; Bosa, 2017).

Por sua vez, o Documento 4 cita, para fins diagnósticos, a utilização do D2 e D3, como norteadores neste processo, não os categorizando como instrumentos, mas utilizando as formas de avaliação apresentadas pelos dois documentos enquanto complementares. Também é retratada a utilização de alguns instrumentos, sendo a subescala de irritabilidade da Escala de Comportamento Atípico (*Aberrant Behavior Checklist - ABC*) e do *Behavior Problem Inventory - BPI*, os quais avaliam agressão e autoagressão, dado que o protocolo é voltado para o comportamento agressivo. Ressalta-se que os dois instrumentos possuem tradução e adaptação para o Brasil. Além disso, traz que, juntamente com a observação clínica, é necessário que haja uma boa interlocução entre os outros âmbitos da vida do indivíduo, dentre estes, o contexto familiar e educacional (Brasil, 2016).

3. Equipe e profissionais indicados

O D2 apresenta a necessidade de uma equipe multiprofissional mínima, com profissionais das áreas da medicina, psicologia e fonoaudiologia (Brasil, 2014). Por sua vez, o D3, documento dirigido à gestores e profissionais da Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde, aborda sobre necessidade de uma equipe multiprofissional com experiência

clínica, além de ser preciso estar atento à necessidade de exames que possam complementar o diagnóstico, sendo o neurológico, metabólico e genético. Porém, alerta para o cuidado de não limitar à aplicação de testes e exames, tendo em vista que os indivíduos não se constituem apenas de questões objetivas e mensuráveis, e o diagnóstico é essencialmente por meio de observação clínica, não havendo exames físicos para detecção.

O D4 também cita a necessidade de uma equipe multidisciplinar, visando obter um diagnóstico clínico e diferencial (Brasil, 2014). Por fim, o D1 apenas cita o atendimento multiprofissional como direito de pessoas com TEA, sem especificar os profissionais que devem compor a equipe.

Segundo Holanda (2018), é importante levar em consideração que a equipe multidisciplinar deve estar presente na avaliação, diagnóstico, planejamento e intervenção. A participação de todos os profissionais faz-se necessária pelo fato do transtorno englobar diversas áreas da vida dos indivíduos, e todos os processos requerem amplo treinamento e especialização de todos os profissionais envolvidos.

Intervenções

Conforme apresentado no D2, há diferenças significativas em intervenções com adultos e crianças, sendo nos primeiros mais ligados à integração e acesso aos serviços, enquanto que os segundos possuem um foco maior no desenvolvimento. Quando o diagnóstico é precoce, é importante que as intervenções tenham início o quanto antes, dado que quanto mais nova for a criança, mais efetivo tende a ser o trabalho, devido à plasticidade anátomo-fisiológica, o que favorece os resultados do tratamento. As intervenções devem sempre estar embasadas e apoiadas por diferentes áreas do conhecimento, visando, também, as potencialidades do indivíduo. Em uma revisão integrativa da literatura, Nascimento, Lima e Moraes (2021) verificaram o consenso sobre o período definido como precocidade na intervenção, especialmente entre o nascimento da criança e seus três primeiros anos de vida, para que a intervenção resulte em maiores ganhos de habilidades.

Em relação às especificidades das intervenções, é citada no D2 e D3 a utilização de um Projeto Terapêutico Singular (PTS), que corresponde a um conjunto de propostas terapêuticas, e deve ser desenvolvido em conjunto da equipe com a família, sempre visando as singularidades de cada indivíduo e do seu contexto. O D2 também menciona a necessidade de construir um espaço de escuta e orientação para as famílias, objetivando ter um resultado melhor, dada a importância da família neste momento. Quanto a isso, é apresentada a importância de organização dos serviços com foco na família, considerando que, desta forma, a intervenção tende a ser mais efetiva (Brasil, 2014).

Por sua vez, o D3 cita as diretrizes do Sistema Único de Saúde, as quais são: universalidade, equidade e integralidade, tendo maior enfoque para esta última, a qual consiste em uma atenção tanto para o sujeito quanto para as várias demandas que o

cercam, seja através de políticas de saúde, assistência social, segurança pública, defesa e garantia de direitos e a articulação intra e intersetorial. Quanto ao trabalho em rede, apresenta sobre a necessidade de realizar uma boa articulação entre os serviços, além de uma boa interlocução entre a equipe, demais profissionais e a família, sempre existindo um profissional de referência que sirva como uma ponte a fim de garantir os encaminhamentos necessários e favorecer um cuidado contínuo (Brasil, 2015).

Um dos destaques dado pelo D3 é a busca por estratégias acolhedoras e humanizadas, sempre identificando as estratégias junto com a família, valorizando a construção e sustentação de vínculos, tendo em vista também as comorbidades existentes para que se consiga uma intervenção mais efetiva. Além disso, faz-se menção à necessidade de uma intervenção precoce, mesmo antes do diagnóstico, principalmente nos âmbitos de interação social e comunicação (Brasil, 2015).

Em um estudo de revisão, Shaw (2021) conclui que há a necessidade de atuação conjunta da família, escola e especialistas. A colaboração da primeira consiste em mediar o processo de desenvolvimento do indivíduo com TEA, atendendo sua necessidade de diagnóstico, tratamento e inclusão social, além de proceder ao acompanhamento psicológico e a atividades de lazer. A escola deve colaborar com o desenvolvimento cognitivo, promovendo o ensino de habilidades sociocognitivas, a partir da estruturação escolar, da adaptação de materiais curriculares, da obtenção de recursos, da gerência de apoio administrativo, de fomento a cursos de capacitação para professores e de ações anti bullying. Também é importante que a escola propicie a saúde mental de adolescentes com TEA por meio do fortalecimento da ideia de pertença desses adolescentes ao grupo social.

Dentre as intervenções profissionais específicas citadas no D3, tem-se a ABA e o TEACCH. É importante destacar que a ABA é um elemento que constitui a Análise do Comportamento, uma ciência, e diz respeito à aplicação de conceitos e estudos a problemas socialmente relevantes, seguindo os pressupostos da base filosófica do Behaviorismo Radical. Assim, não se trata de apenas um método e por isso deve ser utilizada por profissionais capacitados.

É apresentado no D3 também, o tratamento com base psicanalítica, o qual visa a linguagem, buscando possibilidades de inserção social e a melhora dos laços sociais (Brasil, 2015). Conforme Gonçalves *et al* (2017), não há apenas uma forma de intervenção dentro da psicanálise, porém destacam-se alguns pontos recorrentes encontrados na literatura, associados ao manejo da transferência, desenvolvimento de capacidade simbólica e aquisição da linguagem.

Além do que já foi apresentado, o D3 traz mais algumas formas de intervenção para o TEA: a Comunicação Suplementar e Alternativa, para ajudar a desenvolver a fala daqueles que ainda não a possuem e/ou complementar de quem tem dificuldades. A Integração Sensorial, para auxiliar em alterações na percepção e em hipo ou hiper-reatividade a estímulos sensoriais, o que pode prejudicar no dia a dia, tanto no âmbito social quanto nas

atividades mais primitivas, como a alimentação. O Acompanhamento Terapêutico, o qual se dá através da mediação das atividades com os serviços da cidade, articulando com o restante da sociedade, visando uma boa inserção dessas pessoas no espaço público, facilitando a criação de vínculos e a redução do isolamento.

Além destes tratamentos, a utilização de Aparelhos de Alta Tecnologia, os quais podem servir como auxiliares através de jogos educativos, tarefas de desenvolvimento cognitivo, ampliação do vocabulário, contato com outras pessoas, entre outros. Por fim, é feita referência a utilização de medicamentos que, apesar de não serem específicos para o autismo, podem auxiliar em alguns sintomas-alvo, como comportamentos agressivos e auto lesivos, raiva, descontrole, e regulação do sono, sem citar nomes específicos desses medicamentos (Brasil, 2015).

Quanto ao D4, aborda este tópico fazendo referência à uma intervenção que vise dar mais autonomia aos indivíduos. A utilização de medicamentos deve ser considerada como um complemento à intervenção psicossocial, recomendando-se um bom acompanhamento para verificar se há ou não efeitos colaterais e qual o momento certo para começar a retirada, sempre em consonância com a família. Além disso, o D4 também cita a utilização de ABA, TEACCH e o *Parent Training*. Conforme apresentado, é necessário que o método de intervenção seja sempre decidido com a família, e deve visar uma boa qualidade de vida, levando em consideração todos os âmbitos da vida dos indivíduos (Brasil, 2016). O protocolo também apresenta os dados presentes nos documentos 2 e 3 como norteadores para a intervenção.

O D1, do Ministério da Educação, cita brevemente a respeito de intervenções, apenas destacando a importância de uma atenção integral às necessidades de saúde, objetivando o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional e o acesso a medicamentos e nutrientes que o indivíduo precisa (Brasil, 2012).

Responsabilidade social

A categoria Responsabilidade Social será discutida a partir das seguintes subcategorias: 1- garantia de direitos; 2- educação; e 3- conscientização. Apenas o Documento 4 não apresenta esta categoria.

1. Garantia de direitos

Serão apresentados dados obtidos a partir das análises dos Documentos 2, 3, 1 e 5. O D2 faz uma breve referência, destacando que deve haver um cuidado integral articulado com programas no âmbito da proteção social, da educação, do lazer, da cultura e do trabalho, relacionando todas as esferas da vida dos sujeitos (Brasil, 2014).

O D3 apresenta que as pessoas com TEA possuem seus direitos previstos em leis específicas para pessoas com deficiência. Ao se tratar de crianças e adolescentes, os direitos estão previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente (lei nº 8.069/1990) e, quanto à idosos, existe a garantia prevista pelo Estatuto do Idoso (lei nº 10.741/2003), sendo dever do governo a sua garantia. Além disso, é citado o documento 1 como referência, o qual tem como diretriz o acesso as condições de uma vida digna por parte das pessoas com o transtorno (Brasil, 2015). O D3 também cita a Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, a qual apresenta quatro gerações de direitos fundamentais: 1) liberdade; 2) igualdade (econômica, social e cultural); 3) fraternidade e 4) direitos tecnológicos. Apesar de se tratar de direitos fundamentais previstos também na Constituição Brasileira (Brasil, 1988), não significa que sejam cumpridos. Conforme apresentado pelo documento, a garantia de direitos não se trata de um assistencialismo, mas sim de direitos que todos e todas devem ter acesso para seu pleno desenvolvimento e convívio social (Brasil, 2015).

Quanto à assistência, para o D1, a pessoa com deficiência é, para o Sistema Único da Assistência Social (SUAS), quem possui impedimentos a longo prazo que seja prejudicial ou que interfira no desenvolvimento e participação social. O documento apresenta que, aqueles que não possuem condições de se manter, dado seu comprometimento, ou que a família não tem condições suficientes, podem solicitar o Benefício de Prestação Continuada (BPC), referente ao valor de um salário mínimo, ofertado pela Política Pública de Assistência Social, sendo que o BPC não exige que o beneficiado seja contribuinte do INSS (Brasil, 2015).

O D5, conhecido por “Lei Romeo Mion”, sancionado em 2020, institui a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista – CIPTEA. Segundo consta no Documento, a expedição da CIPTEA é gratuita e deve ser utilizada com a finalidade de identificação de prioridades a pessoas com TEA, em serviços públicos e privados. Para a expedição da carteira, deve haver requerimento e relatório médico especificando o código CID do TEA. O Documento também apresenta que a CIPTEA possui validade de 5 anos para fins de atualização cadastral e levantamento de dados demográficos no Brasil. Além disso, a lei se expande para pessoas de outras nacionalidades, imigrantes e refugiados que estejam em território brasileiro com visto temporário ou autorização de residência (Brasil, 2020).

Por fim, o D6, de 2023, inclui pessoas com TEA na previsão de atendimento prioritário em estabelecimentos, especificando a discriminação de pontos de atendimento específicos para este fim. Em caso de não haver meios específicos nos estabelecimentos, deve ser realizado atendimento imediato a pessoas com TEA logo após finalização do atendimento em andamento. Ressalta-se que o D1, lei que considera pessoas com TEA como pessoas com deficiência para efeitos legais, já previa o atendimento prioritário ao realizar alteração em outras leis federais. A diferença notada no D6 é a especificidade de mencionar o TEA e não mais utilizar a classificação de pessoas com deficiência.

Os Documentos 1, 5 e 6 estão entrelaçados neste ponto de garantia de prioridade, promovendo complementações importantes. Uma das características apresentadas pelo DSM V TR é a hipersensibilidade a estímulos sensoriais, que pode acarretar em desorganização ou crises em pessoas com TEA, e locais como lojas, supermercados, bancos, etc, podem apresentar muitos estímulos, como luzes, sons e cheiros. Além disso, outras características podem tornar o momento de espera em filas muito angustiante para pessoas com TEA e seus responsáveis, como agitação motora, hiperatividade e dificuldade de regulação emocional. Dessa forma, os documentos objetivam promover acesso, permanência e qualidade de vida para pessoas com TEA e seus familiares.

2. Educação

Serão apresentadas e discutidas as informações presentes no D3, sendo que os outros não fazem referência a educação. O Documento menciona que a educação especial não deve mais ser tratada como substitutiva do ensino comum, dado que este modelo induz à uma segregação. A educação especial deve atuar de forma articulada ao ensino comum, sendo a educação um direito inquestionável e incondicional.

As pessoas com transtornos globais do desenvolvimento têm o direito à escola comum, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, em todo o território nacional, bem como a receber os apoios necessários para o atendimento às necessidades específicas individualizadas ao longo de toda a trajetória escolar (Brasil, 2015, p. 124).

O Ministério da Educação deve garantir ações e programas a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. Além disso, o direito à educação não diz respeito apenas ao ensino básico, mas também ao ensino médio, graduação e pós-graduação, e devem ser disponibilizados recursos por parte da educação especial sempre que necessário (Brasil, 2015).

O D3 destaca que os alunos com transtorno têm direito ao acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) desde a educação infantil, o qual tem como dever organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, levando em consideração as particularidades de cada um e visando eliminar as barreiras existentes. O atendimento deve ser complementar e não substitutivo, para maior autonomia dos alunos e sempre articulado com a proposta do ensino comum (Brasil, 2015).

Porém, apesar de haver leis e diretrizes para garantir o acesso dessas crianças ao ensino regular, é necessário avaliar a permanência dessa população nas escolas. Grossi, Grossi e Grossi (2020) descrevem que as principais causas intrínsecas apontadas como dificuldades de ensino de alunos com TEA são dificuldade de socialização, problemas de comportamento, agressividade, dificuldade de atenção e de desenvolvimento de linguagem. Também foram apontadas causas extrínsecas, como falta de conhecimento dos profissionais da educação, falta de um ambiente inclusivo, falta de currículo funcional, falta

de apoio da comunidade escolar e falta de preparo das professoras. Tais causas têm como principal efeito as dificuldades acadêmicas dos alunos com TEA, ponto que tem grande peso para a evasão escolar.

Em um estudo realizado por Santos e Elias (2018) sobre a matrícula de alunos com TEA em escolas regulares em todas as regiões brasileiras, apresenta um crescimento acentuado em 2012, ano em que a Lei Berenice Piana foi instituída, inferindo haver um impacto em relação à educação, principalmente dos anos iniciais. Entretanto, verificou-se evasão escolar de alunos de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, o que supõe que não há condições de permanência suficiente para esse público.

3. Conscientização

Quanto à sociedade, o D3 ressalta a importância da conscientização da comunidade em relação às categorizações que reduzem às pessoas com TEA à sua condição, considerando-se que uma pessoa com transtorno é, antes de tudo, uma pessoa, e não deve carregar consigo este estigma. (Brasil, 2015).

O D1 apresenta a responsabilidade do poder público pelas informações à comunidade a respeito do transtorno e suas implicações, incentivando a capacitação de profissionais para atender esse público, além do estímulo a pesquisa científica na área. Para isso, é necessário que haja uma equipe intersetorial para desenvolver as ações e políticas referentes ao TEA. Outro ponto abordado é sobre a importância da participação da comunidade na formulação das políticas públicas e no controle da implantação destas, acompanhando e avaliando sua eficácia (Brasil, 2012).

O levantamento desses dados deve ser usado para a implementação e controle das políticas instauradas, sendo de grande relevância conhecer as características do público com que está atuando para que possa surtir resultados satisfatórios para esses indivíduos, suas famílias e a sociedade como um todo. Entretanto, percebe-se que, apesar de existirem documentos e diretrizes que preconizam a responsabilidade do poder público em conscientizar a comunidade e auxiliar na criação de novas políticas para esse público, as ações são realizadas predominantemente por pais e familiares de pessoas com TEA.

CONCLUSÃO

Ainda é necessário avançar muito em relação ao público com TEA e seus familiares, e o conhecimento da legislação existente torna-se um importante passo inicial para deixar a luta mais visível e poder garantir os direitos das pessoas com TEA. Acesso à educação, intervenções, medicamentos, assistência social, entre outros, são pontos destacados que visam assegurar que os indivíduos possam ter pleno conhecimento sobre seus direitos, podendo usufruir dos serviços sempre que for necessário. É importante destacar que existem leis e diretrizes de livre acesso, porém a realidade é bem diferente do que é

preconizado nos documentos. Também é necessário ter clareza da falta de informações sobre pessoas com TEA no país, o que prejudica o levantamento de dados necessários para melhor atender e assistir essa população.

Dessa forma, conclui-se que a existência dessas diretrizes possui um papel imprescindível na luta pelos direitos de pessoas com TEA, porém ainda é necessário avançar em muitos aspectos. É importante ter consciência de que a realidade brasileira nem sempre permite que o que é preconizado pelos documentos seja cumprido, como, por exemplo, o diagnóstico precoce. Entre seus impeditivos, encontra-se a baixa escolaridade de familiares e falta de profissionais capacitados. Sendo assim, percebe-se que a garantia dos direitos de pessoas com TEA está diretamente ligada a questões de educação da população e de saúde pública. Por fim, é necessário que haja conscientização da população de que não se trata de mero assistencialismo, mas sim da garantia de direitos desse público e de seus familiares.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5 TR**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2023.

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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1-192, 27 dez. 2012.

BRASIL. Lei nº 14.626, de 19 de julho de 2023. Altera a Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, e a Lei nº 10.205, de 21 de março de 2001, para prever atendimento prioritário a pessoas com transtorno do espectro autista ou com mobilidade reduzida e a doadores de sangue e reserva de assento em veículos de empresas públicas de transporte e de concessionárias de transporte coletivo nos dois primeiros casos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 19 jul. 2023.

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 União**: seção 1, Brasília, DF, 8 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **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, 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas - Comportamento Agressivo como Transtorno do Espectro do Autismo**. Brasília, DF, 2016.

GONÇALVES, A. P., SILVA, B., MENEZES, M., E TONIAL, L. Transtorno do espectro do autismo e psicanálise: revisitando a literatura. **Tempo psicanalítico**, v. 49.2, p. 152-181, 2017.

GROSSI, M. G. R., GROSSI, V. G. R., GROSSI, B. H. R. O processo de ensino aprendizagem dos alunos com TEA nas escolas regulares: uma revisão de teses e dissertações. **Cadernos de pós graduação em distúrbios do desenvolvimento**, v. 20, n. 1, p. 12-40, 2020. <http://dx.doi.org/10.5935/cadernosdisturbios.v20n1p12-40>

HOLANDA, G. **Transtorno do espectro autista: informações para pais, professores e profissionais da saúde**. Jaboatão dos Guararapes, PE, 2018.

LOSAPIO, M. F., PONDÉ, M. P. Tradução para o português da escala M-CHAT para rastreamento precoce de autismo. **Revista Psiquiatria RS**, v. 30, n. 3, p. 221-229, 2008.

MARFINATI, A. C., ABRÃO, J. L. F. Reflexões sobre as práticas psicanalíticas com crianças autistas no Brasil. **Estilos Clínicos**, v. 23, p. 152-174, 2018. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v23i1p152-174>

NASCIMENTO, A. C., LIMA, G., MORAES, P. **Intervenção precoce em crianças com suspeita ou diagnóstico de autismo**: uma revisão integrativa. TCC (graduação) – Curso de Psicologia, Centro Universitário UNA, 2021. Acessado em 25/09/2022. Retirado de: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/14161>

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Autismo**. 2022. Acesso em: 06/02/2024. Disponível em: [https://www.who.int/es/news-room/questions-and-answers/item/autism-spectrum-disorders-\(asd\)](https://www.who.int/es/news-room/questions-and-answers/item/autism-spectrum-disorders-(asd)).

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados a Saúde**, 10ª versão (CID-10), 2019.. Retirado de: <https://icd.who.int/browse10/2019/en/#/F84>

SANTOS, V., ELIAS, N. C. Caracterização das matrículas dos alunos com transtorno do espectro do autismo por regiões brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 4, 2018. <<https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000500001>>

SCHMIDT, C., BOSA, C.A. **Transtornos invasivos do desenvolvimento: autismo**. Em: Petersen, Circe S; Wainer, R. Terapias cognitivo-comportamentais para crianças e adolescentes. pp. 86-95. Artmed. 2011.

SHAW, G. S. L. Relação entre família, escola, especialistas e o desenvolvimento de pessoas autistas. Perspectivas Em Diálogo: **Revista De Educação E Sociedade**, v. 8, n. 16, p. 183-201, 2021. <https://doi.org/10.55028/pdres.v8i16.11850>

XAVIER, J. S., MARCHIORI, T., SCHWARTZMAN, J. S. Pais em busca de diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo para o filho. **Psicologia: teoria e prática**, v. 21, n. 1, p. 154-169, 2019.

ZANON, R. B., BACKES, B., BOSA, C. A. Diagnóstico do autismo: relação entre fatores contextuais, familiares e da criança. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, v. 19, n. 1, p. 152-163, 2017.

GRUPO ESCOLAR BARÃO DE MIPIBU E A PRESCRIÇÃO DE EXERCÍCIOS FÍSICOS PARA CRIANÇAS

Data de submissão: 08/02/2024

Data de aceite: 01/04/2024

Elis Sandra Cardnalle Victor de Lima

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
<http://lattes.cnpq.br/2750182094423735>

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo problematizar a preconização de práticas de exercícios físicos e do cuidado com o corpo no âmbito do Grupo Escolar Barão de Mipibu, instituição criada no ano de 1909 na cidade de São José de Mipibu, no Estado do Rio Grande do Norte. Tomamos como marco temporal o período entre os anos de 1916 e 1919, referente aos anos entre a publicação da lei que reorganizou o ensino primário no estado e a data dos registros ainda acessíveis desta instituição referentes aos primeiros anos de execução do referido normativo. Teoricamente nos fundamentamos em Gatti Júnior (2002), Pinheiro (2002) e Souza (2000) de modo a tecer uma compreensão acerca do tipo de instituição grupo escolar no cenário republicano brasileiro, bem como nos conceitos de cultura escolar preconizado por Viñão Frago (1995) e de cultura física por Soares Júnior (2015). Metodologicamente nos pautamos em um estudo documental na

perspectiva histórica conforme orientações de Chartier (1990) e Nunes e Carvalho (2005). Por fim, compreendemos que a instituição em tela preconizou um conjunto de aulas que contemplavam exercícios físicos como modo de modelar e disciplinar os corpos para se tornarem hígidos e pudessem no futuro servir ao país.

PALAVRAS-CHAVE: Grupo Escolar. Cultura escolar. Exercícios físicos escolares.

BARÃO DE MIPIBU SCHOOL GROUP AND THE PRESCRIPTION OF PHYSICAL EXERCISES FOR CHILDREN

ABSTRACT: This work aims to problematize the recommendation of physical exercise practices and body care within the scope of the Grupo Escolar Barão de Mipibu, an institution created in 1909 in the city of São José de Mipibu, in the State of Rio Grande do Norte. We take as a time frame the period between the years 1916 and 1920, referring to the years between the publication of the law that reorganized primary education in the state and the date of the records still accessible from this institution referring to the first years of implementation of the aforementioned regulation. Regarding the

theory, we are based on Gatti Júnior (2002), Pinheiro (2002) and Souza (2000) in order to create an understanding about the type of school group institution in the Brazilian republican scenario, as well as the concepts of school culture recommended by Viñão Frago (1995) and physical culture by Soares Júnior (2019). Methodologically, we are guided by a documentary study from a historical perspective according to the guidelines of Chartier (1990) and Nunes and Carvalho (2005). Finally, we understand that the institution in question recommended a set of classes that included physical exercises as a way of modeling and disciplining bodies to become healthy and able to serve the country in the future.

KEYWORDS: School Group. School culture. School physical exercises.

INTRODUÇÃO

Com o Advento da República no Brasil o cenário educacional também passou a sofrer paulatinamente alterações. Para legitimar uma nova ordem social era preciso formar sujeitos conhecedores e embebidos em saberes referentes ao novo ideário, seus símbolos, história (CARVALHO, 2003). No contexto republicano houve por parte Estado a criação de discursos que preconizavam uma forte ligação entre educação, o civismo e as demandas do trabalho. Notadamente era preciso alfabetizar e transformar os antigos súditos em cidadãos fiéis à Pátria aptos a ocupar os novos postos de trabalho trazidos pelos ares de modernidade do século XX (NAGLE, 1976).

Os espaços escolares em um contexto nacional republicano tinham ainda finalidade incutir para a sociedade brasileira um discurso de avanço social pelo alcance de um grau de civilidade (FARIA FILHO, 2000). O que demandou, naquele contexto, a construção de métodos racionais de organização do processo pedagógicos que, por sua vez, deveriam refletir os normativos dedicados a direcionar a instrução pública conforme os preceitos direcionados pelo governo.

Para Souza (2000) o projeto republicano de educação tratou de duas frentes de atuação:

a expansão da oferta de vagas mediante a criação de escolas públicas e a renovação educacional, “faces de um mesmo processo político de modernização da sociedade”. Tal renovação envolveu os programas de ensino, com a introdução de novas disciplinas e conteúdos culturais, a adoção de modernos métodos e processos pedagógicos, especialmente o método intuitivo ou “lições de coisas”, o uso de abundante material didático e livros escolares e a implantação de uma nova modalidade de escola primária, denominada Grupos Escolares (SOUZA, 2000, p. 106).

Os grupos escolares seguiam assim uma lógica da organização e operação racional (PINHEIRO, 2002). E visavam “a formação do cidadão republicano alicerçada na ciência e nos valores morais e cívicos (SOUZA, 2000, p. 106).

É importante destacar que, com a ampliação da educação no Estado, a preparação do indivíduo para a nova ordem social capitalista foi a pretensão dos governantes da Primeira República. No Rio Grande do Norte, destacamos o governo de Alberto Frederico

de Albuquerque Maranhão (1908-1913) marcados pelo estabelecimento de reformas educacionais pretendendo a inserção e expansão da chamada modernidade educacional no Rio Grande do Norte. Inicialmente, em seu governo, ocorreu a publicação lei da Reforma da Instrução Pública Primária: Lei nº 249, de 22 de novembro de 1907 (RIO GRANDE DO NORTE, 1908a). Sua operacionalização se iniciou pela construção do Grupo Escolar Augusto Severo na cidade do Natal, capital potiguar, na forma do Decreto nº 174, de 5 de março de 1908 (RIO GRANDE DO NORTE, 1908b) posteriormente intitulada como escola-modelo.

A partir dessa construção iniciou-se a criação dos demais grupos escolares ao longo do território do Rio Grande do Norte pretenciosos do desenvolvimento de uma educação moderna (AZEVEDO; STAMATTO, 2012). Quase uma década depois, entrou em destaque Publicação da Lei nº 405 de 1916 pela qual se reorganizaria o ensino primário, secundário e profissional no Rio Grande do Norte, durante o governo de Joaquim Ferreira Chaves, membro do Partido Republicano Federal, o mesmo de seu antecessor.

Assim, o Grupo Escolar Barão de Mipibu foi fundado a 12 de agosto do ano de 1909, na cidade de São José de Mipibu, compondo um período em que as instituições escolares foram incumbidas de modelar a natureza infantil pela aquisição de hábitos que resguardassem as crianças desde a tenra idade da debilidade e das moléstias. Essa era uma missão dos grupos escolares do Brasil. Nesse contexto, a escola era concebida como cenário privilegiado para o exercício de um conjunto de práticas voltadas para o disciplinamento da infância, um lugar para modelar seus corpos e mentes para torná-los cada vez mais sadios e medicalizados (SOARES JR., 2015).

Diante disso, tomamos como objetivo neste trabalho problematizar a preconização de práticas de exercícios físicos e do cuidado com o corpo no âmbito do Grupo Escolar Barão de Mipibu. Tomamos como marco temporal inicial o ano de 1916, referente a lei que reorganizava o ensino primário no estado e por fim o ano de 1920, equivalente aos primeiros anos após a reforma e referente a data dos registos ainda acessíveis desta instituição relativos nosso objetivo.

Assim atribuímos destaque a um dos aspectos substanciais na história da educação republicana e da cultura escolar da instituição ora em tela: a atenção ao corpo das crianças. Para isto estabelecendo relações entre as materialidades produzidas pelos seus funcionários e a legislação escolar a qual estavam submetidos, deixando nítida a relação entre a vida da instituição e o contexto normativo mais amplo. Entendemos por cultura escolar como

[...] práticas e comportamentos, modos de vida, hábitos e ritos – a história diária das atividades escolares –, objetos materiais – função, uso, distribuição no espaço, materialidade física, simbolismo, introdução, transformação, desaparecimento... – e formas de pensar, assim como significados e ideias compartilhadas. Alguém dirá: tudo. E sim, é verdade, a cultura escolar é toda a vida escolar: fatos e ideias, mentes e corpos, objetos e comportamentos, modos de pensar, dizer e fazer (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 68-69).

É válido salientar que os estudos acerca dos grupos escolares no Brasil significam uma contribuição historicamente representativa na produção da história da educação. E, na medida em que novos estudos se desenvolvem em torno deste tipo de instituição nas diferentes regiões e estados do país, é possível de identificar as diferenciações em seu processo de institucionalização, visto a sua não uniformidade e características peculiares locais (SOUZA-CHALOPA, 2019).

Assim os estudos acerca do Grupo Escolar Barão de Mipibu, demonstra-se de suma importância para a contribuição histórica na medida em que é possível identificar as suas características e compreender as suas relações com os contextos mais amplos. Afinal é nessa malha entre o estudo das instituições e de suas relações com as condições locais e em outras escalas que é possível de se entende-la em seu processo histórico (GATTI JÚNIOR, 2002).

METODOLOGIA

Nesta investigação histórica, utilizamos de fontes de natureza documental, tendo em vista que “a junção dos indícios, retratados em cada fonte investigada, produz uma representação da realidade, uma vez que nenhum texto mantém uma relação transparente com a realidade que apreende” (CHARTIER, 1990). Nesse caso, utilizamos a legislação norte-rio-grandense, bem como nos registros de ata e diários de classe do GEBM. Escolhas realizadas por se tratarem de registros oficiais que eram produzidos com vistas a indicar os caminhos e formas de se fazer a instrução pública e que visavam estabelecer normas para o desenvolvimento das práticas dos professores visando o ensino aos alunos.

A pesquisa histórica, de acordo com Nunes e Carvalho (2005, p. 258), se constrói sobre o tripé: fontes, interpretação e narração. Para isso, recorreu-se às fontes disponíveis nos acervos como Arquivo escolar da Escola Estadual Barão de Mipibu e o Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte, obedecendo ao que propõe esta pesquisa. Após transcrevê-los e interpretá-los, considerando a produção histórica sobre o tema, produzimos a nossa narrativa. Afinal, “fazer história significa extrair do passado o que interessa, a partir de questões postas pelo historiador, para construir em relato, em texto, um discurso” (CERTEAU, 2006).

Os arquivos selecionados foram a lei da reforma do ensino primário do Estado do Rio Grande do Norte, *Lei nº 405 de 1916* (RIO GRANDE DO NORTE, 1916) e o Diário de Classe da instituição em tela do biênio 1918-1919 (GRUPO ESCOLAR BARÃO DE MIPIBU, 1918-1919). O documento escolar foi escolhido por ser, dentre os ainda existentes, o indicado com datas mais próximos após a reforma da instrução de 1916, com informações mais detalhadas e que nos permitiria observar as primeiras incorporações, ou não, desta lei.

Os seus textos/conteúdos foram transcritos e citados ao longo dos resultados deste capítulo conservando as normas ortográficas da época. No que se refere à transcrição

de dados do diário de classe expostos em formato de quadro, optou-se por expor detalhadamente neste trabalho as informações relativas apenas ao ano de 1918, visto que no ano seguinte identificou-se uma repetição de informações, sendo identificado uma repetibilidade do discurso não interferindo qualitativamente compreensão. Realizou-se a análise a partir do referencial teórico e metodológico ora apontado e em vista da questão central de como os cuidados com o corpo infantil eram previstos e normatizados nos planejamentos dos professores do Grupo Escolar Barão de Mipibu. Por fim, procedemos nas seções com a discussão bibliográfica e tecemos nossas considerações finais.

O CORPO E A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL POTIGUAR (1916)

Art. 12. – os prédios escolares serão construídos no centro de terreno elevado e secco, sem ligação com outros prédios, devendo ficar situados fora dos centros urbanos de grande movimento [...]

Art. 13. – Na construção dos prédios escolares, além dos preceitos comuns de higiene e de conforto, observar-se-ão as seguintes regras [...] II. Haverá no edifício as aberturas necessárias para que as classes de alunos recebam a luz e o ar de maneira mais higienica [...] V. Haverá em cada edifício compartimentos para a directoria e o archivo e uma area descoberta e murada para o recreio, com divisão para cada sexo (RIO GRANDE DO NORTE, 1916, p.41).

Uma vez sancionada a Lei nº 405 de 1916 percebia-se mais uma normatização estabelecida para basilar o cotidiano das instituições escolares e o trabalho docente, bem como direcionar matérias e práticas comuns para a educação de crianças escolarizadas no Rio Grande do Norte. Conforme esse imperativo legal os estabelecimentos de ensino deveriam orientar-se pelos princípios médico-higienistas da época visando proteger os corpos das crianças desde a tenra idade de moléstias e lugares insalubres que poderiam pôr em risco a vida das crianças, os futuros cidadãos da República.

Sobre este aspecto, Azevedo e Santos (2018, p. 53) explicam que

A higiene era voltada para as preocupações com a iluminação dentro das salas de aula, a aeração do ambiente, ao direcionamento do grupo escolar e o asseio tanto do prédio escolar quanto dos alunos, bem como para a atenção à saúde das crianças por meio da vacinação.

A legislação defendia que era necessário zelar pela saúde das crianças para que crescessem fortes e pudessem servir à Pátria. Portanto, refletia os preceitos higiênicos para que se tentasse obrigar as instituições escolares a serem moldadas de uma forma considerada sadia e para que os corpos e as práticas que abrigava também fosse assim considerados.

A própria divisão dos espaços que deveria haver em um prédio escolar, como os grupos escolares, também indicam para a atenção com o corpo das crianças. Na legislação indicava-se espaços para as salas de aula e também áreas reservadas para o recreio

que deveriam ser descobertas de modo que os alunos recebessem a luz do sol enquanto movimentavam seu corpo e preveniam a fadiga.

Com isso, concordamos com Amorim (2016, p.60) quando explica que

o pátio possibilitava que o recreio de meninos e meninas acontecesse em um mesmo horário, mas em espaços separados objetivando manter um controle sobre os corpos das crianças e preservar os princípios moralistas determinados pela normalidade da época.

Os espaços físicos da escola deveriam ser projetados para manter a vigilância dos corpos das crianças. Isso demonstrava que a escola era uma espécie de panóptico que tinha como objetivo contribuir com o estabelecimento de disciplinas aos corpos para agirem conforme um padrão desejado pelos normatizadores (FOUCAULT, 2014).

Entretanto, a legislação não previa apenas a projeção de espaços físicos disciplinares para o corpo das crianças. Abrigá-los de uma determinada forma dita higiênica dentro dos limites da materialidade escolar era apenas uma forma de estabelecer a necessidade dos cuidados sobre o corpo. Mostra disso fora a ordenação, nos moldes da lei, para que fossem desenvolvidas tarefas graduais e harmônicas incluindo a matéria denominada “Exercícios físicos” (RIO GRANDE DO NORTE, 1916, p. 53). Em seu texto se prosseguia afirmando que

Art. 54. - A educação física da escola tem por fim auxiliar e regular o desenvolvimento do corpo e repousar o espirito das applicações constantes da classe; reduz-se a exercicios dos sentidos pelo conhecimento e Analyse dos objectos materiaes; cultivo da voz e dos orgãos vocaes pelo canto; conselhos hygienicos relativos á conservação da saúde; exercicios callisthenicos durante a classe; jogos recreativos moderados, independentes de aparelhos, durante os recreios, ou nos passeios escolares (RIO GRANDE DO NORTE, 1916, p. 55).

Observando o disposto na lei é possível identificar que se pensava na época em diferentes formas de cultivar os corpos das crianças escolarizadas impondo-lhes formas de exercitar seus corpos de diferentes formas, bem como receber instruções sobre como deveriam cuidar da sua saúde. Desenvolvê-lo fazendo-o forte tanto quanto hígido (SOARES JR., 2015) era um dos principais aspectos demandados pela lei.

De outro lado, os exercícios corporais eram um modo de cuidar também do desenvolvimento das faculdades mentais da criança. Por meio das pausas para a realização dessas atividades as crianças seriam imersas em práticas em que pudessem romper com a rotina dos exercícios teóricos constantes da classe, alongar seus corpos e evitar a exaustão. Como também eram incentivados a instigar os seus órgãos dos sentidos explorando objetos diversos que lhes fossem apresentados. Assim seu corpo era milimetricamente exercitado, o que Foucault (2014) identifica como sendo um exercício instituído para minuciosamente adestrar os corpos.

Diante disso concordamos com Vago (1999, p. 30-51) quando explica que tais preceitos visava construir uma cultura escolar interessada em

[...] cultivar um corpo belo, forte, saudável, higiênico, ativo, ordeiro, racional [...]. Para essa “educação physica” das crianças, em sentido alargado, muitos dispositivos foram mobilizados. O primeiro deles foi a construção de prédios próprios para as escolas, imponentes, majestosos, higiênicos e assépticos – os grupos escolares –, considerados templos do saber [...].

Ao projetar uma legislação que previa aspectos do cuidado e do cultivo com o corpo, o estado norte-rio-grandense acompanhava um movimento nacional. O que se percebe pelo fato de que no Brasil, na virada do século XIX para o século XX, os intelectuais, legisladores e agentes escolares visaram construir uma matéria e prática de educação física que vislumbra a formar cidadãos brasileiros desde jovens fisicamente aptos e capazes de contribuir para o progresso do país por meio do trabalho (HEROLD JR.; LEONEL, 2010).

EXERCÍCIOS FÍSICOS E A ATENÇÃO AO CORPO: AS PRESCRIÇÕES NO GRUPO ESCOLAR BARÃO DE MIPIBU E A ATENÇÃO À LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

Após a publicação da Lei nº 405 de 1916 é válido perceber como ou se instituições obedeciam a normativa. Nos dedicamos a partir de então ao observar como e se as prescrições sobre os exercícios físicos anteriormente elencadas após os primeiros anos de sua publicação tomaram ou não a atenção dos professores no Grupo Escolar Barão de Mipibu.

Antemão é preciso destacar que concordamos com Faria Filho (1998) quando explica que a publicação da legislação se desenvolve a partir de um jogo de relações de poder e que fazem emergir o resultado dessas disputas em forma de normativo, constituindo apenas uma das etapas de produção da legislação escolar. Porém a sua realização constitui uma outra etapa. Conforme os estudos de Araújo (2021) percebe-se que, no que tange aos aspectos relativos aos cuidados higiênicos e aos exercícios físicos, a legislação de 1916 acompanhava e reafirmava outras que a precederam, ou seja, foi fruto de uma constante nos determinantes que balizaram a sua elaboração.

Aqui chamamos atenção para o entendimento de que o diário de classe analisado corresponde a um documento que registrava o planejamento das professoras, logo, a sua prescrição sobre os diversos temas e matérias, inclusive aqueles relativos à educação física. Porém não significa dizer que necessariamente foram executados em sua completude. Porém são indicações o acompanhamento, ou não, das suas autoras em relação as demandas da legislação, pensando, indicando ou silenciando tais práticas para os escolares.

Apresentamos na sequência dados extraídos dos diários produzidos pelas professoras da escola feminina do GEGBM Judith de Castro Barbosa, Maria do Carmo de Araújo, sendo que essas duas últimas atuaram esporadicamente como professoras inteirinhas durante as ausências da primeira. Sobre este período não foram encontrados diários de classe acerca de outras turmas ou escolas no acervo escolar pesquisado.

PROFESSOR	EXERCÍCIOS	DATAS
Maria do Carmo de Araújo	Flexão dos membros pescoço e tronco.	18-19/02/1918;
	Flexão e extensão de pernas e braços, rotação e flexão de tronco.	20/02/1918;
	Rotação de tronco e cabeça, flexão e extensão dos membros em diversos tempos.	22-23/02/1918; 25/02/1918;
	Flexão dos membros pescoço e tronco, rotação de tronco e cabeça, flexão dos membros etc.	27/02/1918; 04/03/1918;
	Rotação e inclinação do tronco e da cabeça, flexão e extensão dos membros.	05-06/03/1918; 08-09/03/1918; 11-13/03/1918; 15/03/1918; 18-22/03/1918.
	Levantar-se nas pontas dos pés em quatro tempos, etc., rotação e flexão dos membros, flexão e extensão do troco e pescoço.	16/03/1918.
	Alinhamento, posição fundamental, etc., rotação e inclinação do tronco e da cabeça, flexão e extensão dos membros.	23/03/1918; 25-26/03/1918; 01-06-04/1918.
Judith de Castro Barbosa	Rotação de cabeça, flexão e extensão dos membros.	08-10/04/1918; 12/04/1918.
	Distensão dos pés e pernas, flexão e rotação do tronco, marcha com canto.	13/04/1918;
	Movimento dos pés, pernas e tronco, posições com marcha e canto.	15/04/1918; 19-30/04/1918.
	Movimento de pés e pernas, do tronco e cabeça, distensão e flexão dos membros.	16/04/1918;
	Alinhamento, posições, flexão do tronco e cabeça, marcha com canto.	17/04/1918; 04/05/1918; 22/05/1918; 10/06/1918.
	Distensão e flexão dos membros inferiores e superiores, marcha com canto.	01/05/1918; 08/05/1918; 05/05/1918; 05/06/1918; 31/05/1918.
	Alinhamento, posição, flexão e rotação do tronco e cabeça.	07/05/1918.
	Flexão e rotação de tronco, distensão dos membros superiores.	10/05/1918.
	Distensão dos pés e pernas, flexão e inclinação do tronco e cabeça, marcha com canto.	11/05/1918; 28/05/1918.
	Movimento de braços e pernas, flexão e rotação, marcha com canto.	14/05/1918.
	Inclinação de tronco e cabeça, marcha com canto.	16/05/1918.
	Alinhamento, posição, marcha com canto.	17/05/1918.
	Posição, flexão do tronco e membro.	20/05/1918.
	Flexão do tronco, marcha com canto.	21/05/1918.
	Flexão e rotação de tronco, distensão dos membros superiores, marcha com canto.	24-25/05/1918; 17/06/1918; 19/06/1918.

	Distensão dos membros inferiores e marcha.	07/06/1918.
	Flexão e distensão do tronco, inclinação da cabeça, marcha com anto.	08/06/1918.
	Inclinação da cabeça e tronco, distensão das pernas e marcha.	12/06/1918.
	Flexão e rotação da cabeça e tronco, marcha.	14/06/1918; 22/06/1918.
	Distensão e flexão dos membros superiores, marcha com canto.	15/06/1918.
	Flexão e rotação da cabeça e tronco, marcha.	16/05/1918.
	Movimento dos braços e pernas, rotação e inclinação da cabeça, marcha.	18/06/1918.
	Flexão de cabeça, marcha com canto.	21/06/1918.

Quadro 1. Planejamento de exercícios calistênicos do GEBM - 1º semestre 1918

Fonte: Diários de Classe do Grupo Escolar Barão de Mipibu (1919-1920).

Ao observar os dados expostos no Quadro 1, identificamos que as principais atividades eram flexão e distensão dos membros inferiores, superiores, tronco e cabeça; alinhamento, posicionamento, rotação e inclinação do tronco e cabeça; levantar-se nas pontas dos pés e movimentar os membros inferiores e superiores. Essas estavam distribuídas ao longo do ano, sendo os movimentos alternados em diferentes dias utilizando-se de diferentes combinações. Os mesmos movimentos também estavam previstos ao longo do documento ao apresentarem os dados relativos ao segundo semestre de 1918 e também no ano de 1919.

Já a partir do mês de abril iniciavam-se os exercícios de canto e marcha, como uma forma de preparação para os desfiles cívicos das datas comemorativas. Conforme Araújo (2021) a partir do mês de maio se concentravam maior parte dos festejos escolares cívicos do Rio Grande do Norte em consonância com o calendário republicano. O que nos permite interpretar que os exercícios físicos estavam alinhados aos preceitos cívicos da época, demonstrando que os grupos escolares eram “sede do patriotismo prático” (PINHEIRO, 2002, p. 170).

Partindo do conceito de cultura escolar a partir de Viñao Frago (1995) compreendemos que os exercícios físicos eram uma prática considerada como fundamental na constituição da cultura escolar do Grupo Escolar Barão de Mipibu. Isso se identifica uma vez que as professoras identificadas indicaram constantemente em seus diários a necessidade da realização destes exercícios. Assim, embebiam a vida escolar de uma cultura física, que pode ser entendida como “as diversas formas de transmitir o conhecimento e incutir na população a prática de atividades físicas, tornando uma prática comum dentre grupos sociais que podem variar de acordo com o lugar e a época” (SOARES JÚNIOR, 2015, p. 134). Identificamos ainda indicações da chamada ginástica sueca em que constavam “exercícios físicos individualizados, sistematizados, lineares, regulados, repetitivos, segmentados para cada parte do corpo” (SOARES JÚNIOR, 2015, p. 139).

Esses movimentos indicam sobre o entendimento das professoras do que compreendiam como exercícios físicos ou mesmo do seu entendimento sobre a calistenia ou ginástica enquanto sinônimos. Demonstrava-se que esta prática adentrava cada vez mais os muros escolares de forma intencional e mirava os corpos dos alunos e indicando-lhes hábitos ditos saudáveis. Como explicou Soares Júnior (2015, p. 135) a escola

seria responsável não apenas por constituir um corpo limpo, asseado, mas também dono de músculos vigorosos, corpos torneados, quase talhados à mão. É na escola que a ginástica ganha força. Nos pavilhões ou em pátios abertos das escolas é que o corpo se contorcia, se gesticulava, subia e descia, bailava no ar, equilibrava-se.

Havia uma constância predominantemente diária na indicação desses exercícios para as crianças. O que poderia ser feito com maior facilidade pelo fato de não demandarem instrumentos para a sua realização, estando o professor e o aluno em um ambiente espaçoso já seria possível a execução dos movimentos indicados pelas professoras.

Ademais, percebe-se que a compreensão da educação física já se demonstrava ampliada, associada a valores morais e educativos. Estava então alinhada a uma proposta nacional se fazia uso da educação física que vinha se constituindo enquanto matéria escolar associada a uma ideia de Pátria a qual os corpos modelados fisicamente deveriam servir (HEROLD JUNIOR; LEONEL, 2010).

CONCLUSÕES

Exercitar o corpo estava na ordem do dia do Grupo Escolar de Mipibu demonstrando que as professoras atentavam para as determinações da legislação educacional do Estado do Rio Grande do Norte que frisava que o escolar no período da Primeira República deveria ser fisicamente adestrado. Tanto a professora titular quando as interinas previam os exercícios físicos que visavam o alongamento, fortalecimento e equilíbrio do corpo, demonstrando a importância destas práticas para o desenvolvimento harmônico das crianças, visto que exercitar o corpo também contribuiria para evitar a fadiga causada pelas longas aulas nos bancos das classes.

Assim, o estudo dos diários de classe nos permite compreender como a dinâmica de realização da lei tomava início no interior dos muros escolares da Primeira República, inculcando normas para uma cultura escolar que visava a formação de cidadãos fortalecidos para servir ao seu país. Como também demonstra que era de responsabilidade de todos os professores tomarem conhecimento das prescrições legais e adotá-las em seu cotidiano. Dessa forma tanto os professores, quanto os alunos deveriam ser disciplinados pela régua da legislação escolar.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Hananiel de Souza. **O discurso higienista para os Grupos Escolares na legislação educacional do RN (1908-1925)**. 2016. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

ARAÚJO, Iury Gabriel Amorim de. **As festividades do Grupo Escolar Felipe Camarão (1912-1939)**. 2021. 212f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

AZEVEDO, Crislane Barbosa de; SANTOS, Rosa Milena dos. **História da educação no Rio Grande do Norte: instituições escolares, infância e modernidade no início do século XX**. Curitiba: Appris Editora e Livraria, 2018.

AZEVEDO, C. B.; STAMATTO, M. I. S. **Escola da ordem e do progresso: Grupos Escolares em Sergipe e no Rio Grande do Norte**. Brasília: Liber Livro, 2012.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A dívida republicana. A escola modelar. O freio do progresso. A reforma moral e intelectual. In: **A escola e a República e outros ensaios**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003, p. 8-38.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2006.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Tradução: Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1990.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org). **Educação, modernidade e civilização**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p. 89-125.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução Elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, 135-150.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GATTI JÚNIOR, Décio. A história das instituições educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas. In: ARAUJO, Jose Calos de Souza; GATTI JÚNIOR, Décio (Orgs). **Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2002, p. 03-24.

HEROLD JUNIOR, Carlos; LEONEL, Zélia. **A Educação Física e a criação dos sistemas nacionais de ensino: da prática social à prática escolar**. Maringá: Eduem, 2010.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DP&A, 1976.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da Educação e Fontes. In: GONDRA, José Gonçalves (Org.) **Pesquisa em História da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 17-62.

PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira. **Da Era das Cadeiras Isoladas à Era dos Grupos Escolares na Paraíba**. Campinas, SP: Autores Associados, São Paulo: Universidade São Francisco, 2002.

RIO GRANDE DO NORTE. Decreto nº 174, de 5 de março de 1908. Cria no bairro da Ribeira um Grupo Escolar denominado “Augusto Severo”. In: **Actos Legislativos e Decretos do Governo**. Natal: Imprensa oficial, 1908b.

RIO GRANDE DO NORTE. Lei nº 249, de 22 de novembro de 1907. Autoriza o governo a reformar a Instrução Pública. In: **Actos Legislativos e Decretos do Governo**. Natal: Typ. d’A República, 1908a.

RIO GRANDE DO NORTE. Lei nº 405 de 29 de novembro de 1916. Reorganiza o ensino primário, secundário e profissional no Estado. In: **Atos Legislativos e Decretos do governo do Estado do Rio Grande do Norte**. Natal: Typ. d’A República, 1916.

SOARES JÚNIOR, Azemar dos Santos. **Physicalmente vigorosos**: medicalização escolar e modelação dos corpos na Paraíba (1913-1942). 2015. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SOUZA-CHALOPA, R. F. de.. A contribuição dos estudos sobre grupos escolares para a historiografia da educação brasileira: reflexões para debate. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 19, p. e063, 2019.

SOUZA, R. F. de.. A militarização da infância: expressões do nacionalismo na cultura brasileira. **Cadernos CEDES**, v. 20, n. 52, p. 104–121, nov. 2000.

VAGO, Tarcísio M. Início e fim do século 20: maneiras de fazer educação física na escola. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 30-51.

VIÑAO FRAGO, A. Historia de la educación y historia cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.0, p. 63-82, set./dez.1995.

CAPÍTULO 8

MODELOS DE INTERVENÇÃO APLICADOS AO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO APLICADA E DESENVOLVIMENTISTA

Data de aceite: 01/04/2024

Juçara Aguiar Guimarães Silva

Doutoranda em Ciências da Educação
Faculdade de Ciências Sociais
Interamericana (FICS)

Talita Neves Silva

Mestranda em Ensino - Universidade
Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

João Alves Pereira

Mestrando em Tecnologias Emergentes
em Educação - Must University

Naiara Bonfim Aguiar

Pós graduada em Intervenção ABA
e DI-Aprimoranda em Neonatologia/
Fonoaudiologia Hospitalar

Sheila Costa Silva Pareschi

Mestre em Tecnologias Emergentes em
Educação - Must University

Mona Liza Silva Cruz

Doutoranda em Ciências da Educação
pela Facultad Interamericana de Ciências
Sociales

Eliane Pereira Lopes

Doutoranda em Ciências da Educação
Faculdade de Ciências Sociais
Interamericana (FICS)

Elineide Cavalcanti de Oliveira

Doutoranda em Ciências da Educação
Instituição: Facultad Interamericana De
Ciências Sociais (FICS)

Ianaê dos Santos Dias

Pós graduada em Gestão Social
Universidade Pitágoras Unopar, Polo
Brumado, Bahia

Ivanildes Maria Pauferro Barbosa Ribeiro

Graduada em Pedagogia pela
Universidade Estadual do Sudoeste da
Bahia - UESB

Luiz Marcelo Passos

Mestrando em Ciências da Educação
Faculdade de Ciências Sociais
Interamericana (FICS)

RESUMO: O Transtorno do Espectro Autista tem natureza persistente, sendo acometido na primeira infância. As intervenções precoce, na adolescência e fase adulta contribuem para um melhor prognóstico. O TEA, necessita de intervenções específicas que traçam objetivos em prol do desenvolvimentos das habilidades que apresentam déficits. Este artigo tem como

objetivo apresentar alguns modelos de intervenção baseados na ciência ABA e aplicado ao Transtorno do Espectro Autista (TEA).

PALAVRAS-CHAVE: Análise do comportamento aplicada; inclusão, autismo

ABSTRACT: Autism Spectrum Disorder has a persistent nature, being affected in early childhood. Early interventions, in adolescence and adulthood, contribute to a better prognosis. ASD requires specific interventions that outline objectives for the development of skills that present deficits. This article aims to present some intervention models based on ABA science and applied to Autism Spectrum Disorder (ASD).

KEYWORDS: Applied behavior analysis; inclusion, autism

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição complexa que afeta o desenvolvimento neurológico e comportamental de uma pessoa. O entendimento e a intervenção eficaz no TEA têm sido áreas de foco crescente na comunidade acadêmica e clínica. Neste artigo, exploramos os modelos de intervenção aplicados ao TEA, com uma ênfase particular nas abordagens da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e do desenvolvimento.

A ABA é uma abordagem baseada em evidências que se concentra na compreensão e modificação do comportamento humano. No contexto do TEA, a ABA tem sido amplamente adotada devido à sua eficácia comprovada na melhoria das habilidades sociais, de comunicação e adaptativas em indivíduos autistas.

Os princípios da ABA incluem a identificação de comportamentos-alvo mensuráveis, a análise funcional desses comportamentos, a implementação de intervenções baseadas em dados e a avaliação sistemática dos resultados. Programas de intervenção baseados em ABA frequentemente envolvem reforço positivo, modelagem, encadeamento de comportamentos e estratégias de controle de estímulos, as abordagens desenvolvimentistas enfatizam a importância do desenvolvimento típico e atípico, reconhecendo que os indivíduos com TEA podem exibir padrões de desenvolvimento distintos. Essas abordagens valorizam a individualidade e a progressão sequencial das habilidades, adaptando as intervenções às necessidades específicas de cada pessoa.

Ao contrário de abordagens comportamentais mais prescritivas, as intervenções desenvolvimentistas frequentemente enfatizam a interação social natural, a brincadeira dirigida pelos interesses do aprendente e o suporte emocional, buscando e adaptando estratégias como o modelo de ensino incidental, em que as habilidades são ensinadas no contexto de atividades cotidianas, são comuns nessas abordagens.

Embora as abordagens da ABA e do desenvolvimento possam parecer distintas em sua filosofia e metodologia, muitos profissionais e pesquisadores defendem uma integração de elementos de ambas as abordagens para fornecer intervenções abrangentes e centradas na criança. Essa integração reconhece a importância de estratégias baseadas em evidências, ao mesmo tempo.

Na perspectiva da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e do modelo desenvolvimentista, existem diferentes modelos de intervenção que podem ser aplicados ao Transtorno do Espectro Autista (TEA). Alguns desses modelos incluem:

- **ABA Tradicional:** Este modelo de intervenção baseia-se em princípios comportamentais para ensinar novas habilidades e reduzir comportamentos problemáticos. Isso pode incluir o uso de reforçamento positivo, modelagem, encadeamento de respostas, entre outras técnicas.
- **Intervenção Precoce:** A intervenção precoce é fundamental para crianças com TEA e envolve a implementação de estratégias de ensino intensivas e individualizadas desde tenra idade. Isso pode incluir a análise funcional do comportamento, planos individualizados de ensino e a participação dos pais no processo de intervenção.
- **Intervenção Baseada em Evidências:** Este modelo de intervenção envolve a utilização de técnicas e estratégias com base em pesquisas científicas sólidas. Isso pode incluir intervenções comportamentais, de comunicação, sociais e de habilidades adaptativas, com o objetivo de promover o desenvolvimento global da criança.
- **Modelo Desenvolvimental:** Este modelo considera a importância do desenvolvimento típico da criança, adaptando-se às suas necessidades individuais e respeitando seu ritmo de aprendizado. Isso pode incluir a promoção de interações sociais positivas, a estimulação de habilidades comunicativas e a participação em atividades adequadas ao estágio de desenvolvimento da criança.
- **Intervenção Comportamental Pivotal (PCI):** Este modelo se concentra em identificar e intervir em comportamentos centrais que têm um efeito de ondulação sobre muitos outros comportamentos, como motivação, auto regulação, responsividade social e compreensão social. O programa foca em melhorar esses comportamentos cruciais para promover o desenvolvimento global da criança com TEA.
- **Intervenção com Foco na Comunicação:** Este modelo coloca ênfase no desenvolvimento da comunicação verbal e não verbal, utilizando estratégias comportamentais para ensinar habilidades de comunicação funcional, como o uso de gestos, sinais, comunicação aumentativa e alternativa, e fala.
- **Intervenção em Habilidades Sociais:** A ênfase deste modelo está na promoção e desenvolvimento de habilidades sociais e interativas, incluindo o ensino de comportamentos sociais apropriados, compreensão de pistas sociais, reciprocidade nas interações sociais e o estabelecimento de amizades.
- **Intervenção em Habilidades de Autocuidado e Habilidades Adaptativas:** Este modelo concentra-se no desenvolvimento de habilidades práticas que ajudam as crianças com TEA a se tornarem mais independentes no dia a dia, como higiene pessoal, alimentação, vestir-se, organização e autocontrole.

- Esses modelos de intervenção aplicados ao TEA na perspectiva da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e desenvolvimentista são apenas algumas das abordagens possíveis. Cada criança é única, e a escolha do modelo de intervenção deve levar em consideração suas necessidades individuais, pontos fortes e desafios específicos. É fundamental que a equipe de profissionais envolvida na intervenção trabalhe de forma colaborativa e multidisciplinar, considerando as melhores práticas e evidências científicas para promover o desenvolvimento e o bem-estar da criança com TEA.

Esses modelos de intervenção podem ser aplicados de forma integrada, levando em consideração as necessidades específicas de cada criança com TEA e adaptando as estratégias de acordo com a abordagem comportamental e desenvolvimental que melhor atenda às suas necessidades. No entanto, é importante ressaltar que a escolha do modelo de intervenção deve ser baseada em uma avaliação individualizada e em constante comunicação com profissionais especializados na área.

DESENVOLVIMENTO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurodesenvolvimental caracterizada por dificuldades na comunicação, interação social e padrões de comportamento restritos e repetitivos. Abordagens de intervenção baseadas em evidências desempenham um papel crucial no manejo do TEA, com a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e a abordagem desenvolvimentista emergindo como modelos proeminentes.

A Análise do Comportamento Aplicada é fundamentada nos princípios do comportamento operante, enfocando a análise funcional do comportamento para desenvolver estratégias de intervenção individualizadas. Os programas baseados em ABA visam aumentar comportamentos adaptativos e reduzir comportamentos inadequados por meio de técnicas como ensino estruturado, reforço positivo e modelagem.

Por outro lado, a abordagem desenvolvimentista enfatiza o ambiente de aprendizado natural e o desenvolvimento global da criança. Essa abordagem reconhece a importância das relações sociais e da comunicação para o desenvolvimento infantil, buscando promover habilidades sociais, emocionais e comunicativas por meio de interações significativas e experiências de aprendizado enriquecedoras.

Embora existam diferenças na abordagem e na ênfase de cada modelo, ambos compartilham o objetivo comum de melhorar a qualidade de vida das pessoas com TEA, maximizando seu potencial de desenvolvimento. Muitas intervenções eficazes combinam elementos de ambas as abordagens, reconhecendo a complementaridade de estratégias centradas no comportamento e no desenvolvimento.

É importante ressaltar que a eficácia de qualquer intervenção depende da individualidade da criança, incluindo suas necessidades, habilidades e preferências. Além disso, a intervenção precoce e o envolvimento da família são componentes-chave para otimizar os resultados a longo prazo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em autos conclusos é importante destacar a relevância de abordar o Transtorno do Espectro Autista (TEA) com uma visão integrativa, que combine aspectos da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e da abordagem desenvolvimentista. Ambos os modelos têm contribuições valiosas para o manejo do TEA, cada um enfatizando diferentes aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem da criança.

A ABA oferece estratégias baseadas em evidências para a modificação de comportamentos específicos, utilizando técnicas de ensino estruturado e reforço positivo. Por outro lado, a abordagem desenvolvimentista reconhece a importância do ambiente de aprendizado natural e das interações sociais significativas para promover o desenvolvimento global da criança.

Ao combinar elementos dessas abordagens, os profissionais podem criar intervenções personalizadas que atendam às necessidades individuais de cada criança com TEA. É fundamental considerar a individualidade de cada criança, suas habilidades, preferências e contexto familiar ao desenvolver e implementar programas de intervenção.

Além disso, a intervenção precoce e o envolvimento da família desempenham papéis cruciais no sucesso do tratamento do TEA. O apoio e a colaboração da família são essenciais para a implementação consistente das estratégias de intervenção e para promover a generalização das habilidades aprendidas para o ambiente natural da criança.

Em suma, uma abordagem integrativa que combine princípios da ABA e da abordagem desenvolvimentista oferece uma base sólida para intervenções eficazes no TEA. Ao reconhecer e valorizar a diversidade de cada criança e família, os profissionais podem ajudar a maximizar o potencial de desenvolvimento e qualidade de vida das pessoas com TEA.

Em resumo, a abordagem para intervir no TEA deve ser holística, flexível e centrada na criança, integrando princípios da Análise do Comportamento Aplicada e da abordagem desenvolvimentista para atender às necessidades específicas de cada indivíduo. Ao adotar uma perspectiva colaborativa e adaptativa, os profissionais podem ajudar a promover o desenvolvimento e o bem-estar de crianças com TEA, capacitando-as a alcançar seu pleno potencial.

REFERÊNCIAS

PORTAL COMPORTE-SE PSICOLOGIA E AC. ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA PESSOAS COM TEA NO AMBIENTE ESCOLAR. Disponível em: <https://comportese.com/2017/03/06/estrategias-de-ensino-para-pessoas-com-tea-noambiente-escolar>. Acesso em: 03 de fevereiro de 2024

PROJETO LIBRAS RPG: EXPERIÊNCIAS DE TROCA E APRENDIZADO DA VIVÊNCIA

Data de aceite: 01/04/2024

Bruna Cristina Alfenas

Cristiane Lima Terra FERNANDES
Universidade Federal do Rio Grande –
FURG

PALAVRAS-CHAVE: RPG; Libras;
Docência.

CONTEXTO DO RELATO

O Libras RPG se constitui como uma ramificação do projeto “Currículo de Libras como L1: aquisição e ensino”, vinculado ao edital 2022 da EPEC - Ensino, Extensão e Cultura.

Inspirado em uma observação feita em aula, pensou-se na possibilidade de juntar dois assuntos, à princípio sem correlação, com o objetivo de suprir (mesmo que pouco) a carência de entretenimento surdo para adolescentes e trabalhar suas habilidades de abstração ao mesmo tempo.

RPG é uma sigla que, traduzida do inglês, significa Jogo de Interpretação de Personagens. Pode-se dizer que é uma brincadeira de faz-de-conta gamificada,

com a aplicação de algumas regras para trazer peso de ações e consequências para simular em partes a vida real, mas ainda com o aspecto fantástico. O termo abrange diversos sistemas diferentes com assuntos que vão desde inserção dos jogadores nos contos d’As Crônicas do Rei Arthur e os Cavaleiros da Távola Redonda a grandes odisséias espaciais num futuro distante e pode abranger diversos assuntos importantes para o processo de aprendizado, podendo ser tão amplo quanto quem estiver no posto de guia e contador de histórias do grupo puder desenvolver.

Com o interesse em desenvolver a ludicidade dos adolescentes surdos de Rio Grande, o projeto utiliza o sistema D&D 5ª Edição para apresentar aos alunos do piloto como jogar em um plano de fundo de fantasia medieval. Em um contexto onde o lazer surdo é limitado, o jogo se pretende uma proposta de apresentar aos alunos uma forma de divertimento que pode ser totalmente adaptada e construída por eles e para eles. Jogar D&D proporciona uma

maneira de trabalhar a criatividade contando uma história em conjunto, com eles como protagonistas em uma aventura onde o limite é apenas determinado pela imaginação de quem narra.

Seu desenvolvimento se deu na Escola Municipal de Educação Bilíngue Prof.^a Carmem Regina Teixeira Baldino, com três alunos da turma de nono ano “Amizade”, auxiliado pela intérprete e professora Lurdes H. G. R. dos Santos. Os encontros consistem em duas horas semanais nas segundas-feiras pela manhã e tiveram início em 20 de março. Atualmente não há um prazo para a conclusão do projeto por parte dos envolvidos em sua execução.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

Durante os primeiros dois meses, apresentou-se aos alunos o jogo e as regras, as formas de criação de personagem e, por fim, um exemplo de “campanha” por meio de uma sessão de filme (o título apresentado foi a recente produção: “D&D: Honra Entre Rebeldes”).

Logo ao início, identificou-se a necessidade de criação de um glossário com termos altamente utilizados no contexto do RPG e que são inexistentes na Libras para se referir a espécies, classes, instrumentos, atividades, entre outros. A preferência é de que esses sinais sejam pensados pelos alunos participantes do projeto, conferindo-lhes o domínio sobre sua própria língua e o protagonismo em um sinalário pioneiro, visto que pesquisas sobre o assunto em meios digitais não mostram resultados consistentes sobre o assunto em questão. Atualmente, discute-se sobre uma nova ramificação deste projeto em específico para se debruçar apenas sobre a probabilidade dessa elaboração num âmbito formal. O jogo constantemente trabalhou com eles o vocabulário português e a leitura e escrita com intensidade, principalmente durante o processo de construção das fichas.

Ao longo da duração dos encontros, foram também abordados assuntos referentes à vivência dos alunos, como bullying e sexualidade, sempre havendo espaço para momentos de pausas didáticas, esclarecimento de dúvidas e discussões que fossem para além do jogo especificamente.

O projeto também se apresentou como uma oportunidade de aprendizado compartilhado, visto que a aplicadora carece de fluência na língua e está adquirindo vocabulário enquanto troca experiências com os outros integrantes.

Para além da sala de aula, há um envolvimento e um interesse por parte de toda a comunidade escolar que acompanha o desenvolvimento e o divertimento dos alunos que jogam com o corpo inteiro. Afinal, a libras como língua espacial visual não é facilmente contida no espaço formal da mesa e da cadeira. Toda a sala se torna o espaço onde as personagens estão inseridas e a descrição de suas ações se tornam a ação propriamente dita. O jogo evoluiu para uma interpretação teatral improvisada com a êxtase do fracasso e do êxito ditado pela rolagem dos dados e das consequências aplicáveis com base nas decisões tomadas.



Figura 1: Primeiros dias, apresentação do jogo aos alunos

Fonte: Acervo pessoal



Figura 2: Dia do filme, com exemplificação da campanha

Fonte: Acervo pessoal



Figura 3: Elaboração e desenho das personagens

Fonte: Acervo pessoal

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Suzuki e colaboradores (2012) apresentam, ainda no primeiro capítulo de *Ludicidade e Educação*, o quão importante é o jogo e a brincadeira no desenvolvimento da criança. Nos capítulos posteriores ele também classifica os tipos de jogos (o tipo utilizado no projeto entra na categoria “Jogos Ficcionalis”) e explica as habilidades e competências trabalhadas em cada tipologia.

O livro ainda fala muito sobre a importância das crianças se divertirem no processo, para além de pensar na pedagogização de cada atividade trabalhada, o que também é o que me levou a pensar em iniciar o projeto em primeiro lugar: suprir, pelo menos um pouco, a carência de entretenimento na comunidade surda. As crianças têm demonstrado bastante interesse e divertimento.

No subcapítulo “1.3 O jogo e a sua contribuição para a infância”, os autores falam então das aplicabilidades e das potencialidades pedagógicas existentes nos jogos. Em sua maioria, esses são competitivos, desenvolvem o protagonismo (o vencedor e o perdedor) e tendem a ter regras pré estabelecidas (é a partir deste capítulo principalmente que se encontram meus principais interesses de leitura. Cruzando o texto com meu projeto de RPG na escola bilíngue, o interesse maior é desenvolver o protagonismo dos alunos - rejeitando os papéis de “vencedores e perdedores”, mas reforçando o de personagens em um mundo orgânico onde suas ações têm consequências - e melhorar sua relação com o simbolismo). Parafraseando os autores:

[...] o homem é um ser simbólico que constitui coletivamente e que tem a capacidade de pensar ligada à de jogar com a realidade, reproduzindo e aprendendo à medida que pode transformá-la. (Suzuki; *et al*, 2012)

Conhecer as regras do jogo em sua totalidade é imprescindível para quem assume o papel de mediador. Seu nível de conhecimento na atividade executada é o que dita se a experiência será prazerosa para quem joga ou não, e o aproveitamento pedagógico está intrinsecamente ligado ao divertimento e a conexão dos participantes.

Além disso, as regras são uma maneira de desenvolver o senso moral e ético em uma criança, falar sobre as consequências da trapaça, como lidar com as frustrações da derrota, etc. No geral, é uma forma produtiva de desenvolver comportamentos saudáveis se praticados com certa periodicidade.

Os autores ainda discorrem sobre as visões piagetianas do jogo e sua imensurável importância para a constituição do ser humano como parte de uma sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como o projeto ainda está em andamento, não se tem conclusões definitivas. No entanto, ele não apenas tem se mostrado como uma fonte de aprendizado única para os participantes do piloto, como também é a fonte de entretenimento que pode dar a eles a válvula para lidar com as frustrações de serem estrangeiros em seu próprio país. Jogando eles descobrem coisas sobre si mesmos, o mundo a sua volta, seus interesses e todo um universo de possibilidades.

A aplicadora também adquire vocabulário e apreende a língua através da vivência e da imersão, que em outro contexto seria dificultada, visto que não tem acesso facilitado a outros contextos onde a libras está tão presente e pulsante quanto dentro da própria comunidade surda.

Ainda se vê a possibilidade de evolução deste subprojeto para um projeto independente, visto que há uma potência educativa e acadêmica ainda não explorada nas relações de gamificação do aprendizado com a especificidade da comunidade surda.

REFERÊNCIAS

SUZUKI, J. T. F.; *et al.* **Ludicidade e Educação**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DA TEMÁTICA “FUNGOS” COM O USO DE TECNOLOGIAS

Data de aceite: 01/04/2024

Roselaine Moraes de Moraes Barcellos

Márcio Marques Martins

O presente trabalho tem por objetivo descrever uma proposta de ensino de ciências, tal como previstas em um projeto de dissertação de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino em Ciências da Universidade Federal do Pampa Campus Bagé.

A questão inicial se apresenta da seguinte forma: Em que medida as tecnologias elegidas para a sequência didática (SD) intervêm para o desenvolvimento das habilidades pretendidas no ensino de fungos?

É perceptível a relevância que há na aplicação desta sequência didática levando em conta que as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) devem ser pensadas como uma estratégia pedagógica adicional, e não é necessário que estejam inseridas em todas as aulas, nem em todos os momentos,

porém, é notório que os discentes ficam muito envolvidos e disponíveis para as atividades realizadas desta forma, porque elas tornam a aula mais instigante, apreciada e colocam o aluno, muitas vezes, no centro da realização.

É fundamental que a educação evolua em conjunto com a sociedade, uma vez que ainda testemunhamos aulas ministradas seguindo um formato que perdura há muitos anos. No entanto, o aluno de hoje é notavelmente diferente daquele de épocas passadas. Introduzir recursos tecnológicos digitais na rotina da sala de aula torna-se, portanto, de grande relevância.

Este estudo visa investigar e demonstrar a eficácia da integração da tecnologia digital em um contexto de ensino, embora essa abordagem possa ser facilmente adaptada para outros conteúdos. Tudo isso é realizado com o objetivo de promover um ensino de alta qualidade, onde o aluno assume um papel cada vez mais ativo e protagonista em seu próprio processo de aprendizagem.

A escolha do tema “fungos” para alunos do 5º ano do ensino fundamental se deu por acreditar que seja algo pouco explorado durante as aulas e com grande potencial, portanto, penso que avançar em pesquisas e descobrir novas possibilidades será de grande valia se pudermos utilizar as diferentes tecnologias para aprofundar os conhecimentos sobre esta temática.

O presente recurso educacional foi elaborado com base na Teoria da Flexibilidade Cognitiva de Rand Spiro (2017), que inclui um sistema de hipertexto, textos informativos, experimentos e outras atividades a serem determinadas posteriormente. O objetivo é instruir sobre o conceito de fungos de forma abrangente, apresentando o tópico como um todo. Isso será feito através da fragmentação do assunto complexo em pequenos cenários interconectados, que se relacionam por meio de perspectivas diversas sobre o mesmo tema.

Com o objetivo de enriquecer a experiência de aprendizado do aluno, de forma a garantir que, ao término da SD, ele compreenda de maneira sólida o conceito de fungos, é fundamental destacar que este tema se faz presente em diversos aspectos da vida do estudante, transcendendo assim a mera abordagem dos livros didáticos.

A metodologia utilizada para este trabalho segue algumas proposições da pesquisa do tipo intervenção pedagógica, pois será desenvolvida através da aplicação de uma SD com interferência no âmbito educacional, com posterior análise e avaliação de seus efeitos na aprendizagem.

Conforme Damiani et al (2013), envolve o planejamento e a implementação de interferências, através de inovações pedagógicas, para gerar avanços, melhoria na contribuição dos processos de aprendizagem dos sujeitos participantes e a avaliação das contribuições desta interação.

A pesquisa possui uma análise qualitativa que pretende considerar, através de diferentes abordagens, o aprofundamento da compreensão dos participantes através da aplicação da sequência didática, pois segundo Oliveira (2013), a sequência didática é um procedimento utilizado para sistematizar o processo de ensino-aprendizagem, sendo de fundamental importância a efetiva participação dos alunos. Para tal, os dados analisados serão importantes para produzir novas informações, e não serão quantificados.

Almeja-se com este projeto de pesquisa facilitar a aprendizagem proporcionando momentos que envolvam o tema “fungos”, utilizando diferentes tecnologias, atrelando conhecimentos científicos ao cotidiano, entendendo a importância dos fungos como seres vivos e ressaltando a importância dos mesmos na alimentação humana e no meio ambiente.

O desenvolvimento da pesquisa será realizado em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, com 30 alunos, em uma escola da rede privada da cidade de Bagé/RS chamada Colégio Presidente Emílio Garrastazu Médici, na qual os alunos são todos bolsistas integrais, e em sua maioria, com condições socioeconômicas carentes. Eles estão na faixa etária entre dez e onze anos, são bastante participativos e gostam de se ver como protagonistas em diversos momentos, pois se sentem desafiados e valorizados em estar frente à própria aprendizagem.

Para esta pesquisa, os instrumentos de coletas de dados que serão utilizados estão abaixo elencados:

- Confecção de *lapbook* (livro de dobraduras) para auxiliar e demonstrar a compreensão do conteúdo de forma dinâmica.
- Avaliação formal, com perguntas abertas (dissertativas) e fechadas (múltipla escolha), contemplando expectativas de aprendizagem abordadas durante a aplicação da sequência didática.
- Observações feitas pela pesquisadora que serão registradas em um diário de campo por meio de relatos escritos e registros fotográficos mediante autorização dos envolvidos na pesquisa.

O *lapbook* é uma ferramenta didática única, onde cada um pode confeccionar para a mesma temática, um modelo diferente, já que tem a possibilidade de criá-lo de maneira interativa e criativa.

Nesse sentido, Ribeiro (2020) menciona que a ferramenta permite ao estudante acessar as evidências de aprendizagem para sistematizá-las, o que proporciona que ele desenvolva uma metodologia de aprendizagem personalizada.

Do ponto de vista de Villas Boas (2006), a avaliação formativa é a trajetória de construção de aprendizagens, tanto do estudante quanto do professor, pela possibilidade de analisar o progresso dos alunos quanto ao seu aprendizado.

De acordo com Gil (2008), a observação é um elemento fundamental para a pesquisa, mas se torna mais evidente na fase de coleta de dados, seja utilizada exclusivamente ou associada a outras técnicas. A principal vantagem da observação, em relação a outras técnicas, é que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação.

Levando em conta que este projeto está em vias de ser qualificado, espera-se que as atividades realizadas nesta sequência didática incentivem o protagonismo dos alunos, onde possam participar de momentos de aprendizado e vivências dentro do espaço escolar, sendo motivados e desafiados a usar as tecnologias digitais como aliadas na busca pelo conhecimento científico, pois segundo Oliveira (2013), o estudo de Ciências tende a ser mais eficaz quando este proporciona mais autonomia e empoderamento ao discente através de processos que os envolvam e estimulem no processo de aprendizagem.

Ao introduzir diversas dinâmicas desde o primeiro encontro, os alunos estabelecem conexões positivas que são fundamentais para o progresso das situações subsequentes. Isso demonstra colaboração e autorregulação, habilidades essenciais para a análise e resolução de eventuais desafios. O objetivo é promover uma participação ativa e entusiástica da turma na realização das tarefas, uma vez que a cooperação de todos é crucial para o sucesso da proposta e, conseqüentemente, para alcançar uma aprendizagem significativa.

Considerando que o trabalho ainda está em fase de implementação, é evidente que a criação e utilização de tal material, juntamente com a execução da sequência didática e

em conjunto com diversas mídias, resultam em benefícios significativos para o processo de aprendizagem. Até o término da intervenção, serão realizadas atividades adicionais com os alunos para avaliar se essa abordagem de ensino tem algum impacto positivo no aprendizado sobre fungos, como por exemplo: rubricas e testes de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

DAMIANI M. F. et al. Discutindo pesquisa do tipo intervenção pedagógica. Cadernos de Educação [45] 57-67. Pelotas: FaE/PPGE/UFPel, 2013

GIL, Antonio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 200 p, 2008.

OLIVEIRA, M. M. Sequência didática interativa no processo de formação de professores. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

RIBEIRO, Gyulianna Pinheiro. Aplicação de uma sequência didática de ensino usando a teoria de campos conceituais para o estudo das Leis de Kepler no ensino médio. Dissertação (Mestrado Profissional Nacional em Ensino de Física) - Universidade Federal do Maranhão, 2020.

SPIRO, Rand. FELTOVITCH, P., COULSON, R. CognitiveFlexibilityTheory. Disponível em <<http://postgutenberg.typepad.com/newgutenbergrevolution>>. Acesso em 12/09/2018

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Avaliação formativa e formação de professores**: ainda um desafio. Linhas Críticas, Brasília, v. 12, n. 22, p.1-21, mar./ jun. 2006.

ÁGUA: NINGUÉM VIVE SEM EDUCAÇÃO, SUSTENTABILIDADE E ÁGUA

Data de aceite: 01/04/2024

Ancelmo Arantes Valente

Professor, Mestre e Doutor ©. Centro Universitário FIEO – UNIFIEO, Campus Vila Yara, Osasco, São Paulo

Podalyro Amaral de Souza

Professor e Doutor. Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, Butantã, São Paulo - SP

RESUMO: A sustentabilidade é um conceito de tal amplitude que busca garantir que as gerações atuais atendam suas necessidades sem comprometer a capacidade das gerações futuras de contemplarem às suas próprias. Envolve ações multidisciplinares e políticas públicas que equilibrem aspectos econômicos, sociais e ambientais. Esta pesquisa se enquadra no Programa de Pós-graduação em Psicologia Educacional do UNIFIEO. É seu objetivo traçar um recorte temático, com propostas voltadas para o ensino médio. Abordará aspectos gerais, globais e particulares, se fazendo valer de métodos e critérios randômicos. A preocupação relativa aos recursos naturais ganhou corpo nos últimos anos em decorrência da comprovada escassez dessas reservas, que antes se imaginava

serem inesgotáveis. O enfoque disciplinar do conhecimento não permite abordar toda e qualquer situação do mundo. Os conteúdos ensinados nas diferentes disciplinas estão demasiadamente marcados por idealizações, simplificações que dificultam sua aplicação no momento de lidar com a diversidade do mundo. Assim contextualizado, em um cenário de maior amplitude, desenvolverá uma discussão da transversalidade da temática em tela, entre professores e alunos, que necessitam estar em sintonia para que ocorra uma conscientização significativa sobre as reservas naturais, a não-poluição e o progresso equilibrado. Seu construto envolverá as disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, História, Geografia, Arte e Educação Física. A metodologia se dará por base teórica quali-quantitativa, consistindo no desmembramento dos textos em categorias agrupadas analogicamente; revisará a bibliografia e irá efetuar o levantamento e, conseqüentemente, a análise dos dados coletados. Partindo do objetivo, que será o de investigar, em um recorte temático, com propostas voltadas para o ensino médio, terá como finalidade a formação de atitudes para a redução do consumo e discutir sobre

o uso sustentável da água. Isso porque a preocupação relativa aos recursos naturais ganhou corpo nos últimos anos em decorrência da comprovada escassez dessas reservas, antes imaginadas inesgotáveis.

PALAVRAS-CHAVE: Água. Educação. Sustentabilidade. Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

A pesquisa tratará de ações que vão contribuir na implementação de políticas de inclusão social na educação, no Estado de São Paulo. Adjacentemente, discutirá os conceitos de desenvolvimento sustentável (sustentabilidade), programas e projetos de desenvolvimento. Esse arcabouço conceitual será utilizado para analisar inovações ocorridas na sua implementação. Envolverá professores e alunos do ensino básico, mais especificamente do ensino fundamental, que envolve crianças de seis a quatorze anos, segundo recorte estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996), que estabelece dois grandes níveis de educação escolar, donde se conclui que pode ser classificada como uma pesquisa complexa, pressupondo que a descentralização das ações é fator importante, assim como a mudança na forma de identificar, entender e atender às necessidades da comunidade, baseando-se na participação do seu público beneficiário.

Uma vez a pesquisa terminada, para elaborar a tese e finalizá-la, um amontoado de dados, de informações numéricas e textuais, processadas para tabular e apresentar esses dados e conclusões, serão necessários. Os objetivos da pesquisa somente serão considerados alcançados após a análise e a comparação dos dados obtidos em cada um dos grupos estudados. É na confrontação destes dados que se confirmam ou se rejeitam as hipóteses previstas, assim como permite a discussão e comparação com dados publicados na literatura.

É certo que as hipóteses serão parte fundamental da pesquisa. Elas são as possíveis respostas à questão elencada e servirão de bússola para o seu desenvolvimento. Ao longo das investigações, serão comprovadas ou descartadas, sempre à luz dos métodos utilizados para se chegar às conclusões. É a metodologia que deve dominar a pesquisa realizada, portanto, deve ser hábil em conduzir os seus leitores a obterem o entendimento claro dos seus pressupostos teóricos, seja acerca de seu objeto, seja da própria importância do conhecimento que ele irá contribuir.

A metodologia empregada na pesquisa, para alcançar seus objetivos, será a qualiquantitativa (realidade verbalizada, quando os dados recebem tratamento interpretativo, reflexivo, versus realidade posta em números, quando os dados coletados são analisados estatisticamente), por sua própria definição. Estará associada a pesquisa bibliográfica, investigação em material teórico sobre o assunto de interesse, delimitado no tema do seu estudo. Trará na sua abordagem, o tipo de pesquisa denominada de investigação

ação participantes que, segundo Marconi e Lakatos (2012), busca o envolvimento da comunidade na análise de sua própria realidade e se desenvolve a partir da interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas.

A pesquisa também trará como contribuição um mapeamento da literatura referida, que permitirá aos interessados melhorarem suas performances tanto acadêmicas quanto profissionais.

Uma análise de conteúdo dos resultados da pesquisa identificará as principais teorias utilizadas como subsídios de ferramental para discutir as performances do binômio políticas públicas x direitos fundamentais.

A questão dessa pesquisa, trata de uma seara bastante desafiadora na medida em que envolve diferentes conceitos (meio ambiente, sustentabilidade, política pública, políticas públicas de gestão dos recursos hídricos, ensino, educação, saúde e direitos humanos e/ou fundamentais), que se discutidos isoladamente, pelas áreas do conhecimento que habitualmente os discutem, já estariam a exigir um grande esforço de pesquisa. Se somados (que é o que se pretende fazer), é certo que exigirá um nível de complexidade ainda maior.

REVISÃO DA LITERATURA

O prover água para consumo humano, tomado na sua totalidade e considerando o seu caráter dialético, é influenciado e, ao mesmo tempo, influencia a configuração do meio ambiente em todas as suas dimensões: político-institucional, sociocultural, físico-natural e econômica.

Destarte, na opinião de Tucci (2006, p. 399), prover água, de qualidade, apropriada ao consumo humano e em quantidades suficientes, como toda e qualquer outra atividade humana, acarreta impactos no meio ambiente no qual ele acontece, gerando impactos positivos e negativos. Isso porque, enquanto fenômeno socioambiental, é muito mais do que meramente uma atividade econômica.

O mesmo autor lembra, ainda, que a água no meio urbano tem vários aspectos. O primeiro, que qualquer pessoa tem sempre na mente, é o do abastecimento da população. No entanto, vários outros aspectos devem ser considerados, principalmente com o aumento e a densificação populacional que o mundo vem sofrendo.

Com o crescimento populacional e a densificação, fatores como a poluição doméstica e industrial se agravaram, criando condições ambientais inadequadas, propiciando o desenvolvimento de doenças de veiculação hídrica, poluição do ar e sonora, aumento de temperatura, contaminação da água subterrânea entre outros. Esse processo que se agravou principalmente a partir do final da década de 60, mostrou que o desenvolvimento urbano sem qualquer planejamento ambiental resulta em prejuízos significativos para a sociedade.

Os espaços urbanos passam a ser objeto de regulação, enquanto espaços rurais permanecem abertos às mais variadas formas de apropriação e o meio ambiente continua sendo apenas um recurso para o desenvolvimento. Monosowski (1989), situa de forma bastante apropriada a questão ao escrever que “a área crítica de poluição é um espaço onde as principais decisões quanto à sua organização (limite de uso) já foram tomadas, a partir da racionalidade dominante e assim, a possibilidade de se promoverem modificações estruturais mais eficazes do ponto de vista ecológico é extremamente limitada”. Da mesma forma como já ocorrera com o controle da poluição industrial, tratam-se de ações de fachada sem conteúdo significativo para atuar sobre o modelo de desenvolvimento patrocinado pelo poder dominante.

Atualmente tem sido previsto que a crise do próximo século deverá ser a da água, principalmente pelo aumento de consumo e deterioração dos mananciais existentes que têm capacidade finita. Isto se deve principalmente devido a contaminação dos mananciais urbanos por intermédio do despejo dos efluentes domésticos e industriais e dos esgotos pluviais. Nessa subseção serão tratados de forma resumida o seguinte:

- a. os principais aspectos do desenvolvimento urbano para caracterizar a sua evolução;
- b. escoamento no meio urbano e sua interação com o uso do solo, identificando os principais impactos devido a urbanização no escoamento e o impacto do escoamento sobre a população que ocupa espaços inadequados;
- c. os mananciais urbanos e sua proteção frente aos diferentes potenciais impactos e;
a medidas de controle do escoamento no meio urbano.

MÉTODOS

A metodologia se dará por base teórica numa abordagem qualiqualitativa, que, conforme Bardin (2011), consiste no desmembramento dos textos em categorias agrupadas analogicamente. Visará identificar e classificar os atores componentes.

Partindo do objetivo da pesquisa que será o de investigar, em um possível recorte temático, com propostas voltadas para o ensino médio, tendo como finalidade convergente a formação de atitudes para a redução do consumo e discutir sobre o uso sustentável da água. Abordará tanto aspectos gerais e globais como os locais e particulares. Isso porque a preocupação relativa aos recursos naturais e à sua preservação e manutenção ganhou corpo nos últimos anos em decorrência da comprovada escassez e comprometimento dessas reservas que, antes se imaginava serem inesgotáveis.

Para refinamento dos resultados, será utilizado como subproduto do trabalho de pesquisa, proposto, criado e desenvolvido um modelo de Diagrama Unifilar Aplicado ao

Contexto de Recursos Hídricos - DUaCRH, com aplicação em seu âmbito, com o propósito de permitir a compreensão das relações intrínsecas entre os dados coletados, para interligar psicologia, ensino e educação, nas suas interfaces e, adicionalmente, em um contexto social. Caracterizar-se-á como um desenho técnico, um algoritmo¹, desenvolvido com softwares específicos, tais como o AutoCAD², programas de SIG³, aplicativos de GIS⁴, por exemplo, para representar, graficamente, as instalações dos complexos, que utilizando simbologia específica, representará, graficamente, os resultados divulgados, possibilitando verificar a eficiência e a eficácia das políticas públicas em comento - de gestão dos recursos hídricos, ensino, educação, saúde e direitos humanos - no que tange, por exemplo, a evolução dos Índices de Desenvolvimento Humano - IDH, unidade de medida utilizada para aferir o grau de desenvolvimento de uma determinada sociedade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os produtos a serem alcançados com a pesquisa a ser realizada no Curso de Doutorado em Psicologia Educacional, Programa de Pós-graduação do Centro Universitário FIEO - UNIFIEO, Linha de Pesquisa: Processos educacionais nos grupos, organizações, contextos comunitários e sociais, será o de contribuir para com a literatura intrinsecamente relacionada, para ampliação da cultura científica.

Descreverá uma técnica e sua implantação ao depois de fazer uma breve discussão sobre a utilização, à luz de uma contribuição para o conhecimento, nos termos do ensino, da educação, da ciência e da difusão cultural, com vistas a popularizar a divulgação científica.

Em sua continuidade, e transversalidade se valerá da espiral da cultura científica descrita por Vogt (2003) que a utiliza para representar a dinâmica constitutiva que envolve as atividades desenvolvidas in loco das relações inerentes.

Os resultados esperados deverão apontar que a técnica do Diagrama Unifilar, a ser criada e proposta na pesquisa, na sua concepção, poderá facilitar a compreensão das relações intrínsecas entre os dados de sua construção e assim poder contribuir para

1 [] Algoritmo: uma sequência, finita e ordenada de regras, com um esquema de processamento que permite realizar uma tarefa, ou seja, a resolução de um problema de cálculo. Pode ser usado tanto na matemática quanto na informática, onde são fundamentais e para programação de redes sociais, entre outros. é uma sequência lógica, finita e definida, de instruções que devem ser seguidas para resolver um problema ou executar uma tarefa. O algoritmo é um procedimento computacional definido que recebe um ou mais valores (entrada) e produz um ou mais valores (saída).

2 [] Software de design, auxiliado por computador (CAD) e usado para criar desenhos 2D e 3D. Também é usado para criar modelos 2D e 3D, com diferentes texturas e superfícies, como sólidos ou objetos de malha.

3 [] Sistemas de Informações Geográficas – SIG. São equipamentos e meios tecnológicos para se estudar o espaço terrestre. São utilizados por pesquisadores, empresas, ONGs, governos, serviços de inteligência, entre outros. Resultam da combinação entre três tipos de tecnologias distintas: O sensoriamento remoto, o GPS e o geoprocessamento. O Sensoriamento Remoto consiste na utilização de ferramentas, como satélites e radares, para a captação de informações e imagens acerca da superfície terrestre. Podem oferecer informações importantes, como a extensão de uma área, o tamanho de uma determinada cobertura vegetal, localizar focos de incêndios e desmatamentos, o movimento das massas de ar, entre outros.

4 [] Os aplicativos GIS lidam com informações espaciais em um computador. O acrônimo GIS, significa Sistema de Informações Geográficas. Com esse aplicativo é possível abrir mapas digitais no computador, criar novas informações espaciais para adicioná-las a um mapa, criar mapas impressos personalizados às necessidades e realizar análises espaciais.

promover a difusão científica, seja por intermédio de eventos científicos; do ensino e da formação de cientistas em todos os níveis de ensino; do ensino para a ciência por meio de exposições e da divulgação científica midiática.

Revisões sistemáticas da literatura servem como ponto de partida para pesquisadores que desejam estudar as temáticas elencadas. Assim contextualizado, quando as teses defendidas na pesquisa estiverem prontas, irão contribuir verdadeiramente para ampliar o conhecimento sobre o tema escolhido, como objeto de estudo elencado no seu constructo⁵.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O planejamento e a programação do conjunto de ações descrito, para atingir os objetivos estabelecidos na pesquisa contribuirão para a reflexão sobre sua temática. Será o de orientar a identificação dos seus elementos básicos, por intermédio da construção dos apoios para os estudos em salas de aulas: da importância da água, dos seus usos pelo ser humano, aqui incluindo-se a adoção da bacia hidrográfica como sua menor unidade de gestão e de preservação na natureza – sustentabilidade - como melhor forma de se ilustrarem os seus conceitos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. BRASIL.

MARCONI, M. A. & LAKATOS, E. M. Técnicas de pesquisa. SP: Ed. 7ª. Edição, Atlas, 2012.

MONOSOWSKI, Elizabeth. Políticas ambientais e desenvolvimento no Brasil. In: Cadernos Fundap. São Paulo. Ano 9. nº 16. pg 15-24. jun. 1989.

TUCCI, Carlos E. M. Água no meio urbano. In Águas doces do Brasil: capital ecológico, uso e conservação/organizadores Aldo da Cunha Rebouças, Benedito Braga, José Galizia Tundisi – 3. Ed. – São Paulo: Escrituras Editora, 2006.

VOGT, C. A espiral da cultura científica. ComCiência: Revista Eletrônica de Jornalismo Científico, nº 45, jul. 2003. Disponível em <<http://www.comciencia.br/reportagens/cultura/cultura01.shtml>>. Acesso realizado em 12 de JUNHO de 2023.

5 [] Complementarmente, recorrendo-se a um dicionário generalista de ampla aceitação em território nacional, o Dicionário Eletrônico Brasileiro da Língua Portuguesa, nova ortografia, ano 2012, inferiu-se, para reforçar as argumentações da pesquisa, para quem os substantivos possam assumir vários significados ou sentidos fluidos, a depender do ângulo a partir do qual são consideradas, reitera-se que inexistente concepção melhor ou pior do que a outra e, sim, concepção mais, ou menos apropriada ao fenômeno representado. Sob esta ótica, o vocábulo não é inédito, como subjetivo, lá aparece com duas acepções, sem sentido figurado: [1] conceito ou construção teórica, puramente mental, elaborada ou sintetizada com base em dados simples, a partir de fenômenos observáveis, que auxilia os pesquisadores a analisar e entender algum aspecto de um estudo ou ciência; [2] PSICOL: conhecimento ou concepção da realidade derivado das percepções de um indivíduo, como resultado de suas experiências particulares anteriores (ou presentes).
Fonte: disponível em: <<https://michelis.uol.com.br/modernoportugues/busca/portugues-brasileiro/constructo/>>. Acesso realizado em 12 de junho de 2023.

HÁBITOS ALIMENTARES: FAMÍLIAS DE COMUNIDADES CARENTES CADASTRADAS NO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA

Data de aceite: 01/04/2024

Maria das Dôres de Sousa

Docente Doutora, Universidade Federal do Piauí, Picos-PI

Rafael Ferreira Lima

Graduado em Nutrição, Universidade Federal do Piauí. Picos-PI

Ismenia Goncalves Teixeira

Graduado em Nutrição, Universidade Federal do Piauí. Picos-PI

RESUMO: As questões abordadas neste artigo pretendem conhecer os hábitos alimentares das famílias da comunidade carente do Parque de Exposição, da cidade de Picos-PI, beneficiárias do Programa Bolsa Família, objetivando verificar se o programa contribuiu para a aquisição de uma maior variedade de alimentos. Adotou-se uma pesquisa qualitativa e teve como instrumento de coleta de dados questionário e entrevista semiestruturada. Por meio dos dados analisados, verificamos que o Programa Bolsa Família trouxe contribuições significantes para a qualidade alimentar e para a elevação do padrão de vida das famílias pesquisadas. O estudo permitiu perceber nas práticas alimentares

sua natureza fundamentalmente cultural e, além disso, marcar identidades entre diferentes segmentos sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Hábitos alimentares. Comunidades carentes. Bolsa família. Práticas alimentares.

INTRODUÇÃO

O artigo é resultado do projeto de pesquisa hábitos alimentares de moradores de comunidades carentes cadastrados no programa Bolsa Família em Picos-PI, concluído na Universidade Federal do Piauí – Campus Senador Helvidio Nunes de Barros. Trata-se de um tema pertinente porque amplia as possibilidades de inserção dos saberes das Ciências Sociais no campo da antropologia e nutrição para que a área de nutrição, alimentação e saúde não deixe de abstrair das contribuições das ciências sociais de extrema importância para um maior engajamento do nutricionista com questões econômicas, políticas e culturais do país.

As questões alimentares não se prendem exclusivamente ao sentido da alimentação, trazem marcas da cultura, da aprendizagem e da socialização, são permeadas por simbolismo, crenças e relações sociais.

Para (CANESQUI,1994), “hábitos e ideologias alimentares justificam as opções alimentares adotadas por um grupo social e se colocam como dimensões mediadoras, organizando as práticas e a organização do consumo doméstico, ou mesmo estratégias de sobrevivência”. Ou seja, as prerrogativas da alimentação ultrapassam a barreira do apenas comer como ato fisiológico, alimentar-se é social, cultural, religioso. Assim, a cultural tem um papel importante no que se refere às práticas alimentares a partir da condição socioeconômica, da memória familiar, da preparação dos alimentos, da hora das refeições até o seu consumo final, as manifestações da experiência cotidiana são mostradas naquilo que se come, no modo de comer, nos desejos por determinados alimentos, nos lugares onde as refeições são feitas entre outras características.

O Brasil nas últimas décadas vem apresentando transformações socioeconômicas rápidas e profundas, diferentes segmentos socioeconômicos e territórios apresentam perfis nutricionais substancialmente diferentes e contraditórios (PINHEIRO, 2004).

Considerando que no Brasil as condições socioeconômicas, políticas e sociais acorrentam profundas desigualdades, foi criado o Programa Bolsa Família para assistir famílias em situação de pobreza ou de extrema miséria. Criado e implantado no governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva., no dia 20 de outubro de 2003, pela Medida Provisória 132 e convertido, em janeiro de 2004, na Lei Federal n.10.836 2004, o referido programa foi extinto em 29 de dezembro de 2021, no governo do Presidente Jair Messias Bolsonaro. O Presidente Luís Inácio Lula da Silva, no seu terceiro mandato no dia 2 de março de 2023 assinou a Medida Provisória 1164/23 que recria o Programa Bolsa Família convertido em 19 de junho 2023 na Lei 14.601/23 contemplando medidas que resgatam a dignidade e a cidadania das famílias beneficiadas pelo citado programa.

Segundo Bartholo (2013), nos últimos anos esse programa foi o principal instrumento para diminuir a desigualdade social, tendo em vista uma lógica de intervenção articulada em diversos setores, entre eles a saúde e a educação.

Em virtude de o Nordeste brasileiro possuir elevados índices de vulnerabilidade social concentra a maior inserção de famílias beneficiadas pelo Programa Bolsa Família. Essa realidade despertou o interesse dos pesquisadores em desenvolver este estudo objetivando avaliar a contribuição do Programa Bolsa Família na melhora da qualidade alimentar e na mudança dos hábitos alimentares; verificar se o Programa Bolsa Família contribui para combate à fome e para uma aquisição de uma maior variedade de alimentos; examinar junto aos participantes da pesquisa possíveis mudanças nas práticas alimentares após recebimento do benefício; refletir sobre a relação entre o recurso do Programa Bolsa Família e a segurança alimentar e nutricional de famílias carentes do Parque de Exposição da cidade de Picos–PI.

METODOLOGIA

Os resultados aqui apresentados foram obtidos por meio de uma metodologia de pesquisa de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso, desenvolvida entre agosto de 2019 e setembro de 2021. De início, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre a temática em estudo e busca na internet, prosseguindo com consulta e análise documental em arquivos da Secretaria Municipal do Trabalho e Assistência Social da Prefeitura Municipal de Picos–PI.

A pesquisa foi desenvolvida no Parque de Exposição, situado na zona leste da cidade de Picos – PI. Justificando este recorte por ser considerada uma das comunidades carentes com níveis elevados de vulnerabilidade social, segundo dados divulgados pela Fundação de Assistência Social e Cidadania.

A imersão no campo empírico da pesquisa constituiu-se em aplicação de questionário com questões abertas e fechadas. Para aprofundar as informações obtidas com a aplicação do questionário, realizamos uma entrevista semiestruturada com um roteiro previamente elaborado, que, permitiu a construção de outros questionamentos, no sentido de conhecer os hábitos alimentares e avaliar a eficácia do programa através das perguntas respondidas.

Ressaltamos que os dados consultados foram analisados por meio de alguns procedimentos da análise de conteúdo, nas proposições de Bardin (1997) e de Franco (2008).

Ao longo do texto, as participantes da pesquisa são identificadas pelos seguintes pseudônimos: Joana, Helena, Raimunda, Maria, Luiza, Rosa, Vitória e Francisca. Assim, são preservadas as suas identidades e, ao mesmo tempo, facilita na identificação das mesmas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos dados coletados, obtivemos informações que nos possibilitaram conhecer os hábitos alimentares e a influência do Programa Bolsa Família nas práticas alimentares das famílias da comunidade carente Parque de Exposição, situada na zona leste da cidade de Picos–PI.

Conforme os dados analisados, o Programa Bolsa Família trouxe mudanças dos hábitos alimentares que garantiram uma melhoria efetiva na quantidade e qualidade alimentar.

Quando as famílias foram entrevistadas sobre o consumo de alimentos após receber o benefício do PBF, 100% responderam que passaram a ter mais dinheiro para comprar alimentos, como mostra as falas a seguir. Ressaltamos que as entrevistadas são todas do sexo feminino porque são as mulheres as portadoras do cartão do benefício. As participantes da pesquisa abaixo foram identificadas com os pseudônimos Joana, Helena e Raimunda com o intuito de preservar a sua identidade.

Agora temos dinheiro; passamos a comprar frutas como laranja, banana, melancia, melão, tomate, cenoura, beterraba, maçã, manga; o programa possibilitou comprar mais comida. (Joana);

Antes não tinha dinheiro e agora temos dinheiro; como também compramos frutas e verduras, laranja, banana, maçã, alface, repolho, manga; comprar mais comida e ainda sobra um pouquinho de dinheiro. (Helena);

Um dinheiro a mais; aumento no consumo de frutas como caju, melancia, tomate e legumes como alface, repolho, beterraba, tomate; comprar mais comida. (Raimunda).

A partir das falas das famílias pesquisadas, foi possível perceber que o Programa Bolsa Família trouxe uma melhora efetiva na qualidade alimentar e nutricional. Passaram a consumir alimentos saudáveis que outrora não consumiam, entre eles frutas e legumes. Tais alimentos são de suma importância para suprir às necessidades energéticas e nutricionais para um organismo saudável.

Hábitos alimentares de famílias de comunidades carentes

A produção de alimentos envolve complexas interações humanas e naturais que foram se complexificando no decorrer do desenvolvimento da humanidade e acabaram por expor complicadas relações de poder e iniquidades, bem como repercussões sociais sobre os hábitos alimentares de populações carentes.

O comer é, assim, uma ação concreta de incorporação tanto de alimentos como de seus significados, permeada por trocas simbólicas, envolvendo uma infinidade de elementos e de associações capazes de expressar e consolidar a posição de um agente social em suas relações cotidianas (CARVALHO; LUZ, 2011, p.147).

Com esta perspectiva, entendemos que o ato de comer é um ato que estabelece fronteiras entre identidades dos grupos sociais distintos, entre eles ricos e pobres.

A partir dos dados do questionário, obtivemos uma visualização mais geral sobre a percepção de bons e maus hábitos alimentares das famílias da comunidade Parque de Exposição, da cidade de Picos-PI, antes e depois do recebimento do benefício do Programa Bolsa Família.

HÁBITOS ALIMENTARES	SIM (%)	NÃO (%)
1- Acha que tem bons hábitos alimentares?	79,4	20,6
2- Passaram a consumir alimentos mais saudáveis com frutas e verduras?	100	0
3- O Programa Bolsa Família garantiu uma melhoria efetiva na qualidade alimentar da família?	93	7

Tabela I: Percepção dos bons e maus hábitos alimentares

Fonte: Questionário aplicado pelo pesquisador em agosto de 2019.

Ao analisarmos os dados da tabela, I observamos que os hábitos alimentares das famílias investigadas mudaram em 100%, visto que passaram a ingerir alimentos mais saudáveis como frutas e verduras, garantindo uma alimentação mais saudável. Assim, é possível afirmar que o Programa Bolsa Família tem contribuído de forma positiva na obtenção de novos hábitos alimentares.

Em um contexto antropológico, Zaluar (1982) enfatiza que, para as famílias de baixa renda,

os alimentos são classificados entre forte como arroz, feijão e carne. Em suas representações, são esses alimentos que sustentam e se contrapõem a verduras, legumes, frutas que servem para "tapear" e são indicados no diminutivo como "coisinhas", "saladinhas", "verdurinhas" que não enchem barriga, são fracas.

Assim sendo, compreendemos que a dimensão sociocultural alimentar é um meio de demarcar identidades, de estabelecer fronteiras entre seguimentos sociais.

Conforme os dados analisados, o Programa bolsa Família trouxe mudanças dos hábitos alimentares que garantiram uma melhoria efetiva na qualidade alimentar das famílias investigadas, que passaram a consumir alimentos mais saudáveis, entre eles mais frutas e verduras, proporcionando uma melhoria na qualidade de vida.

Quantidade de refeições ao dia	2 ref (%)	3 ref (%)	4 ref (%)	6 ref (%)
Antes do programa.	38	25	31	6
Depois do programa.	0	4	44	52

Tabela II: Quantidade de refeições diárias antes e depois do auxílio do Bolsa Família.

Fonte: Questionário aplicado pelo pesquisador em agosto de 2020.

Os dados apresentados demonstram que houve um aumento na quantidade de refeições antes de as famílias estudadas receberem o auxílio do Bolsa Família, apenas 6% das famílias faziam 6 refeições diárias. Depois do recebimento do referido auxílio, 52% passaram a fazer 6 refeições diárias. Configurando mudança nos hábitos e adequando-os às novas práticas alimentares. O aporte econômico recebido colabora para a obtenção de uma alimentação mais variada e com maior número de produtos, permitindo o acesso a alimentos que eram pouco ou não acessíveis devido à escassez de renda, como carnes, frutas e verduras. Para Bourdieu (2009), “[...] as condições sociais e econômicas podem modificar determinados hábitos”.

Prosseguindo com as análises, veremos a seguir as falas das entrevistadas sobre as crenças, culturas, relações sócias e os tabus alimentares.

Pergunta 01: Fale um pouco sobre as crenças e tabus relacionados com a sua alimentação.

Maria e Rosa falaram das suas crenças religiosas em torno da alimentação:

Não comemos carne de porco por questões religiosas (Maria, entrevista realizada em 10/07/2021);

Não como carne vermelha aos sábados, porque aprendi na igreja que não pode. (Rosa, entrevista realizada em 10/07/2021).

Para cada crença, há uma explicação lógica para o seu hábito de consumo alimentício e, também, acaba se tornando parte de uma cultura de adeptos de diferentes religiões. No catolicismo, os fiéis não comem carne vermelha. Na sexta-feira da semana santa só é permitido o consumo de peixe.

Tratando da cultura herdada e transmitida de geração a geração, observamos a fala a seguir:

Aprendi com a minha mãe que não se come antes de dormir, por isso não como nada. (Luiza. Entrevista realizada em 10/07/2021).

Para Bevilacqua (2012), “A cultura herdada e transmitida de geração a geração define o limite da própria capacidade de um povo e revela a sua identidade”. Permite uma integração entre os membros de uma determinada sociedade no sentido de pertencimento, favorece a constituição de um elo positivo com o passado.

Pergunta 02: Quais as relações sociais que a alimentação apresenta? Tais relações são importantes para a prática da alimentação saudável.

Constatamos nas falas das entrevistadas abaixo relações sociais promovidas pela alimentação em datas comemorativas, aniversários e religiosas.

Elas são presentes em aniversários que reúnem a família e amigos para confraternizar. (Vitória, entrevista realizada em 10/07/2021);

Relações de afeto e também de aprendizado quando acontece na igreja. (Francisca, entrevista realizada em 10/07/2021);

São importantes, sim, porque a pessoa pode comer alimentos saudáveis e aprender sobre como comer direito. (Rosa, entrevista realizada em 10/07/2021).

Tratando da alimentação e relações sociais Luís da Câmara Cascudo, citado por (MINTZ, 2000). Defende que “comer é um ato orgânico que a inteligência tornou social”. Deste modo, é possível compreender a profundidade de comer, de abastecer o seu corpo e de participar de uma sociedade.

Conforme as falas analisadas, o Programa Bolsa Família trouxe influências incisivas nas crenças e mudanças dos hábitos alimentares. Mostrou, também, que há tabus e tradições que fazem com que determinado indivíduo não faça a ingestão e consumo adequados de alimentos por irem de encontro com o que pensam e creem serem o correto e adequado para sua alimentação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo evidenciamos que o Programa Bolsa Família trouxe mudanças nos hábitos e nas práticas alimentares das famílias pesquisadas, com a obtenção de mais produtos que eram pouco ou não acessíveis devido à escassez de renda, com à quantidade de refeições antes e depois do auxílio, considerando que antes apenas 6% das famílias faziam 6 refeições diárias, depois 52% passaram a fazer 6 refeições diárias.

Foi evidenciado também que a questão alimentar abrange comportamentos, saúde, valores e crenças. Assim, não podem ser abordadas por uma única perspectiva disciplinar, mas, como um conjunto de fatores que estabelecem uma dimensão mais ampla da comida como cultura, simbolismo e relações sociais, mas, sem acarretar perda das características culturais e sociais presentes nas práticas alimentares desenvolvidas, na convivência familiar.

Enfim, esta pesquisa aprofundou os estudos no campo da antropologia e nutrição, fazendo com que a área da alimentação e saúde não deixasse de abstrair das contribuições das ciências sociais.

REFERÊNCIAS

BARTHOLO, LETÍCIA. Dez anos de Bolsa Família. **Sociologia especial**: porque existe a desigualdade. Mythos Editora, São Paulo. n.1 ano 1. p. 4, 2013.

BEVILACQUA, Luís, **Través culturais e desenvolvimento da sociedade do conhecimento no Brasil**, UNICAMP, 2012.

BOURDIEU, PIERRE. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo, 2009.

CANESQUI, Ana Maria. Notas sobre a produção acadêmica de antropologia e saúde na década de 80. In: ALVES, P. C.; MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Saúde e Doença**: um olhar antropológico. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1994. 174 p

CANESQUI, Ana Maria. Antropologia da alimentação. Rev. **Saúde Pública** vol.22 no.3 São Paulo, 1988.

MINTZ, SIDNEY. Comida e antropologia: uma breve revisão. **Red. Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v.16, n.47, out.2000.

PINHEIRO, Anelise Rizzolo de Oliveira; FREITAS, Sérgio Fernando Torres de; CORSO, Arlete Catarina Tittoni. **Uma abordagem epidemiológica da obesidade**. 2004.

ZALUAR, A. As mulheres e a direção do consumo doméstico. In: KOFFES, S. et al. (Orgs.) **Colcha de Retalhos**. São Paulo: Brasiliense, 1982. p. 159 -182.

SAÚDE PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS NA RME (REDE MUNICIPAL DE ENSINO) DE BENEVIDES: GT PSIOSSOCIOPEDAGOGICO EM AÇÃO

Data de aceite: 01/04/2024

Kelly Lene Lopes Calderaro Euclides

<http://lattes.cnpq.br/8091638210579993>

RESUMO: Na arte do saber, vale a pena todos os desafios que são enfrentados para se ter um aprendizado de excelência. Historicamente, o homem tem se mostrado mais frágil frente à racionalidade tecnológica e administrativa do que há alguns anos perante as instituições tradicionais. Os instrumentos têm importância fundamental na atividade humana, pois pelo trabalho que a ação transformadora do homem sobre a natureza, cria a cultura e a história humana. Teoricamente, a escola tem o papel de formar indivíduos para serem seres humanos autônomos, críticos e capazes de atuar na sociedade para torná-la melhor, para, desta maneira, também melhorar sua qualidade de vida. A ludicidade é elemento fundante na constituição do Eu, e a experimentação lúdica, inclusiva, quando direciona a determinados objetivos, se constitui em um dos aspectos mais importantes, não só no desenvolvimento da criança como também no progresso da ciência. A partir dessa premissa é fundamental evidenciar o ensino as crianças com deficiência que estão neste processo de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Inclusão. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

No contexto atual, o ambiente escolar tornou-se ambíguo e insatisfatório quanto ao processo de ensino-aprendizagem, à relação docente-discente e, principalmente, à produção de conhecimento. Toda a situação de conflito, embates e desconstrução de conceitos presentes na sociedade refletem na escola, pois todo comportamento, valores e a própria cultura, é social. As últimas décadas têm sido uma contraposição ao autoritarismo, ao conjunto de regras preestabelecidas, culto ao individualismo em detrimento ao coletivo, desestabilizando as relações sociais, criando um conjunto de mundos individuais que subsistem num mesmo espaço, gerando conflitos e tensões vivenciados no chão da escola. Os comportamentos atuais, abrigados na defesa incontestada da liberdade para agir sem limites, sem normas, tornam-se objeto de reflexão de muitos cidadãos. [...] A literatura pode, então, apontar as características da cultura. atual, do homem contemporâneo.

Os aspectos mais acentuados que vêm dando tipicidade a esse indivíduo: a) a busca do prazer imediato, b) o descompromisso com o outro, c) a falta de motivação para qualquer tipo de trabalho, d) a ausência de perspectiva para si mesmo, ou a apatia diante de seu futuro, e) a banalização da morte, f) a indisponibilidade para qualquer reflexão (NAGEL, 2015, p. 2).

Segundo Nagel (2015), no discurso e na prática dos indivíduos atuais, “o tempo é dele”, “o espaço é dele”, a “escolha é dele”. Com isso, é difícil, quase impossível perceber a presença, a necessidade, os desejos do outro, vivendo num ostracismo, isolados num mundo conectado, advindo, então, a depressão, o desequilíbrio emocional, a insatisfação constante com seu estado de ser, encontrando na escola, por vezes, o primeiro enfrentamento de limites, as primeiras regras e objetivos em prol de uma coletividade.

Sendo o ambiente escolar, um espaço de partilha e troca de conhecimento e experiência para que ocorra a construção do conhecimento, como lidar com tantas contradições e embates, na busca por uma educação de qualidade? De que forma os professores podem corresponder às expectativas da sociedade em relação ao processo de ensino-aprendizagem, frequentemente cobrados e questionados quanto a sua forma de ensino, que não corresponde às necessidades específicas de cada aluno, sendo responsabilizados, inclusive pelos pais, por não atender seus filhos de forma individualizada? E de que forma conciliar esta situação com a função da escola em formar cidadãos? O que implica em educar para o social, para a coletividade, reconhecendo o homem como um ser social, sendo necessário que o compreendamos como tal, fruto de suas relações sociais, o que engloba família, comunidade, escola.

Para que se possa enfrentar toda a complexidade do ser humano em desenvolvimento, absorvido pela atual conjuntura, necessita-se ampliar o quadro de profissionais da educação. Apresenta-se nesse momento, como contribuição às necessidades do trabalho que precisa ser desenvolvido nas escolas, a Equipe Multiprofissional, composta por Pedagogo, Assistente Social e Psicólogo, que tem como intuito auxiliar no processo de ensino e aprendizagem e promover uma educação de qualidade. Diante do exposto, reconhecemos que a atual estrutura escolar como se apresenta é deficitária, e que a atuação do Psicólogo e do Assistente Social, junto aos demais profissionais da educação e o corpo discente, têm muito a contribuir nesse processo. Respaldação pela Lei Estadual nº 15.075 de 04/05/2006, que autoriza a implantação do Programa de Atendimento Psicopedagógico e social em todas as unidades escolares que integram a Rede de Ensino Público e por meio de estudo bibliográfico, buscou-se embasamento teórico para a compreensão da atuação desses profissionais na escola, além de justificativas e possibilidades para a implantação da Equipe Multidisciplinar (aqui denominada de Equipe Multiprofissional) no Colégio Estadual Vinícius de Moraes, em Campo Mourão. Diante disso, por meio de parceria com as IES da cidade, Psicólogos e Assistentes Sociais estão atuando junto à escola, buscando contribuir com a realidade da mesma tal qual como prevê a lei citada (PARANÁ, 2006).

O Grupo Técnico Psicossocial Inclusivo está estabelecido na Secretaria Municipal de Educação (SEMED), sendo integrante do Núcleo Político Pedagógico (NUPP), é composto por uma Psicóloga, uma Assistente Social, e uma Neuropsicopedagogia. Atuando diretamente no levantamento de dados estatísticos das escolas que possuem alunos com algum tipo de deficiência e/ou demanda psicossocial, a fim de mapear as necessidades da Rede Municipal de Educação. Possibilitando a formulação de estratégias, subsidiando-as para acolhimento, melhor convivência e desenvolvimento do trabalho pedagógico. As atividades do GT Psicossociopedagógico foram desenvolvidas no ano de 2021, na cidade de Benevides, especificamente, com professores, alunos e familiares da Rede Municipal de Educação de Benevides, Pará.

Demonstrar a atuação do Grupo Técnico de Trabalho que é fazer com que de fato a inclusão aconteça, mesmo diante do cenário de pandemia do Coronavírus, de acordo com necessidades específicas, suas histórias, seus familiares, professores e estabelecer a conexão entre os atores envolvidos no processo.

A escola, como um dos principais equipamentos sociais, tem sido desafiada cotidianamente em articular o conhecimento que é trabalhado no contexto escolar com a realidade social do aluno, ou seja, seus problemas e necessidades sociais. Neste sentido, se torna essencial e fundamental que a escola comece a conhecer a realidade social dos seus alunos, podendo também encurtar a distância que a separa do universo familiar. Para que a escola possa desempenhar o seu papel político, ela deve desenvolver o senso crítico do aluno, precisando estar em sintonia não só com a realidade do aluno, como também com a realidade da comunidade na qual ela se encontra inserida. Deve, assim, respeitar a realidade social, cultural e econômica dos seus alunos e, partindo dela, a iniciativa de propiciar a participação da família no processo sócio pedagógico da escola.

Desta maneira, a inserção do Serviço Social na escola, deve contribuir para com ações que tornem a educação como uma prática de inclusão social, de formação da cidadania e emancipação dos sujeitos sociais. Ambos, tanto a escola como o Serviço Social, trabalham diretamente com a educação, com a consciência, com a oportunidade de possibilitar as pessoas que se tornem conscientes e sujeitas de sua própria história.

METODOLOGIA

O local da pesquisa é o município de Benevides/PA que está situado na região metropolitana de Belém no Estado do Pará, possui uma área de 187.868 km² com uma população estimada em 2019, de 70.000 habitantes. Grande parte de seu território é considerado rural. Apesar disso, de acordo com dados do IBGE (2010) 56% (28.912) das pessoas residem na área urbana e 44% (22.739) na área rural.

O projeto é executado por uma equipe formada por técnicos da SEMED, primeira proposta, advinda de um pedido da equipe diretiva, foi de que se pudesse falar a respeito da

adolescência, de como lidar com adolescentes que “extrapolam”, que “agridem” professores e colegas. Desse modo, na escola A, foi cedido o espaço da reunião pedagógica para a primeira palestra expositivo-participativa com o tema: “Conversando sobre Adolescência e práticas educativas”, a qual foi realizada com professores do sexto ao nono ano, pelo turno da manhã. Os professores do turno da tarde (primeiro ao quinto ano) foram convidados, mas nenhum compareceu, principalmente por trabalharem em outros lugares no turno inverso.

Nessa primeira exposição, todos os professores das séries citadas do turno da manhã participaram. Nesse encontro e nos outros dois subsequentes, foram realizados com a estagiária local de Psicologia e sua colega, estagiária da escola B, na presença além da professora supervisora do estágio. Nesse momento foi discutido como tópico a Adolescência como um período de transição entre o estado infantil e o estado adulto do desenvolvimento, em que o jovem está tentando construir uma identidade adulta (Steinberg,1999). Além disso, foi apresentada a puberdade como coexistindo com a adolescência, período ou etapa de vida como outras do ciclo vital. As características principais deste período foram discutidas a partir da conhecida “síndrome da adolescência normal” (Knobel,1981) e do desenvolvimento (Steinberg, 1999).

Em seguida foram comentados os principais sintomas referidos pelo autor: a busca de si mesmo e da identidade; tendência grupal; necessidade de intelectualizar e fantasiar; crises religiosas; deslocalização temporal; a evolução sexual até a heterossexualidade; atitude social reivindicatória; contradições sucessivas em todas as manifestações da conduta; separação progressiva dos pais; constantes flutuações do humor e do estado de ânimo (Knobel, 1981). A partir da discussão dos tópicos, as estagiárias estimularam os professores a identificarem, nos alunos e nos próprios filhos, as características citadas. As participantes compartilharam exemplos e expuseram as dificuldades e alegrias do trabalho e da convivência com adolescentes.

Após estas discussões, as estagiárias trouxeram também em debate como os pais lidam com filhos adolescentes, como os educam e, nesse mesmo aspecto, as profissionais puderam fazer analogias com as práticas educativas dos educadores. Nesse momento, foi discutido a respeito de diversas práticas educativas parentais que podem resultar em estilos parentais de educação. Desse modo, práticas educativas são estratégias utilizadas pelos pais e demais educadores para atingir objetivos específicos tanto acadêmicos, sociais e afetivos sob determinadas circunstâncias e contextos. As estratégias podem incluir utilizando de explicações, punições ou até mesmo recompensas (Shaffer,2005; Teixeira, Bardagi & Gomes, 2004).

Assim, foram explicadas as duas dimensões pelas quais os pais e demais educadores podem utilizar seu poder para alterar o comportamento dos filhos: a responsividade, que diz respeito a quanto os pais são sensíveis às necessidades afetivas e materiais dos filhos, e a exigência, que diz respeito a quanto os pais exigem e cobram o cumprimento de regras dos

seus filhos. Além disso, as estagiárias explicaram a respeito dos quatro estilos parentais de criação relacionados ao desenvolvimento social, emocionais e intelectuais de crianças e adolescentes (Maccoby & Martin, 1983; Shaffer, 2005).

Assim, o cruzamento das duas dimensões (responsividade e exigência) resulta em quatro estilos parentais propostos por Maccoby e Martin (1983) que são: autoritário, autoritativo/competente, indulgente e negligente/ausente (Ceconello, De Antoni, & Koller, 2003; Shaffer, 2005; Teixeira; Bardagi; Gomes, 2004). Após a explicação desses estilos parentais fez-se uma analogia a respeito de práticas e estilos educativos na escola, questionando os educadores a respeito de como seriam os professores autoritários, os indulgentes, os negligentes e os competentes. A maioria dos professores pôde participar citando exemplos e se identificando com algum estilo parental.

Para evitar a ideia de mera classificação e culpabilização do cuidador ou educador, foi discutido que o desempenho educativo não depende apenas do professor (e dos pais) ser ou agir de determinada forma, mas também das vivências e características pessoais da turma, dos alunos (filhos). Isso demonstra a importância de ser possibilitado ao aluno (adolescente, criança) que experimente novas formas de se relacionar que não apenas com pais negligentes ou autoritários, por exemplo, mas com outras pessoas capazes de serem acolhedoras e firmes na medida certa (Sampaio, 2007; Weber, 2007).

Essa primeira intervenção foi encerrada com resultados avaliados pelos presentes como positivos e um convite da equipe diretiva às estagiárias, para que pudessem ser realizados mais encontros como esses para os professores das séries iniciais e, com todos os professores dos 1º ao 9º ano a respeito da relação professor – aluno. Ao tomarem conhecimento do conteúdo e resultados positivos da palestra, a orientadora educacional e a coordenadora pedagógica do turno da tarde, que não haviam comparecido, pediram que fosse realizado um mesmo encontro pelo turno da tarde.

Inicialmente foram trazidas questões envolvendo o contexto familiar, pelo qual a criança trará para a escola vivências daquele contexto, bem como aspectos constitucionais. Segundo Outeiral e Cerezer (2005) chegando a escola, a criança a perceberá como não apenas um lugar real (espaço físico), mas também como um lugar imaginário, percebendo-a a partir de sua história, seus desejos e medos. Sendo assim, a relação do aluno com a escola e os educadores vai depender não só da visão que este possui da instituição como um todo, mas também será afetada pela significação que os pais dão à escola, aos estudos do filho e à relação deles com os demais alunos (Guzzo, 2002; Outeiral, & Cerezer, 2005).

A escola, por representar um espaço em que a criança e o adolescente vão exercitando os primeiros passos em direção a independência dos pais infantis, sofre pressões. A partir disso, os alunos poderão ter outras relações, que vão superar as perdas desenvolvimentais da dependência mútua entre os pais e seus filhos, que estão crescendo (Outeiral, & Cerezer, 2005). Assim, as estagiárias problematizaram que a escola e, principalmente, os professores, podem ser recipientes de impulsos, fantasias, emoções

e pensamentos que as crianças e os adolescentes têm em relação aos seus próprios pais. É nesse sentido que, amor e agressividade, dirigidos originalmente aos pais, podem ser “transferidos” para os professores, conforme Outeiral e Cerezer (2005).

REFERENCIAL TEÓRICO

Amaro (1997) reflete que Educadores e Assistentes Sociais compartilham desafios semelhantes, e tem na escola como ponto de encontro para enfrentá-los. Tem-se a necessidade de fazer algo em torno dos problemas sociais que repercutem e implicam de forma negativa no desempenho do aluno e leva o educador pedagógico a recorrer ao Assistente Social.

É importante ressaltar que o profissional de Serviço Social, inserido na escola, não desenvolve ações que substituem aquelas desempenhadas por profissionais tradicionais da área de Educação. Sua contribuição se concretiza no sentido de subsidiar, auxiliar a escola, e seus demais profissionais, no enfrentamento de questões que integram a pauta da formação e do fazer profissional do Assistente Social, sobre as quais, muitas vezes a escola não sabe como intervir.

O Serviço Social é uma profissão que trabalha no sentido educativo de revolucionar consciências, de proporcionar novas discussões, de trabalhar as relações interpessoais e grupais. Assim, a intervenção do assistente social é uma atividade veiculadora de informações, trabalhando em consciências, com a linguagem que é a relação social (MARTINELLI, 1998), que estando frente às mudanças sociais, pode desenvolver um trabalho de articulação e operacionalização, de interação de equipe, de busca de estratégias de proposição e intervenção, resgatando-se a visão de integralidade e coletividade humana e o real sentido da apreensão e participação do saber, do conhecimento. Desta forma, pode-se afirmar:

O campo educacional torna-se para o assistente social hoje não apenas um futuro campo de trabalho, mas sim um componente concreto do seu trabalho em diferentes áreas de atuação que precisa ser desvelado, visto que encerra a possibilidade de uma ampliação teórica, política, instrumental da sua própria atuação profissional e de sua vinculação às lutas sociais que expressam na esfera da cultura e do trabalho, centrais nesta passagem de milênio (ALMEIDA, 2000, p.74).

Nesse sentido, a contribuição que o Assistente Social tem a oferecer dá-se também na atuação em equipes interdisciplinares, no âmbito das quais, os distintos saberes, vinculados às distintas formações profissionais, possibilitam uma visão mais ampliada, e compreensões mais consistentes em torno dos mesmos processos sociais. Assim, o profissional do Serviço Social pode articular propostas de ações efetivas, a partir do resgate da visão de integralidade humana e do real significado histórico-social do conhecimento. Para Amaro (1997), a interdisciplinaridade, no contexto escolar, representa estágios de superação do pensar fragmentado e disciplinar, resultando-se na idéia de complementaridade recíproca entre as áreas e seus respectivos saberes.

Sabe-se que, é no interior da escola, no cotidiano dos alunos e de suas famílias, que se configuram as diferentes expressões da questão social, como desemprego, subemprego, trabalho infanto-juvenil, baixa renda, fome, desnutrição, problemas de saúde, habitações inadequadas, drogas, pais negligentes, famílias multiproblemáticas, violência doméstica, pobreza, desigualdade social, exclusão social, etc. As demandas emergentes e resultantes da questão social é que justificam a inserção do profissional do Serviço Social, que se insere neste espaço com o objetivo de receber e encaminhar estas demandas. Neste sentido, Iamamoto (1998) afirma:

O desafio é re-descobrir alternativas e possibilidades para o trabalho profissional no cenário atual; traçar horizontes para a formulação de propostas que façam frente à questão social e que sejam solidárias com o modo de vida daqueles que a vivenciam, não só como vítimas, mas como sujeitos que lutam pela preservação e conquista da sua vida, da sua humanidade. Essa discussão é parte dos rumos perseguidos pelo trabalho profissional contemporâneo (IAMAMOTO, 1998, p.75).

Uma segunda maneira de encarar a relação entre a Psicologia e a Educação, acredita que a escola promove o desenvolvimento psicológico. Ou seja, o trabalho realizado dentro das salas de aulas no processo ensino-aprendizagem, favorece o desenvolvimento psicológico em vários aspectos sociais, afetivos e cognitivos. Assim a psicologia também, aplica à educação e ao ensino, busca mostrar como, através da interação entre professor e alunos, entre os alunos, é possível a aquisição do saber e da cultura acumulados. Portanto papel do professor nesse processo, é fundamental. A Psicologia pode contribuir para o processo escolar com o trabalho do psicólogo orientado para a pesquisa e intervenção, que promova a transformação das relações sociais sobre o mundo cotidiano, ampliando a Zona de Desenvolvimento Proximal dos atores envolvidos para uma ação crítica sobre a realidade (VYGOTSKY, 2010).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante do tema proposto, acreditamos que a promoção da saúde do aluno, aluno Portador de Deficiência, professor necessita acontecer, também, na própria escola, entre seus pares, e passa necessariamente por novos modelos de organização e novas iniciativas. É uma questão que não pode ser analisada apenas no nível da individualidade (a qual, não exime a responsabilidade das políticas públicas em viabilizar tal atividade). Trata-se de um estado de conhecimento sabendo que autoconhecimento, na realidade que se me conhecer melhor, me cuidarei melhor e me permitirei. Se me permitir, cuidarei melhor não somente de mim, mas do outro. Temos histórias distintas, mas igualmente importantes, por isso é essencial respeitarmos e aceitarmos as nossas diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um novo dia é sempre uma página em branco, oportunidade que a vida nos dá para escrevermos nossa história com o enredo que escolhermos. Focar em ações individuais positivas possibilita a transformação coletiva. Fazer educação com competência, alegria e sucesso exige formação, cuidados e valorização dos profissionais que prestam um serviço da maior relevância para a sociedade.

Ainda assim, foi uma demanda basicamente da direção e não da totalidade de professores. É importante problematizar o lugar histórico do psicólogo escolar, que focalizava seu trabalho no problema oriundo do aluno. A situação das tentativas iniciais de intervenção no estágio em Psicologia Escolar parece vir de um estranhamento em relação ao imaginário do psicólogo clínico. Um estudo de Neves, Almeida, Chaperman e Batista (2002) mostrou que a maioria dos psicólogos escolares no Brasil ainda segue o modelo médico-clínico ou queixa-se de não conseguir se inserir no ambiente escolar. Ainda que tenha sido sugerida por apenas uma das partes das escolas, considerou-se que a intervenção em grupos de professores, com palestras expositivo-dialogadas, permitiu que se criasse um espaço psicológico, além do físico, para que se percebessem as dificuldades e os potenciais do grupo, bem como para melhorar a comunicação positiva entre a equipe diretiva e os professores assim como internamente em cada grupo. Percebeu-se que palestras expositivo-dialogadas sobre temáticas emergentes nas escolas podem ser um início de comunicação mais aprofundada e de abertura de um espaço para uma intervenção mais efetiva no espaço educacional. Um primeiro passo foi dado. E como disse o poeta Antônio Machado, “Caminante, no hay camino, se hace camino al andar”.

REFERÊNCIAS

- CATANIA, A. C. (1999). **Aprendizagem: Comportamento, linguagem e cognição**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- CECCONELLO, A., ANTONI, C., & KOLLER, S. (2003). **Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar**. *Psicologia em Estudo* (Maringá), 8, 45-54.
- COSTA, C., SOUZA, I., & RONCAGLIO, S. (2003). **Momentos em Psicologia Escolar**. 2ª ed. 3ª triagem. Curitiba: Juruá, 2003.
- GUZZO, R. (org). (2002). **Psicologia Escolar: LDB e educação hoje**. São Paulo: Alínea.
- HOFFMAN, M. L. (1975) **Moral, internalization, parental power, and the nature of parent-child interaction**. *Developmental Psychology*, 11, 228-239.
- HOFFMAN, M. L. (1994). **Discipline and internalization**. *Developmental Psychology*, 30, 26-28.
- KNOBEL, M. (1981). **A síndrome da adolescência normal**. In: Aberastury, A.; Knobel, M. *Adolescência normal: um enfoque psicanalítico*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

LAPO, F. R., & BUENO, B. O. (2003). **Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério.** *Cadernos de Pesquisa*, 118, 65-88.

LAMBORN, S., MOUNTS, N., STEINBERG, L., & DORNBUSCH, S. (1991). **Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families.** *Chil development*, 62, 1049-1065.

LEITE, D. **Educação e relações interpessoais.** In: Patto, M. (1997). *Introdução à Psicologia Escolar*. 3ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo.

MACCOBY, E. E., & MARTIN, J. A. (1983). **Socialization in the context of the family: Parent- child interaction.** New York: Wiley.

MONTANDON, C. (2005). **As práticas educativas parentais e a experiência das crianças.** *Educação e Sociedade*, 26 (91), 485 – 507.

MARINHO-ARAÚJO, C. M., & ALMEIDA, S. F. C. de (2005). **Psicologia Escolar: Construção e Consolidação da Identidade Profissional.** Campinas-SP: Editora Alínea.

MARTINS, J. (2003) **A atuação do Psicólogo Escolar: Multirreferencialidade, implicação e escuta clínica.** *Psicologia em Estudo* (Maringá), 8(2), 39-45.

NEVES, M., ALMEIDA, S., CHAPERMAN, M., & BATISTA, B. (2002). Formação e atuação em psicologia escolar: análise das modalidades de comunicações nos congressos nacionais de psicologia escolar e educacional. *Psicologia, ciência e profissão*, 22(2), 2-11.

OUTEIRAL, J., & CEREZER, C. (2005). **O mal-estar na escola.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Revinter.

PATTO, M. (org). (1997). **Introdução à psicologia escolar.** 3 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo.

SALVADOR, A., & WEBER, L. (2005). **Práticas Educativas Parentais: um estudo comparativo da interação de dois adolescentes distintos.** *Interação em Psicologia*, 9(2), 341-353.

SAMPAIO, I. (2007). **Práticas Educativas Parentais, gênero e ordem de nascimento dos filhos: atualização.** *Revista Brasileira Crescimento e desenvolvimento humano*, 17(2), 44-152.

SHAFFER, D. (2005). **Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência.** Tradução da 6ª edição norte-americana Cíntia Regina Pemberton Cancissu. São Paulo: Pioneira.

STEINBERG, L., LAMBORN, S., DARLING, N., MOUNTS, N., & DORNBUSCH, S. (1994). **Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families.** *Chil Development*, 65, 754-770.

STEINBERG, L. (1999). **Adolescence.** Boston: McGraw-Hill.

TEIXEIRA, M., BARDAGI, M., & GOMES, W. (2004). **Refinamento de um instrumento para avaliar Responsividade e Exigência Parental percebidas na adolescência.** *Avaliação Psicológica*, 3(1), 1-12. [Links]

WEBER, L. (2007). **Eduque com carinho.** 2ªEd. Curitiba: Juruá

LA PRÁCTICA CORAL COMO EJE TRANSVERSAL EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL: UNA PROPUESTA DE RASTREO DOCUMENTAL EN LA REGIÓN CARIBE COLOMBIANA

Data de aceite: 01/04/2024

Luz Elena Tabares David

Universidad del Atlántico
Barranquilla-Colombia
<https://orcid.org/0000-0002-0210-5725>

Natalia Torreglosa Tabares

Universidad del Atlántico
Barranquilla-Colombia
<https://orcid.org/0009-0005-3538>

Eder Torreglosa Tabares

Universidad del Atlántico
Barranquilla-Colombia
<https://orcid.org/0009-0001-4420-0384>

diferentes expresiones y manifestaciones, favoreciendo a su vez el desarrollo de competencias generales desde un saber, saber hacer y saber ser. Desde este panorama, el canto transversaliza desde su inter, trans y multidisciplinariedad, espacios donde confluyen y dialogan la música, la danza, el teatro, la plástica, medios audiovisuales, la oralitura, con otras disciplinas o áreas del conocimiento, suscitando el desarrollo multisensorial y multidimensional propiciando la creatividad y el fortalecimiento de aptitudes y actitudes artísticas en niños, niñas y adolescentes, brindando escenarios de inclusión cultural, hacia una visión integradora. Por tanto, en este trabajo se brindan las bases teóricas para el desarrollo a futuro de un estado de la cuestión que evidencie las implicaciones del canto académico en los procesos de enseñanza aprendizaje en la región Caribe colombiana.

PALABRAS-CLAVE: Práctica coral, interculturalidad, Educación Artística, enseñanza aprendizaje.

RESUMEN: Esta investigación se propone conocer la manera en que la práctica coral ha sido destinado como mediación pedagógica y didáctica para el desarrollo de estrategias de enseñanza aprendizaje en Educación Artística en instituciones educativas de la región Caribe colombiana, teniendo como premisa su inclusión en los procesos de investigación pedagógica, condición curricular y en los planes de estudio de educación artística; por posibilitar el desarrollo de competencias artísticas, como la sensibilidad perceptiva, producción –creación y comprensión crítico cultural, encauzadas a releer, apreciar y valorar las

CHORAL PRACTICE AS A TRANSVERSAL AXIS IN ARTISTIC EDUCATION: DOCUMENTARY TRACKING IN THE COLOMBIAN CARIBBEAN REGION

ABSTRACT: This research aims at knowing the way in which the choral practice has been destined as a pedagogical and didactic mediation for the development of teaching strategies in Artistic Education in educative institutions of the Caribbean region, having as a premise its inclusion in the pedagogical research processes, curricular condition and in the syllabuses of artistic education; in order to enable the improvement of artistic competences, as the perceptive sensibility, production-creation and cultural critic comprehension, channeled to reread, appreciate and value the different expressions and manifestations, promoting likewise the improvement of general competences from a knowledge, a knowledge on how to do and a knowledge on how to be. From this overview, the singing mainstreams from its inter, trans and multi-disciplinary nature, spaces where come together and dialogue the music, dance, drama, plastic art, audiovisual resources, oraliture with other disciplines or areas of knowledge, generating the multi-sensory and multi-dimensional development promoting the creativity and strengthening of artistic aptitudes and attitudes in children and teenagers, offering spaces of cultural inclusion, to an integrative vision. Thus, in this project are presented the theoretical bases for the development to future of a state of the issue that evidences the implications of academic singing in the processes of teaching and learning in the Colombian Caribbean region.

KEYWORDS: Choral practice, interculturality, Artistic Education, teaching-learning.

INTRODUCCIÓN

La práctica coral, por sus múltiples efectos en la vida del ser humano, ha tenido un lugar fundamental en la historia de la humanidad, mereciendo una mirada analítica, pues posiciona la educación artística como generadora de conocimiento, contribuyendo al desarrollo social y cultural desde la creación y la proyección de las prácticas artísticas individuales y colectivas como manifestaciones y espacios de expresión, interpretación y comunicación verbal en los contextos escolares (Programa de las Naciones Unidas Para El Desarrollo (PNUD, 2015). La educación musical como espacio de integración de los seres humanos y como gestora de las acciones culturales a través de los procesos didácticos se introduce en Colombia con planes de gestión investigativa y elementos trascendentales en la formación artístico musical, visionando transformaciones estratégicas que regulen la operatividad de los procesos artísticos del país.

Así, la investigación se plantea -en principio-, justificar la importancia de la práctica coral y su abordaje documental en aras de conocer la manera cómo la práctica coral ha sido utilizada como mediación para el planteamiento de estrategias de enseñanza - aprendizaje en la Educación Artística y cultural, entendida como el abordaje en completitud de los leguajes artísticos (música, danza, teatro, plástica y medios audiovisuales) desarrollados en instituciones educativas de la región Caribe colombiana, bajo la premisa de lo propio. Para ello se tendrá en cuenta la siguiente idea: la práctica coral posibilita espacios de

inclusión cultural que induce al desarrollo de la creatividad, la identidad y el fortalecimiento de aptitudes artísticas en niños, niñas y adolescentes, brindando escenarios en los que se conlleva hacia una visión integradora y multidimensional desde una amplia perspectiva de releer, apreciar y valorar las diferentes manifestaciones artísticas, favoreciendo el desarrollo de competencias específicas y generales desde el saber, el saber hacer y el saber ser (Goldstein, 2004).

De esta manera, a futuro, se estima la formulación de un estado de la cuestión actualizado sobre el canto académico y su impacto en la educación en la región Caribe colombiana.

RESULTADOS

Aspectos generales sobre el canto académico

Pensar en la relevancia de la práctica coral en la educación deberá realizarse teniendo en cuenta que este es un movimiento artístico musical que ha trascendido varios periodos de la historia: desde la Edad Antigua hasta la contemporánea gracias a la Escolástica. Su desarrollo en los países europeos en épocas de la Edad Media tuvo una finalidad sociopolítica asociada con la negación a las mujeres al acceso a las artes (como las prohibiciones para cantar en las iglesias), motivo que induce a la implementación de una pedagogía coral dirigida a los niños, teniendo en cuenta la agudeza vocal (Mundy, 1999).

En vista del cambio de paradigma las libertades para las mujeres en materia de derechos de acceso a diversas áreas del saber garantizaron una mayor participación por parte de las mujeres en las actividades culturales (como la participación en los coros), cuestión que implicó un relego de la actividad coral en la infancia. Será en el siglo XX cuando reaparece con un recargado interés académico el canto académico desde la infancia, buscando sentar las bases de una pedagogía vocal con cadencias inter, transdisciplinar y multidisciplinar entre lo artístico y otras áreas del conocimiento. Como producto de este resurgimiento está el reconocido coro de los niños cantores de Viena, quienes cuentan con una tradición artística y han sido reconocidos como un referente en este ámbito debido a la calidad de su técnica vocal.

Por otro lado, a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX toma gran fuerza en los Estados Unidos la inspiración e interés por parte de grandes maestros de la música en formular una pedagogía musical, pensando así en la creación de métodos musicales activos que fundamentaran y fortalecieran las prácticas en pedagogía vocal, como es el caso de Justina Ward (1964) quien movida por la belleza vocal infantil crea el Método Ward con el propósito de motivar a los niños en la disciplina del canto académico a través de la formación musical.

En esta misma línea, el músico húngaro Kodály (1882) hace aportes desde la producción de diferentes métodos musicales con el propósito de mejorar el bajo rendimiento musical de los húngaros, teniendo como base fundamental el canto coral que nace de la música tradicional como lengua materna y a partir de la cual el niño aprende a leer y a escribir su propio idioma musical. Aunado a unos componentes fundamentales como “una secuencia pedagógica organizada, de acuerdo con el desarrollo del niño. Proponiendo tres herramientas básicas: Las sílabas de solfeo rítmico; El solfeo relativo; Los signos manuales” (Zuleta, 2004, p.17).

Surgen además otros métodos, como el de Orff (1960-1970) y Dalcroze (2015) en 1965 que, valiéndose de la música en general, incorporan el Método Euritmia, que consiste en tomar a uno de sus más sentidos elementos -el ritmo en especial-, posibilitando desde lo fisiológico en movimientos de diástole y sístole, la interiorización del ritmo, reafirmado en el movimiento corporal espontáneo en niños y niñas. Al respecto, señala Piñeros (2004) que “el método Dalcroze, pretende desarrollar en los niños y niñas diversas posibilidades de dimensiones físicas y potencialidades espirituales, a la vez que las armoniza mediante el goce estético y la recreación de lo bello” (p.67). Estos significativos aportes hacen posible el crecimiento de este movimiento en toda Europa, transformándose en el centro de mayor preocupación y atención.

El 20 de noviembre de 2004 expertos y representantes de organizaciones de instituciones de cinco países europeos se convocan en una conferencia sobre música formal y no formal de los coros, dirigida por la organización *Europa cantat* (es la federación de países europeos encargada del movimiento coral en todo Europa), con el propósito de compartir políticas de calidad sobre la formación de docentes de música para garantizar el buen desarrollo de este movimiento musical en Europa. Así lo expresan investigadores de este movimiento: “Las federaciones vascas de coros son cada vez más conscientes de la relevancia del trabajo con la cantera y hay una preocupación especial por potenciar el mundo coral infantil” (Ibarretxe, 2007, p. 38).

Por su parte, en 2013 Suiza considera como derecho constitucional el aprendizaje de la música y el canto como área de obligatoriedad en todo el país. “El 72.7% de la población suiza aprobó plebiscito que modifica la constitución Nacional y añade que la música y el canto deberán ser obligatoriamente fomentados en todos los cantones de país particularmente a niveles de niño y adolescentes” (Pérez-Aldeguer, 2014, p. 399). Significativo alcance en los países europeos como evidencia de este movimiento coral y a su gran trascendencia académica.

Las bases de la práctica coral en el entorno latinoamericano: el caso colombiano

De igual manera, en América Latina el movimiento del canto académico atravesó -desde sus orígenes-, una etapa de gran alcance por su incremento en diferentes países de Suramérica. Es así como en Argentina la intérprete Wals (1930-2011) recurre al canto académico como estrategia pedagógica al organizar un repertorio de canciones infantiles que, además de generar musicalidad, se atreve a replantear la realidad social en metáforas sencillas y melodías originales, incorporando la idea de identidad intercultural a partir del conocimiento del entorno, ofreciéndola a un sector de población especialmente sensible -como es el de los estudiantes-, ubicando la interpretación musical como un hito en su repertorio musical desde la didáctica.

En línea con ello, la educación musical como espacio de integración de los seres humanos y como gestor de las acciones culturales a través de los procesos didácticos, se introduce en Colombia con planes de gestión investigativa y elementos trascendentales en la formación musical, visionando transformaciones estratégicas que regulen la operatividad de los procesos artísticos del país. Así las cosas, a mediados del siglo XX el movimiento del canto académico nace en Colombia enmarcado dentro de un florecimiento académico del ámbito cultural, siendo centro de atención en las diferentes organizaciones gubernamentales, a través del Ministerio de Educación Nacional -MEN- y el Ministerio de las culturas, las artes y los saberes, reconociendo sus implicaciones positivas en el desarrollo multidimensional y multisensorial en el ser humano, ubicándolas dentro de la Ley 115 de 1994, es decir, la Ley General de Educación, que se origina a partir de la vigente. En esta se plantean las áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación que necesariamente se tendrá que ofrecer de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y que comprenderá un mínimo del 80% del plan de estudios.

En tal sentido, a razón de la importante trascendencia del arte en la vida del ser humano, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), declara el 23 de mayo de 2012, como el día internacional de la educación artística, reafirmando como área obligatoria que avizora procesos educativos y didácticos, convocando con esta declaración a instituciones de educación con los diferentes niveles formal y superior a desarrollar actividades artísticas con fines de valorar esta área, aunado a los propósitos educativos, pedagógicos y didácticos de sensibilización, percepción y creación, estipulados en los lineamientos curriculares y las orientaciones pedagógicas para la educación artística y cultural (2022) integrada por las siguientes disciplinas: Arquitectura, Artes Plásticas, Audiovisuales, Danzas, Diseño Gráfico, Literatura, Música y Teatro.

Desde estos postulados de las políticas públicas en Colombia se ofrece atención a los procesos desarrollados en las actividades artísticas considerando desde las orientaciones pedagógicas la importancia de la práctica coral como mediación didáctica para la enseñanza, posibilitando el aprendizaje en las diferentes áreas del conocimiento artístico y cultural.

Del mismo modo, es incluida en el Plan Decenal de Educación (2016 - 2026) para fortalecer la educación artística como tema de investigación fundamental por su poder educativo de innegable trascendencia y que coadyuva poderosamente en la formación de la cultura general y popularización de la educación musical como labor sociológica que reúne a las gentes sin discriminación alguna, afianzando el concepto de nacionalidad. Por su esencia misma el arte musical es quizá el lenguaje de mayor importancia para el desarrollo de la humanidad, cuestión ya comprendida en Colombia, de tal manera que se ha integrado a las normativas y planes institucionales antes mencionadas.

En 1993 se crea el Plan Decenal de Cultura (2001-2010), “Hacia una ciudadanía de democracia cultural”, cuyo objetivo fue producir informaciones estadísticas acerca del fortalecimiento y consolidación de las escuelas municipales de música en el país, existentes en todo el territorio nacional.

En el año 2002 el Ministerio de Cultura, mediante concertaciones con diversos actores, adelantó acciones que configuraran el Plan Nacional de Música para la convivencia, focalizando sus objetivos en la atención de la población infantil y juvenil mediante la creación de escuelas de música centradas en la práctica musical. Es a partir del año 2003 cuando el Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes puso en acción en diversas regiones del país el Plan Nacional de Música para la convivencia bajo la dirección de los maestros de música, especialistas en el campo objeto de estudio, Alejandro Zuleta Jaramillo (Q.E.P.D) y María Olga Piñeros.

Esta organización fomentó el desarrollo de la formación musical y práctica musical en todas las regiones del país. De este modo, el área de música del Ministerio de Cultura implementó el proyecto de Coros Escolares con formación musical desde el canto académico para docentes, inicialmente como experiencia piloto, en los departamentos del Valle del Cauca, Magdalena y Cundinamarca. Este proyecto ha sido derrotero importante para las organizaciones del movimiento artístico en el país. Es así como en la década de los 90, siendo alcalde de Buga-Valle, Daniel Alfonso Ortiz Montoya, y bajo la dirección del maestro Jorge Enrique Arias Suarez, nace la Corporación para el desarrollo de la música coral de Buga (Corpacoros, 1995). Esta organización desde la Red Corla de Colombia genera espacios de aprendizaje cultural desde escenarios de formación, integración, visibilización y evolución del canto académico a través de vivencias artístico musicales.

A partir de allí, el canto académico sigue avanzando y en el 2010 nace en Medellín-Antioquia la fundación Cajita de Música, con el propósito de crear espacios de formación musical para niños y jóvenes (“El canto nos une” bajo la dirección del maestro Maggin González). En el 2012 nace Asodidor, la Asociación de directores corales del país, encargada de la actualización de maestros de música a través de talleres, seminarios, diplomados para el mejoramiento académico del movimiento coral en el país, además de la edición de material pedagógico en el canto académico y organización de festivales corales.

De esta manera, el estudio mencionado hace grandes aportes a la iniciativa de animar la formación musical y la práctica coral en varias ciudades de la región, costa norte de Colombia, consolidando el desarrollo de prácticas colectivas de coros en los programas de música de algunas universidades y en las escuelas, generando espacios de expresión, participación y convivencia regional y local.

En la región de la costa norte de Colombia el desarrollo histórico del canto académico surge en 1939 cuando Julio Enrique Blanco, quien estaba a la cabeza intelectual de la Secretaría Departamental de Educación, logró que la Asamblea Departamental aprobara la ordenanza No. 70 de 20 de junio del mismo año y por la cual se creaba la Escuela de Bellas Artes del Atlántico, en cuya organización se prestaría atención preferente a la enseñanza de la música.

La práctica coral evoluciona en la Región Caribe a la creación de programas de música en varias universidades, entre ellas la Corporación Universitaria Reformada (2007) que crea el Programa de Música bajo la denominación de músico profesional con énfasis en canto. En 2010 la Universidad del Norte crea con la misma denominación el Programa de Música con énfasis en canto; y en el 2019 la Universidad Sergio Arboleda de Barranquilla crea el Programa de Música. A ellas se unen las universidades del Atlántico (1996), Córdoba, Magdalena, Valledupar y Uniminuto, quienes desde las facultades de educación tienen programas de Licenciatura en Educación Artística, donde su campo objeto de estudio son los lenguajes artísticos como mediaciones para los procesos de enseñanza y aprendizaje y donde el canto académico por su transversalidad, dialoga con la danza, el teatro, la plástica, los medios audiovisuales, la oralitura y el corpus de los fundamentos de ciencias de la educación, pedagogía y didáctica.

Anima esta práctica en la Región Caribe la organización de festivales de coros y artísticos en la ciudad de Barranquilla. Por nombrar algunos:

- El Festival de arte estudiantil Ángela Morales, fundado en 1989 por el Maestro Hugo Morales y organizado por la Fundación para el fomento del Arte y la Cultura (FUNDAR).
- El Encuentro de Coros Escolares Barranquilla Canta organizado en 1995, creado por Comfamiliar Barranquilla bajo la dirección musical de la maestra Astrid Carbonell.
- La Fundación del coro Sirenas en el 2007, dirigida por el maestro Eleazar Torreglosa.
- Encuentro Departamental de coros Un Mar de Voces organizado en 2008 con el apoyo de la Secretaría de Cultura Departamental de la Gobernación del Atlántico y la Alcaldía Municipal de Puerto Colombia, bajo la dirección musical del Maestro Rosemberg Cueto.
- Encuentro Departamental y Distrital de Coros escolares Alberto Carbonell Organizado en 2011 por la Maestra Alba Pupo, sin nombrar los que se dan al interior de las instituciones educativas públicas y privadas.

Toda esta circulación de la práctica coral a la fecha ha tomado más fuerza, desatando en las últimas décadas gran motivación en el sentido de fomentar esta práctica desde las escuelas, haciendo gran énfasis en la importancia que demanda su formación.

Los vestigios de la práctica coral en la región Caribe colombiana: hacia la búsqueda de forjar un estado de la cuestión

En 1983 se impulsa la dirección canto como parte de la formación musical. Un estudio realizado en el año 2013 sobre la evolución de *La práctica coral en la ciudad de Barranquilla* (Juliao y Rodríguez, 2013), presentó la situación de inicios de década de la práctica coral, sus fortalezas, debilidades y retos, arrojando de manera impresionante el crecimiento que ha tenido el movimiento coral, haciendo además un estudio exhaustivo que comprendía el rango de años de 1983 a 2013. Asociado a los indicios que identificaron los autores, en la actualidad se puede inferir que el crecimiento del interés hacia el canto académico, las políticas educativas de educación superior que vienen desarrollando diferentes universidades locales como la Universidad del Atlántico (Tabares, 2019), a través de la Facultad de Educación en el programa de la Licenciatura en Educación Artística, y en la Facultad de Bellas Artes con Licenciatura en Música y otros programas artísticos de la Universidad Reformada y Universidad del Norte, quienes tienen programas recientes de Maestros en Música.

La práctica coral en el territorio de la Región Caribe ha evolucionado, lo que la constituye en objeto de estudio e investigación. Sobre este caso específico, varias expertas han centrado sus investigaciones doctorales en esta práctica artística, a saber, la tesis doctoral titulada *Educación musical y práctica coral juvenil en educación superior: una concepción crítico-decolonial*, en la cual Juliao Urrego (2021) propone: “Renovar la práctica docente del maestro coral, así como promover nuevos posicionamientos y ampliaciones por parte de la comunidad académica”. Estas improntas significativas rebasan la trascendencia de esta práctica artística para evolucionar en los procesos y prácticas académicas en las diferentes áreas del conocimiento.

En esta línea discursiva sobre la práctica coral se encuentran los hallazgos investigativos de la tesis doctoral de la maestra Saldarriaga Cupidan (2023) *Significación de la obra de vida de Alberto Carbonell Jimeno para la música coral en Colombia*. Al respecto, se propone resaltar la vida y obra de un derrotero fundamental en el desarrollo y trascendencia de la práctica coral, en la cual determina, presenta y revela la significación e importancia de los aportes brindados en el contexto de la música coral en Colombia y en especial en la Región Caribe.

La temática abordada en estos estudios investigativos expone lo inter, trans y multidisciplinar, orientado a la pertinencia e importancia del canto coral, posiciones que sustentan los innumerables aportes y significados al centrar su interés en los procesos

fundamentales del desarrollo psicosocial y sociocultural del ser humano, en la perspectiva y valor identitario. En este sentido, los aportes avanzan y obedecen a este crecimiento la organización de academias y escuelas de arte y de música que, conscientes de la importancia de la formación en la práctica coral a temprana edad, brindan a través de sus programas la enseñanza de esta actividad artística en la ciudad de Barranquilla.

CONCLUSIONES

Cabe resaltar que ante la trascendencia e importancia de lo expuesto en la exploración bibliográfica y hemerográfica hay pocos indicadores con relación al estudio sobre los avances de la práctica coral, motiva este crecimiento la organización de academias y escuelas de arte y de música que, conscientes de la importancia de la formación en el canto a temprana edad, en el ámbito escolar tienen incluido en el componente curricular o planes de estudio de sus programas la enseñanza de esta actividad artística en los diferentes niveles de educación en la ciudad de Barranquilla.

Debido a la poca información literaria que emana de artículos científicos o libros sobre el nacimiento del nombrado recorrido en la ciudad de Barranquilla se procedió, desde la lectura archivística y la experiencia en el hacer artístico, el significativo crecimiento de este movimiento en las últimas décadas, sobre todo en algunas instituciones educativas públicas y privadas ha tomado rumbo importante, en relación a los aportes para el aprendizaje y el desarrollo de competencias específicas, generales y artísticas.

En consecuencia, los aportes multidisciplinarios y multidimensionales que el desarrollo histórico de la práctica coral y su transversalidad con la educación artística han brindado resalta la importancia de la pedagogía vocal como un valor académico que se extiende a la voz como instrumento vocal, recurso fundamental para la voz cantada o hablada y su proyección a través de la palabra en la expresión creadora del ser humano y las posibilidades de evolución artística y cultural en los diferentes periodos del desarrollo sociocultural de los pueblos.

Sin duda alguna, conocer el desarrollo histórico de la práctica coral ofrece oportunidades de expresión y transversalidad no solo con los lenguajes artísticos, sino con otras áreas del conocimiento, en términos de entender y comprender su integralidad en la relación y evolución de la práctica coral desde la perspectiva neuropsicobiológica, social y cultural como recurso históricamente resiliente en el desarrollo histórico, social, cultural y artístico de la humanidad.

En síntesis, la evolución histórica de la práctica coral ofrece un caudal de posibilidades, estrategias y mediaciones pedagógicas y didácticas en función del aprendizaje para el conocimiento artístico cultural en términos de apreciar, valorar e intervenir de manera individual o colectiva las diferentes expresiones y manifestaciones artísticas. Por tal razón, este capítulo presenta las bases teóricas para considerar el desarrollo de un estado de la cuestión vigente, referente a la práctica coral y sus implicaciones en los procesos de enseñanza - aprendizaje en todos los niveles académicos de educación formal y superior en la Región Caribe colombiana.

REFERENCIAS

- Dalcroze, J. (2015). *Methodo Dalcroze. Exercices de plastique animée*. Jobin & Cie Editeurs.
- Goldstein, S. (2004). *La influencia de la educación musical*. Fondo de Cultura Económica.
- Ibarretxe, G. (2007). Modelos de educación coral infantil: entre lo formal y lo no formal. *Educación y Educadores*, 10(2), 35-50.
- Juliao, D. y Rodríguez, Y. (2013). Practica Coral en la ciudad de Barranquilla ¿Evolución o estancamiento? *El Artista*, 10, 188-201.
- Juliao, D. (2020) <https://hdl.handle.net/20.500.12442/7917> Juliao Urrego Diana Margarita (Ediciones Universidad Simon Bolívar, Facultad de Ciências Jurídicas y Sociales , 2021)
- Kodály, Z. (1965). *Método Kodály. Didáctica y práctica del método en la enseñanza musical*. Universidad Pázmány Péter.
- Ministerio de Educación Nacional (2010). *Documento 16. Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística*. Ministerio de Educación Nacional
- Mundy, S. (1999). *Historia de la música*. Editorial Ediluz.
- Pérez-Aldeguer, S. (2014). El canto coral: una mirada interdisciplinaria desde la educación musical. *Estudios pedagógicos*, 40(1), 389-404.
- Piñeros, S. (2004). *La música y el niño pequeño*. Editorial Ricordi.
- Programa de las Naciones Unidas Para El Desarrollo [PNUD] (2015). *Informe sobre Desarrollo Humano*. Naciones Unidas
- Saldarriaga, L. (2023) tesis doctoral, Significación de la obra de vida de Alberto Carbonell Jimeno para la música coral en Colombia. Universidad de las artes, La Haban Cuba.
- Tabares, L. (2019). Música, mediación neurodidáctica para el desarrollo integral en educación infantil. *Cedotic*, 4(1), 115-135.
- Ward, J. (1964). *Método Ward*. Monasterio de Solesmes.
- Zuleta, A. (2004). *El método Kodaly y su adaptación en Colombia*. Pontificia Universidad Javeriana.
- <https://corpacoros.org/red-coral-colombia/>

AS CONTRIBUIÇÕES DO COMPONENTE CURRICULAR DE CIÊNCIAS E DA ETNOASTRONOMIA PARA A DECOLONIALIDADE

Data de aceite: 01/04/2024

Deisiane De Toni Alves

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel/PR
<https://lattes.cnpq.br/1135921334620219>
<https://orcid.org/0009-0008-8113-8891>

Marco Antonio Batista Carvalho

Professor da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel/PR
<http://lattes.cnpq.br/2049372198780600>

Lúcia Helena Soares de Oliveira

Professora formadora da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, Manaus/AM
<http://lattes.cnpq.br/6231981711186347>

RESUMO: A área do conhecimento das Ciências da Natureza pode e deve somar-se às outras áreas trabalhadas no processo de escolarização para permear as mudanças que se fazem urgentes em relação às preconceções, decorrentes do colonialismo, sobre a cultura e os saberes tradicionais dos povos indígenas. O presente artigo tem como objetivo promover

reflexões acerca das contribuições que o componente curricular de Ciências, sob a perspectiva da Etnoastronomia, pode oferecer no Ensino Fundamental – Anos finais, proporcionando que os estudantes sigam em direção à superação do ideário de que a ciência abrange somente o conhecimento científico acadêmico e que este se sobrepõe aos saberes tradicionais de nossos povos nativos. Nesse sentido, através do estudo deste conteúdo, o qual está inserido no Currículo da rede estadual paranaense, especificamente nos 9º anos, os estudantes poderão ser levados a perceber que os povos indígenas possuem valores intrínsecos à natureza e, por conta desses saberes, podem contribuir para uma relação sustentável e equilibrada com o meio ambiente, objeto de preocupação da nossa sociedade atual. Ao percorrer este caminho, entendemos que o protagonismo do estudante é central para os processos de reconhecimento da diversidade cultural e da necessidade da interculturalidade e através dele, poderão desenvolver mecanismos para melhor atuar na sociedade de forma crítica e, inclusive, incorporarem também em suas ações um processo consciente de decolonialidade. Para tanto, a pesquisa foi embasada em uma revisão bibliográfica que

abrangeu livros, artigos e trabalhos de eventos publicados, onde buscou-se, inspirada na epistemologia Freireana, analisar e discutir a temática.

PALAVRAS-CHAVE: Ciências. Etnoastronomia. Povos indígenas. Colonialismo. Decolonialidade.

THE CONTRIBUTIONS OF THE CURRICULAR COMPONENT SCIENCE AND ETHNOASTRONOMY TO DECOLONIALITY

ABSTRACT: The area of knowledge of Natural Sciences can and should be added to the other areas worked on in the schooling process to permeate the changes that are urgent in relation to the preconceptions, arising from colonialism, about the culture and traditional knowledge of indigenous peoples. This article aims to promote reflections on the contributions that the Science curricular component, from the perspective of Ethnoastronomy, can offer in Elementary School - Final years, allowing students to move towards overcoming the idea that science only covers academic scientific knowledge and that this overlaps with the traditional knowledge of our native peoples. In this sense, through the study of this content, which is included in the Curriculum of the state network of Paraná, specifically in the 9th years, students can be led to realize that indigenous peoples have intrinsic values to nature and, because of this knowledge, they can contribute for a sustainable and balanced relationship with the environment, an object of concern in our current society. By following this path, we understand that the student's protagonism is central to the processes of recognizing cultural diversity and the need for interculturality and through it, they will be able to develop mechanisms to better act in society in a critical way and even incorporate them into their actions a conscious process of decoloniality. To this end, the research was based on a bibliographical review that covered books, articles and works from published events, where we sought, inspired by Freirean epistemology, to analyze and discuss the topic.

KEYWORDS: Sciences. Ethnoastronomy. Indigenous people. Colonialism. Decoloniality.

INTRODUÇÃO

Enquanto professores e/ou pesquisadores das Ciências da Natureza, temos o privilégio de estarmos imersos em momentos hodiernos que um dia farão parte da História da Ciência, os quais serão estudados, analisados e discutidos, assim como o fizemos enquanto graduandos ou mesmo pós-graduandos. A Ciência Moderna, resultado da Revolução Científica do século XVII, passou a dividir espaço com o negacionismo científico, o qual ganhou força em nosso tempo, impulsionado pela desinformação, pela *fake news* e pela *fake Science*, todos inseridos no contexto da pós-verdade. Para Silva (2018) a definição de pós verdade parte de concepções que abrangem tanto o “conjunto de fenômenos político-culturais”, onde através dos diversos meios de comunicação manipula-se as ações dos sujeitos, quanto à “[...] forma como esses meios criam, disseminam e interferem no acesso e uso da informação, com o intuito de satisfazer ideologias, emoções e crenças” (SILVA, 2018, p. 340). Nesse sentido, o autor destaca que há uma manipulação

também da história, em que “[...] a verdade é relegada a um plano inferior e subtraída por uma narração e elucidação desconectadas dos fatos” (SILVA, 2018, p. 341).

Ao se analisar este ideário, nos salta aos olhos que tal modo de pensar e agir, não são nem um pouco inéditos, no que diz respeito à história dos povos indígenas do Brasil. Infelizmente, temos o registro de que por centenas de anos, apenas uma versão foi engendrada e disseminada sobre estes povos. Essa pseudoverdade, os desumanizou, estigmatizou e condenou-os a um processo de invisibilidade, sempre inferiorizados e submetidos à vontade do homem branco, especificamente do europeu.

Disseminou-se também a *fake news* do vazio demográfico, onde deliberadamente ignorou-se a presença dos povos indígenas em nosso território no período anterior à colonização. Plantou-se a ideia de que eram preguiçosos, improdutivos, desobedientes, abrindo-se caminho para que pudessem elaborar políticas de extermínio que visavam a ocupação de suas terras que passaram a representar expressivo valor comercial.

Com essas manobras, tentou-se de muitas formas retirar qualquer traço identitário que os definia como um povo com cultura própria, através de sua inserção nos modelos da sociedade vigente. Neste contexto, evidencia-se que informações foram manipuladas e conseqüentemente sujeitos, verdades foram retiradas de cena e contou-se uma história desconectada dos fatos, tudo isto em detrimento de ideologias, emoções e crenças.

A área do conhecimento das Ciências da Natureza pode e deve somar-se às outras áreas do conhecimento escolar para permear as possíveis mudanças que se fazem urgentes em relação às concepções, decorrentes do colonialismo, sobre a cultura e os saberes tradicionais dos povos indígenas. Em nosso fazer pedagógico, temos a oportunidade de proporcionar uma imersão na cultura e no saber destes povos, contribuindo para que progressivamente todas as ideias/verdades que foram inculcadas ao longo de centenas de anos sejam esvanecidas e façam parte do passado. Sobre isso, é pertinente a observação de Freire (2000, p. 75), sobre entendermos e aprendermos com nossas experiências passadas, não no “[...] sentido que o senso comum entende por *passar*, mas na maneira crítica, desperta, com que entendamos a presença do passado em procedimentos do presente”, e assim possamos superar suas marcas.

O presente artigo tem como objetivo promover reflexões acerca das contribuições que o componente curricular de Ciências da Natureza, sob a perspectiva da Etnoastronomia, pode oferecer no Ensino Fundamental – Anos finais, proporcionado que os estudantes sigam em direção à superação do ideário de que a ciência se ocupa somente do conhecimento científico acadêmico e que este se sobrepõe aos saberes tradicionais, estabelecendo um novo paradigma, desaprendendo, pois, segundo Walsh (2009, p. 24) “[...] descolonizar é uma forma de (des)aprendizagem [...]” o que foi “herdado” pela colonização.

Ao projetarmos o percurso por esse caminho, entendemos que o protagonismo do estudante é central para os processos de reconhecimento da diversidade cultural que perfaz a sociedade na qual estão inseridos, e através dele poderão desenvolver mecanismos para

melhor atuar em sociedade, sendo conduzidos à decolonialidade. Nesse sentido, através do estudo do conteúdo denominado Etnoastronomia, o qual está inserido no Currículo da rede estadual paranaense, especificamente nos 9º anos, os estudantes poderão perceber que os povos indígenas possuem valores intrínsecos à natureza e devido à essa concepção, podem contribuir para uma relação sustentável e equilibrada com o meio ambiente, objeto de preocupação da nossa sociedade atual. Para tanto, a pesquisa foi embasada em uma revisão bibliográfica de referenciais teóricos publicados sobre o tema, abrangendo livros, artigos e trabalhos de eventos, onde buscou-se, inspirada na epistemologia Freireana, analisar e discutir as contribuições do referido componente curricular.

A “HERANÇA” DO COLONIALISMO PRESENTE NAS CONCEPÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE A CIÊNCIA

Na História da Ciência, percebemos as diversas maneiras pelas quais o mundo era percebido e seus fenômenos explicados, ou seja, através do espírito da época e/ou no contexto dos sujeitos, os quais por vezes defendiam e tinham interesses específicos.

No contexto escolar, enquanto vivenciamos o ensino em Ciências da Natureza, ainda é nítida a percepção de que nossos estudantes concebem apenas uma ciência composta quase que unicamente de descobertas incríveis, através de experimentos feitos em laboratório, por um cientista de jaleco branco, manipulando vidrarias e reagentes. Para Kirchheim e Justina (2010) tal concepção se assenta no senso comum, embasada nos vários mitos criados sobre uma ciência que pode tudo explicar, que sempre conduz à verdade, onde o cientista não é visto como um cidadão que faz parte da sociedade, comungando da cultura, da política, da filosofia etc., sendo neutro e não influenciado por estes aspectos.

Outro fator que pode corroborar para esta concepção, está no enfoque que os livros didáticos dão aos cientistas como gênios que descobrem verdades imutáveis, dentro de uma “abordagem positivista-empirista”, o que contribui para essa visão distanciada de “[...] valores e interesses socioculturais ou político-econômicos da ciência” (ROSA, 1999, p. 51).

Enquanto professores/pesquisadores, podemos e devemos sim reforçar aos estudantes que as pesquisas desenvolvidas no meio científico (fazer ciência para o estudante!) estão relacionadas à incrível capacidade do ser humano em se empenhar para estabelecer, através do rigor do método científico, uma interpretação acerca da realidade, produzindo assim novos conhecimentos. No entanto, também é nosso papel enfatizar que o conhecimento sistematizado pela ciência (o conhecimento científico ocidental), não é a única maneira de enxergarmos o mundo, ocorrendo de maneira independente, sem a influência da sociedade e da pluralidade de culturas que o compõem, e que a cultura também está impregnada no cientista que faz a tal ciência.

Assim, por este pano de fundo, cabe-nos situar o estudante quanto à uma possível diferenciação que pode permear, inclusive o meio científico, entre os conhecimentos e os saberes. Segundo Candau (2012, p. 245) os conhecimentos abrangem os “[...] conceitos, ideias e reflexões sistemáticas [...]” tendendo a ser considerados científicos e universais, enquanto os saberes “[...] são produções dos diferentes grupos socioculturais, estão referidos às suas práticas cotidianas, tradições e visões de mundo [...]”, sendo considerados particulares e sem sistematização. Estabelecer diálogo entre os conhecimentos e os saberes se torna então fundamental, esclarecendo para o estudante que ambos possuem valor e contribuem para a compreensão do mundo, pois como Freire (1980) destaca, o diálogo é uma necessidade existencial, não se tratando de uma simples troca de ideias ou injunções de verdades de uma parte ou de outra, mas aquele capaz de unir as pessoas e consequentemente ideias.

Outra grande influência para as concepções dos estudantes sobre a ciência, está atrelada ao que denominamos Etnocultura, a qual, por definição, caracteriza-se por “[...] privilegiar um universo de representações propondo-o como modelo e reduzir à insignificância os demais universos e culturas diferentes” (CARVALHO, 1997, p. 181). Na versão contada para os estudantes sobre o descobrimento da América, o europeu heroico veio até nosso mundo trazer civilização e conhecimento (ou seja, o que havia aqui antes da colonização era o oposto, ou tampouco existia), quando deveria-se contar que o que de fato houve, segundo Freire (2000) foi conquista. Para o autor:

A presença predatória do colonizador, seu incontido gosto de sobrepor-se, não apenas ao espaço físico mas ao histórico e cultural dos invadidos, seu poder avassalador sobre as terras e as gentes, sua incontida ambição de destruir a identidade cultural dos nacionais, considerados inferiores, quase bichos, nada disto pode ser esquecido quando, distanciados do tempo, correremos o risco de “amaciá-la” a invasão e vê-la como uma espécie de presente “civilizatório” do chamado Velho Mundo (FREIRE, 2000, p. 73 grifos do autor).

Conforme Quijano (1992, p.437) destaca, o colonialismo “[...] relação de dominação direta, política, social e cultural dos europeus sobre os conquistados de todos os continentes [...]” contribuiu para o processo de discriminação e desvalorização da cultura e dos saberes dos povos originários, e mesmo findado o processo de colonização, ainda é nítida a predominância da cultura eurocêntrica em nossa sociedade. Nesse sentido, o autor fundamenta o conceito de “Colonialidade do Poder”, explicitando que os territórios antes colonizados continuam, mesmo após sua independência política, sob influência de relações opressoras provenientes das metrópoles colonizadoras onde a ideia de domínio de uma raça sobre outra (de europeus, brancos, sobre indígenas negros, ou qualquer raça que não faça parte da hegemonia europeia) fazem parte de uma estrutura de poder, que desconsidera e invisibiliza qualquer produção ou contribuição para o conhecimento científico (QUIJANO, 1992).

A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO PÓS-COLONIALISMO

O educador Paulo Freire (1921 – 1997), somado a outros autores (FANON, 1968; QUIJANO, 1992; WALSH, 2009 etc.), escancararam esse processo perverso do colonialismo, iniciando a rebelião contra a invasão e a recusa desta submissão através da nossa capacidade “[...] de decidir, de mudar o mundo, de melhorá-lo” (FREIRE, 2000, p. 75). Despertaram um movimento inverso à Etnocultura. Tempos de interculturalidade, de valorização dos diversos saberes, de reconhecimento dos povos originários, de respeito às diferenças através de “[...] projetos que suponham uma dinâmica sistemática de diálogo e construção conjunta entre diferentes pessoas e/ou grupos de diversas procedências sociais, étnicas, religiosas, culturais, etc.” (CANDAUI, 2012, p. 247). Esse movimento, o Pós-colonialismo, “[...] refere-se a um discurso intelectual que reúne um grupo de teorias ancoradas na filosofia, ciência política e literatura, que têm como foco constituírem reação contra o legado colonial” (CALDERONI; NASCIMENTO, 2012, p. 315). Conforme os mesmos autores:

A análise pós-colonialista tem se preocupado com a cultura, a história, os conhecimentos dos povos colonizados, atentos aos processos e discursos que subjazem e produzem uma representação destes povos como “selvagens”, “primitivos”, “incultos”, portanto, sem cultura e conhecimentos, por serem subjugados, acabam sendo subalternizados (CALDERONI; NASCIMENTO, 2012, p. 306 grifos dos autores).

Freire (1987) enfatiza que a educação se faz um dos meios pelo qual a dominação é praticada, sendo esta responsável pela manutenção da colonização das mentes, o que impede o saber cultural do outro. Evidencia a concepção bancária, onde “[...] a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (FREIRE, 1987, p. 33). Para a superação dessa prática, apresenta a educação problematizadora, embasada na reflexão crítica acerca da realidade, que habilita os estudantes a compreenderem o “[...] mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo” (FREIRE, 1987, p. 41).

Desse modo, é importante afirmar que pela perspectiva Freireana, entendemos que o papel da educação é contextualizar para o estudante o que ele vê, através da imersão na cultura e nos saberes tradicionais indígenas, pois “[...] uma educação deve preparar, ao mesmo tempo, para um juízo crítico das alternativas propostas pela elite, e dar a possibilidade de escolher o próprio caminho” (FREIRE, 1980, p. 20). Alguns dos conceitos do educador Paulo Freire que contribuem para essa necessária emancipação de professores e estudantes da submissão ao perverso discurso colonialista, são seus conceitos de conscientização; autonomia; identidade cultural; emancipação, solidariedade entre outras temáticas que capacitam mulheres e homens na luta contínua para sermos melhores, para nos humanizarmos.

Nesse viés, a educação tem papel central para a decolonialidade através de “[...] um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos” (WALSH, 2009, p. 24).

O COMPONENTE CURRICULAR DE CIÊNCIAS E A ETNOASTRONOMIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A DECOLONIALIDADE

A Declaração de Incheon para a Educação 2030, idealizada no Fórum Mundial de Educação 2015, explicita a necessidade de um novo fazer pedagógico, vinculado às necessidades educacionais contemporâneas, as quais envolvem conceitos interligados com o reconhecimento da diversidade cultural, a compreensão e tolerância entre as diferentes culturas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece em uma de suas competências gerais, que o estudante desenvolva a capacidade de “[...] valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais” (BRASIL, 2018, p. 9).

Um avanço significativo se estabeleceu no ano de 2008, por meio da Lei 11.645, em que a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” se tornou obrigatória no currículo oficial da rede de ensino brasileira. Ela versa sobre o conteúdo programático que deverá ser ministrado em todo o currículo escolar, em que aspectos da história e da cultura destes grupos étnicos devem ser abordados (BRASIL, 2008).

Assim como os estudantes podem enxergar a ciência somente como o conhecimento científico produzido e acumulado ao longo de séculos, pode haver errôneo julgamento destes sobre esta temática, refletindo que ela somente pertence ao componente curricular de História, Literatura ou ainda Artes. Contribuindo para a superação dessa concepção, no Estado do Paraná, a implementação da BNCC ocorreu por meio do Referencial Curricular do Paraná, documento elaborado em 2018 pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná (SEED/PR).

Com o intuito de considerar as necessidades específicas da rede estadual paranaense, um documento orientador, nominado Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP) foi estruturado em 2021, o qual tem como objetivo complementar e reorganizar o Referencial Curricular do Paraná. Ao analisarmos este documento, verificamos que ali são elencadas sugestões e orientações de conteúdos adequados à nossa realidade regional, as quais devem servir como base para o desenvolvimento de competências e habilidades fundamentais dos estudantes na etapa de formação dos anos finais do ensino fundamental, possibilitando que atuem em sociedade, de forma crítica e responsável.

Identificou-se que, especificamente nos 9º anos, na unidade temática Terra e Universo, um dos objetos de conhecimento trata da Astronomia e cultura, em que conteúdos

como Etnoastronomia, Calendários dos povos indígenas do Paraná e Constelações indígenas devem ser abordados, permitindo ao estudante desenvolver a habilidade de relacionar diferentes leituras do céu e explicações sobre a origem da Terra, do Sol ou do Sistema Solar com saberes acumulados também por distintas culturas.

Nestes termos, constatamos a iniciativa do estado do Paraná em trazer para o currículo conteúdos que contemplem os povos indígenas também no ensino das Ciências da Natureza, demonstrando assim um grande avanço no âmbito das discussões acerca da valorização da cultura, costumes e contribuições dos povos indígenas ao nosso estado. Essa iniciativa não é a solução para a invisibilidade a qual os povos indígenas foram e são submetidos desde a colonização do Brasil, mas, dá continuidade a um processo significativo rumo à mudança das concepções que permeiam a sociedade em relação a estes povos.

Nesta conjuntura, a Etnoastronomia estabelece um elo no processo de ensino e no processo de aprendizagem deste componente. Não se trata de estudar uma forma de astronomia alternativa, mas sim de “[...] respeitar e proteger os sistemas de conhecimento tradicionais, especialmente os das populações indígenas” [...], reconhecendo a contribuição destes para a proteção do meio ambiente e a gestão dos recursos naturais (UNESCO, 2001, p. 7). Afonso (2009) ressaltou a importância do ensino da astronomia dos povos indígenas para os estudantes do ensino fundamental, pois esta “[...] faz alusão a elementos da nossa natureza (sobretudo fauna e flora) e história” (AFONSO, 2009, p. 4).

A sala de aula, especialmente quando se trata do ensino em Ciências da Natureza, torna-se um ambiente rico em perguntas. Freire (1998) explicita que o início do conhecimento está no perguntar. Demo (2003) destaca que a pesquisa também se faz um instrumento capaz de produzir o conhecimento, onde o estudante tem oportunidade de perguntar, questionar. Outra possibilidade é como uma forma de superar as sequências dos livros didáticos, Galiazzi, Garcia e Lindemann (2004) propõem as Unidades de Aprendizagem, que têm como característica própria a elaboração, organização e realização de atividades com base no princípio dialógico, vindo ao encontro do que Freire defendia.

Assim, entendemos que o protagonismo do estudante é o fundamento que levará “[...] a favorecer processos de “empoderamento”, tendo como ponto de partida liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa, cada aluno, cada aluna tem para que possa ser sujeito de sua vida e ator social” (CANDAU, 2012, p. 247). Por meio dele, surge a possibilidade da construção de concepções onde os “[...] etnoconhecimentos não sejam vistos como “exóticos ou pitorescos, mas equivocados”, “curiosos ou de interesse acadêmico, mas folclóricos”, “grosseiros, obsoletos e perigosos”, mas possam reconhecer que são produtos de outras culturas (JAFELICE, 2016, p. 13). Por fim, conforme Fanon (1968, p. 193) “[...] o homem colonizado que escreve para seu povo deve quando utilizar o passado, fazê-lo com o propósito de abrir o futuro, convidar à ação, fundar a esperança”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nestes termos, podemos e devemos contribuir para que nossos estudantes compreendam os caminhos que podem ser traçados rumo à decolonialidade, também no componente curricular de Ciências, através da Etnoastronomia. Desconstruindo e reconstruindo concepções acerca dos saberes tradicionais dos povos indígenas paranaenses, vislumbramos uma educação emancipadora, inclusiva e que respeite as diferenças e particularidades de cada cultura.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Germano Bruno. Astronomia Indígena. In: 61ª Reunião Anual da SBPC, 2009, Manaus. **Anais [...]** Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, 2009.

BRASIL. Lei n.º 11. 645/2008. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 15 de jan. 2024.

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

CALDERONI, Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira; NASCIMENTO, Adir Casaro. Saberes tradicionais indígenas, saberes ocidentais, suas interseções na educação escolar indígena. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 303-318, jan./dez. 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012. Disponível em: [Rev118_Completa16x24_01062012_Gr.fica.indd \(scielo.br\)](http://rev118_Completa16x24_01062012_Gr.fica.indd (scielo.br)). Acesso em: 14 de jan. 2024

CARVALHO, José Carlos de Paula. Etnocentrismo: inconsciente, imaginário e preconceito no universo das organizações educativas. **Interface: comunicação, saúde e educação**, Botucatu, vol. 1, p. 181-186, ago. 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-32831997000200014>. Acesso em: 15 de jan. 2024.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. 6 ed. Campinas: Autores associados, 2003.

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Editora Civilização brasileira, 1968.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

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

FREIRE, Paulo. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GALIAZZI, Maria do Carmo; GARCIA, Fabiane Ávila; LINDEMANN, Renata Hernandez. Construindo Caleidoscópios: organizando Unidades de Aprendizagem. **Educação em ciências**: produção de currículos e formação de professores, v. 2, p. 65-84, 2004.

JAFELICE, Luiz Carlos. O ensino de astronomia cultural: por quem, para quem, como e para quê? In: IV Simpósio Nacional de Educação em Astronomia, 2016, Goiânia. **Anais [...]** Sociedade Astronômica Brasileira, 2016.

KIRCHHEIM, Pablo Davi; JUSTINA, Lourdes Aparecida Della. A História da Ciência como uma ferramenta para o aprendizado de Biologia no Ensino Médio. In: FERRAZ, Daniela Frigo *et al* (org.). **Biologia em foco**, n.2. As ciências biológicas em diferentes contextos. Cascavel: EDUNIOESTE, 2010, p. 27-50.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad-racionalidad. In: BONILLO, Heraclio (org.). **Los conquistados**. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones, 1992, p. 437-449.

ROSA, Russel Teresinha Dutra da. Repensando o ensino de ciências a partir de novas histórias da ciência. In: OLIVEIRA, Daisy Lara de. (org.). **Ciência nas salas de aula**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 47-58.

SILVA, Jonathas Luiz Carvalho. Pós-verdade e informação: múltiplas concepções e configurações. **Encontro Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Ciência da Informação**, n. XIX ENANCIB, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/103784>. Acesso em: 14 jan. 2024.

UNESCO. **Universal Declaration on Cultural Diversity**. Adopted by the 31st Session of the General Conference of UNESCO. Paris, 2 nov. 2001. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160m.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2023.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p.12-42.

EL BULLYING EN EL TECNOLÓGICO NACIONAL DE MÉXICO/INSTITUTO TECNOLÓGICO DE CANCÚN

Data de aceite: 01/04/2024

Francisco José Arroyo Rodríguez

Profesor de Tiempo Completo del Tecnológico Nacional de México / Instituto Tecnológico de Cancún
<https://orcid.org/0000-0002-4073-5867>

Jorge Cano Tur

Profesor de Tiempo Completo del Tecnológico Nacional de México/Instituto Tecnológico de Cancún

Juan Carlos Rodríguez Montes

Maestrando en Administración. Profesor de Tiempo Completo del Tecnológico Nacional de México/ Instituto Tecnológico de Cancún
<https://orcid.org/0000-0001-8242-6563>

RESUMEN: El trabajo examina algunas de las expresiones del acoso escolar en los alumnos del Tecnológico Nacional de México/ Instituto Tecnológico de Cancún. La metodología fue cuantitativa, la muestra estuvo compuesta por 242 alumnos, a los que se les administró un cuestionario dividido en: ataques de los alumnos y los ataques que realizan y que los estudiantes presencian.

Se efectuaron cálculos estadísticos descriptivos, los resultados indican que hay acoso escolar por parte de los estudiantes. La agresión más frecuente fue la apariencia

física donde actualmente no está atendida. La investigación no tuvo restricciones, lo novedoso de este estudio es que el bullying se examina en educación superior tecnológica, en México hay escasos estudios sobre el tema. Se infiere que el acoso escolar se asocia con apariencia física, condición económica, opiniones políticas, condición social, edad y sexo.

PALABRAS-CLAVE: educación superior, acoso escolar, agresión.

BULLYING AT THE TECNOLÓGICO NACIONAL DE MÉXICO/INSTITUTO TECNOLÓGICO DE CANCÚN

ABSTRACT: The work examines some expressions of bullying in students of the Tecnológico Nacional de México/Instituto Tecnológico de Cancún. The methodology was quantitative, the sample was made up of 242 students, to whom a questionnaire was administered divided into: attacks by the students and the attacks that they carry out and that the students witness.

Descriptive statistical calculations were carried out, the results indicate that there is bullying by students. The most frequent aggression was the physical appearance where it is currently not attended to.

The research had no restrictions, the novelty of this study is that bullying is examined in technological higher education, in Mexico there are few studies on the subject. It is inferred that bullying is associated with physical appearance, economic status, political opinions, social status, age and sex.

KEYWORDS: higher education, bullying, aggression.

INTRODUCCIÓN

El bullying o acoso escolar es el perjuicio físico o mental, prolongado en el tiempo, que padece un alumno por parte de uno o varios semejantes, es un fenómeno que persiste y ha aumentado en todos los niveles y entornos académicos (Zapata-Martelo & Ruiz-Ramírez, 2015), a pesar de que conlleva en algunos casos a: autoestima baja, traumas, violencia física y psicológica y en algunos casos, hasta el suicidio (Zapata-Martelo, Ayala-Carrillo, Suárez-San Román, Lázaro-Castellanos, & López-Cabello, 2018). En la parte académica se caracteriza por bajo rendimiento académico, daños en su entorno social, abandono escolar, elevados índices de reprobación (Ruiz-Ramírez, García-Cué, Ruiz, & Ruiz, 2018; Del Tronco & Madrigal, 2013).

También el acoso escolar se describe como cualquier tipo de violencia que un alumno padecen de manera periódica y en algunas situaciones con el propósito de provocar algún daño o desfavorecer al individuo afectado (Ruiz-Ramírez, & Ayala-Carrillo, 2016). Según Mendoza (2012), el acoso escolar se presenta de diferentes formas, ya sea entre estudiantes, y de alumnos a profesores y, al contrario.

En un caso de acoso escolar intervienen esencialmente 3 actores: los agresores (individuos que atacan), los afectados (quienes reciben los ataques) y los testigos (espectadores de los ataques que padecen los afectados). Estos conforman el llamado "ciclo del acoso escolar" (Mendoza, G., 2012).

Las personas que participan en el acoso escolar tienen las características siguientes: el afectado presenta: abatimiento, inquietud, desgano, pesadumbre, soledad, angustia, insomnio (Mendoza, 2012), autoestima baja, intentos de suicidio, inseguridad, temor, problemas de rendimiento escolar (Ruiz-Ramírez, & Ayala-Carrillo, 2016), ser pertenecer al grupo LGTB+ (Zapata-Martelo, Ayala-Carrillo, Suárez-San Román, Lázaro-Castellanos & López-Cabello, 2018; Mingo & Moreno, 2015); TCA (Trastorno de la Conducta Alimenticia), estrés (presión física o mental) o problemas de sueño (OMS, 2020). El agresor o acosador: incivildad o vandalismo (Garaigordobil, 2011), bajo aprovechamiento académico, aumento de conductas violentas, traumas psíquicos (Ruiz-Ramírez, R., y Ayala-Carrillo, R. ,2016), consumo de drogas y alcohol (OMS, 2020). Y el testigo presenta: temor, culpa (Ruiz-Ramírez & Ayala-Carrillo, 2016; Mendoza, 2012), angustia, trastornos alimenticios, problemas de sueño y estrés (OMS, 2020).

El acoso escolar se presenta de diferentes maneras, de las más importantes se encuentran:

Físicas: son los actos que causan daño directamente al acosado, como golpear, derribar, pellizcar, también el: lanzar, quitar, esconder o dañar objetos personales (Ruiz-Ramírez & Ayala-Carrillo, 2016; Del Tronco, 2013; Mendoza, 2012), tocamientos no consentidos, relaciones sexuales forzadas (García Montañez & Ascencio, 2015).

Verbales: son las palabras que afectan la identidad de los acosados (Ruiz-Ramírez, & Ayala-Carrillo, 2016), como pueden ser: el poner sobrenombres o apodos, humillar, bromas pesadas, ofensas verbales (Del Tronco, 2013; Mendoza, 2012). Según Talaya, García & García, (2005), el acoso más común es el verbal.

Psicológicos: son las acciones que perjudican la autoestima y provocan miedo al acosado. Estos son más dañinos porque no se detectan fácilmente (Del Tronco, 2013; Mendoza, 2012). Se destacan el hecho de ignorarlos, evitar que participen en el aula o en los descansos, la difamación, hacer comentarios ofensivos y obligar al acosado a realizar algo en contra de su voluntad (Ruiz-Ramírez & Ayala-Carrillo, 2016).

Sociales: son los actos que segregan o discriminación al acosado dentro de un sector de la sociedad (García-Villanueva, De la Rosa-Acosta & Castillo-Valdés, 2012; Ruiz-Ramírez & Ayala-Carrillo, 2016) o bien la exclusión por motivos de discapacidad (Olweus, 2006; Díaz-Aguado, 2005). Ésta es más común entre las mujeres, por cuestiones sociales o culturales, se impide el acceso al conflicto directo y se desarrolla de forma indirecta (Ruiz-Ramírez & Ayala-Carrillo, 2016).

Son muchos los factores que originan el bullying y se entrelazan entre sí, así mismo existen un sin número de condiciones que afectan a su incremento y que se enlazan al mismo tiempo, como: la clase social, la discapacidad, la edad, la etnia, el género, la raza, la religión, la nacionalidad, las preferencias sexuales y la pobreza (Crippa & Rodríguez, 2022 & Muñoz-Cabrera, 2011). Son estructuras que, además de producir el acoso escolar, lo incrementan. Ruiz-Ramírez & Ayala-Carrillo, (2016) indican la carencia de muchos valores en los alumnos, la discriminación entre los estudiantes, profesores y directivos, así como la baja o nula escolaridad familiar.

Desde el punto de vista del género, el acoso escolar se vincula con el lugar que tienen los estudiantes en el contexto cultural y/o social. Los hombres recurren a la agresión como medio para dar testimonio de su heterosexualidad y validar sus relaciones homosociales (Mingo y Moreno, 2015). De igual manera para consolidar o demostrar su poder en el grupo social se pueden observar que muchas veces se muestran como ofensores empleando agresiones físicas y verbales Díaz-Aguado (2005) y Ruiz-Ramírez & Ayala-Carrillo (2016).

También existe el acoso docente, y ocurre cuando el profesor que agrede u hostiga continuamente al estudiante cuando en el aula impera un reglamento estricto, el abuso de poder o la imposición de ideas o métodos inflexibles de enseñanza, las sanciones o castigos sin explicación o también de forma inversa es decir por sus alumnos en la Institución como lo menciona Del Tronco & Madrigal, (2013). Dichas hostilidades pueden expresarse de modo directo (frente uno del otro) o de forma indirecta (a escondidas, psicológicamente,

o actualmente por medios electrónicos o redes sociales como Facebook o WhatsApp). También en ocasiones sostienen que muchas veces los profesores asumen un papel bilateral, es decir: como acosador al ejercer su autoridad y de ser víctima al sufrir por parte de sus estudiantes algunas hostilidades (Mendoza & Díaz-Aguado, 2005). Así también Cervantes, Sánchez & Villalobos, (2013) concluyen que el 45 % de los profesores han mostrado comportamientos agresivos hacia sus alumnos.

Según el CONAPRED (2009) la violencia en el nivel educativo medio resalta que más del 52% de los alumnos han experimentado agresiones, que incluyen insultos y manifestaciones de acoso sexual. Además, Cervantes, Sánchez & Villalobos, (2013) informan que el 41% de profesores los desconocen o ignoran y aproximadamente el 37% lo menosprecia.

En diferentes ocasiones el docente se vale de instrumentos de tortura como reglas, lanzamientos de objetos como: gomas, esponjas, gises; lo que causa temor en el alumnado, quien es sometido a su control muchas veces con el pretexto de que el daño físico moldea el carácter; como: empujones, pellizcos, patadas, encierros en lugares pequeños, posturas forzadas que lesionan a los alumnos. Y éste tiende a presentar dificultades educativas, comportamientos violentos (a los profesores y/o sus mismos compañeros), creando la ira, traumas psicológicos, deseo de venganza, manifestaciones físicas, y se presenta el poco o nulo interés en aprender (Mendoza, 2012).

Para realizar la presente investigación, se colaboró con alumnos del Tecnológico Nacional de México / Instituto Tecnológico de Cancún (TecNM/ITC), que tiene actualmente 3980 alumnos. Tiene diferentes orígenes y algunos son miembros de grupos indígenas como: tzotzil, maya entre otros, con diversos niveles económicos, culturas, creencias y orientaciones sexuales. En cuanto al personal docente, se compone de profesores de alta calidad académica, que laboran en las 10 carreras de nivel licenciatura, 2 Maestrías y un doctorado; con experiencia laboral que oscila entre 5 y 30 años de servicio académico.

METODOLOGÍA

Se realizó una investigación que nace con el objetivo de explorar los problemas de bullying en el TecNM/ITC después del histórico periodo de encierro producido por la pandemia y se inició en forma cualitativo con preguntas abiertas con el fin de llegar a las posibles opciones, se eliminaron los datos sesgados que no aportaban nada a la investigación (Hernández-Sampieri, R., Mendoza Ch. 2018), en un inicio para determinar las preguntas que se realizarían al alumnado y posteriormente cambió a cuantitativo. Se formuló un cuestionario, que tiene 12 preguntas enfocadas a la problemática en cuestión, basado en los datos obtenidos de las preguntas abiertas, resultando un estudio exploratorio cualitativo y posteriormente se llegó a realizar el cuestionario se aplicó a 242 estudiantes 87 mujeres y 155 hombres con edades que oscilan entre 17 y 30 años, conformados como sigue: 22 de 1^{er} semestre, 2 de 3^o, 43 de 5^o, 123 de 7^o y 40 de 9^o y 1 de 10^o & 12 de 11^o semestre que cursan 7 carreras de las 10 que ofrece nuestra casa de estudios, lo anterior con el fin de tener un amplio abanico de respuestas.

ENCUESTA

A las 7 carreras mencionadas, se les aplicó el cuestionario, a los 242 alumnos encuestados, de los cuales el 100% lo respondió, dicho cuestionario, fue de opción múltiple y todas las respuestas fueron obligatorias, con el propósito que los estudiantes encuestados lo contestaran totalmente; se hicieron preguntas de evaluación con escala del tipo Likert (Stockemer, D., 2019) con opciones de respuesta ordenadas del 1 al 5 (donde 1 significa nunca y 5 muchas veces).

Las encuestas son anónimas y fue de elaboración propia y se administró de manera presencial en las aulas, se les dio un tiempo de 15 minutos para responderla; solicitando edad, sexo, nombre no necesario, (se enfocó que fueran anónimas para darles más libertad), semestre, carrera, y se les preguntó si habían recibido acoso escolar o bullying respecto a: la apariencia física, orientación sexual, el nivel económico, condición social, género, situación migratoria, por ser de algún grupo étnico. Así mismo si incluía si conocían las políticas de no discriminación, igualdad y bullying.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La muestra de 242 estudiantes encuestados se integró con 155 hombres (correspondiente al 64.04% del total) y 87 mujeres (35.95%), con edades que oscilan entre 17 a los 30 años, de los cuales 240 alumnos están solteros y solo 2 conviven en pareja.

Conforme el tradicional punto de vista de “debe ser”, los hombres se localizan correctamente en una Institución de Educación Superior de Ingenierías, mientras que las mujeres deben preferir carreras como: docencia preescolar, medicina, enfermería, etcétera. Según Ruiz-Ramírez & Ayala-Carrillo (2016), las mujeres experimentan acoso de forma sexistas y muchas veces se vuelven víctimas de violencia de género.

Debido a las actuales construcciones sociales de género, las mujeres presentan impedimentos para la integración en actividades del grupo y muchas veces se sienten apartadas, en contraste con los estudiantes muy pocos se sienten así y concuerda con los estudios de Mingo & Moreno (2015), Muñoz-Cabrera (2011).

Como resultado de la aplicación de la encuesta arrojó que: la primera forma de manifestación del bullying que el estudiantado ha recibido, por medio de agresiones verbales es por su **apariciencia física**, como se puede observar en la Figura 1. Cabe hacer mención que la mayoría de los estudiantes encuestados respondieron que sufrieron acoso desde muy pocas veces, hasta muchas veces lo cual representa el 70.2% (170 del total) de los cuales el 44.6% fueron hombres y 25.6% mujeres y solo el 29.7% nunca han recibido este tipo de agresión. El resultado de agresión es similar con el hallado por la SEP y UNICEF (2009).

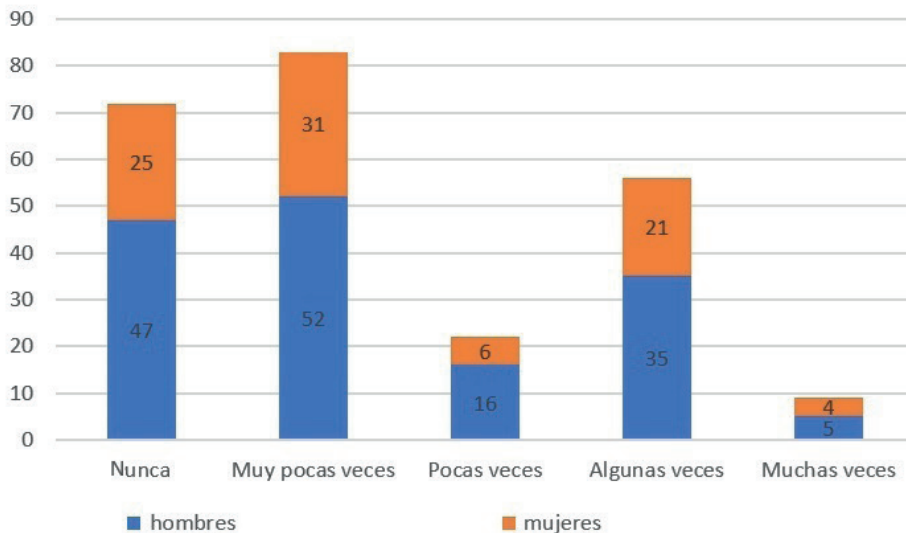


Fig. 1. Acoso escolar por apariencia física

Como se menciona Peyro, (2019) por la presión social respecto al aspecto físico y por condición social son los acosos más frecuentes entre los jóvenes dentro y fuera de las Instituciones de educación, de igual que los estudiantes que provienen de medios sociales desfavorecidos, los pertenecientes a colectivos con alguna diferente capacidad o pertenecientes a algún grupo racial minoritario, también tienen una mayor probabilidad de ser víctimas de acoso. De igual forma Castro, (2022) menciona que el 56.5% de los jóvenes padecen de bullying y va en aumento siendo un problema preocupante socialmente. Como también concluye Agüero (2020).

Como se puede observar en la Figura 2. el acoso por la **condición económica** es frecuente, aunque mencionan 37 hombres y 22 mujeres que muy pocas veces hasta muchas veces 3 hombres y 1 mujer al sumar todos éstos $(22+37+4+14+7+14+3+1 = 102)$ es decir que 42.14% de los encuestados recibieron este tipo de bullying.

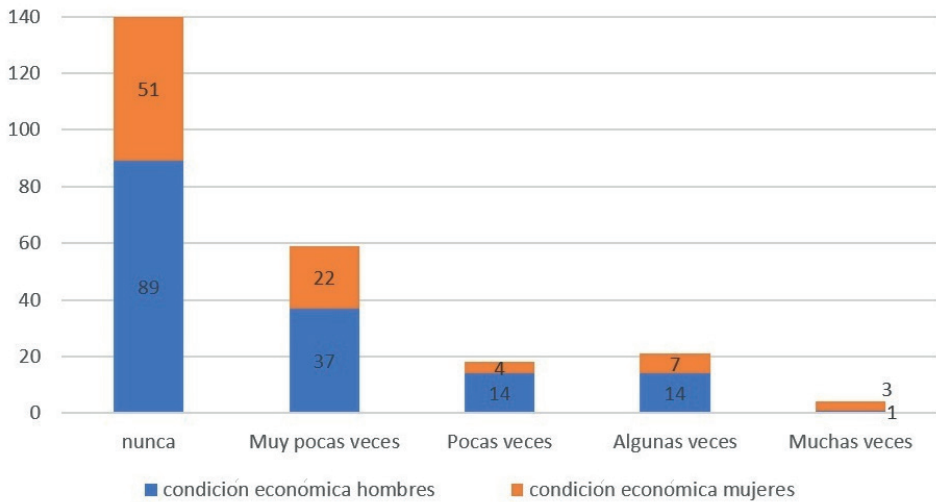


Fig. 2. Acoso escolar por condición económica.

Los jóvenes que terminan el bachillerato se preguntan sobre las maneras de erradicar la violencia en las escuelas, dado que en un contexto histórico y de prácticas culturales muy arraigadas se producen grandes desigualdades económicas y sociales las cuales generan diferentes tipos de violencia y acoso escolar (Agüero, 2020). En el estudio arroja que sufrieron acoso verbal sobre su condición económica.

Es indudable evidente que muchos problemas son particulares, así como surgen de distintas índoles, pero muchas veces parten de las diferentes condiciones económicas y sociales, así como de la organización de cada escuela, que prevalecen en cada país; por lo tanto, es difícil tener una escala de violencia escolar única (Saucedo & Guzmán 2018).

El bullying por opiniones políticas: se manifiesta cuando las figuras públicas se atacan mutuamente de manera despectiva, utilizando apodos, insultos o descalificaciones. Estos ataques pueden ser verbales o incluso físicos, y suelen tener como objetivo menospreciar o ridiculizar al oponente. Aunque este fenómeno es más evidente en el ámbito político, también tiene un impacto en la sociedad en general, contribuyendo a la polarización y la confrontación. Es importante reconocer que, estas acciones no solo afectan la imagen de los involucrados, sino que también pueden influir en la percepción de la política y la convivencia en el ámbito de las instituciones educativas. Este acoso crea un ambiente hostil y dificulta el diálogo constructivo entre diferentes posturas; como sociedad moderna, con el fin de fomentar el respeto y la tolerancia, para poder construir un país más unido y democrático (Ajenjo, 2011).

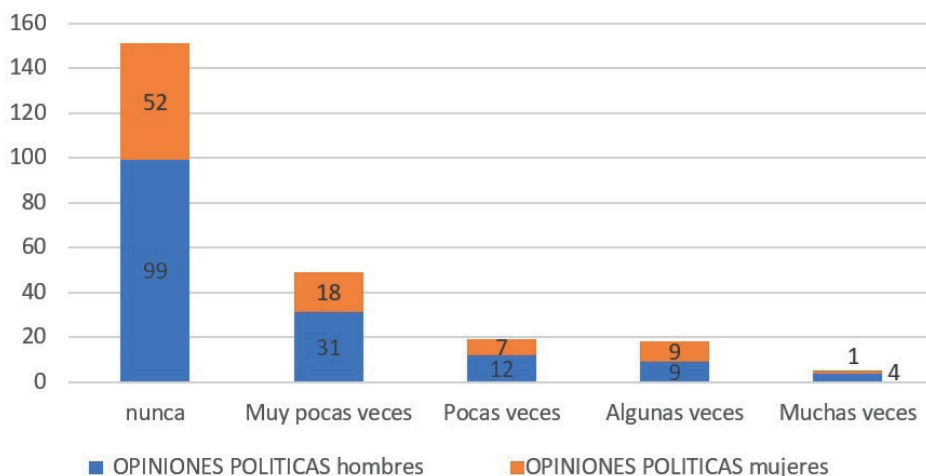


Fig. 3. Acoso escolar por opiniones políticas.

Respecto a la presente investigación sorpresivamente se obtuvo que el acoso por **opiniones políticas** es frecuente con el 20.4% muy pocas veces hasta el 1% con muchas veces; como se puede observar en la figura 3. Y definitivamente los hombres son los que realizan esta acción con el 53/242 que equivale al 21.9% de los alumnos encuestados.

Existen diferentes encuestas sobre polarización en México, como ejemplo los datos proporcionados por TRResearch, indican que la proporción de mexicanos que estaría dispuesto a aceptar como pareja o permitir que su hijo o hija se case con alguien que tenga una ideología política opuesta ha disminuido en comparación con los datos de 2019. Además, mientras que en ese año el 30% de los encuestados consideraba que las personas son buenas o malas según sus posturas políticas, actualmente el 40% comparte esa opinión. Esta tendencia es evidente y genera preocupación; el riesgo de promover este proceso de polarización en México, de persistir, podría llevar a un país profundamente dividido, donde la polarización política se arraiga en la sociedad, define identidades y afecta las relaciones interpersonales. Este escenario no conduce a nada positivo y como se ha visto en otros países, esta espiral puede evolucionar de la división al conflicto, y eventualmente, a la violencia. Por lo tanto, es un riesgo que no se debe descartar. (Gómez, 2024).

Respecto al acoso por **condición social** resultó estar en la 4ª posición de la encuesta aplicada, al sumar las columnas desde muy pocas veces hasta muchas veces es decir $30+19+16+9+5+4+4= 87$ alumnos equivalente al 35.9% de los alumnos encuestados. Cabe mencionar que el TecNM/ITC es una institución de educación pública donde obtiene sus recursos por parte de la federación por lo tanto las cuotas son muy accesibles para los estudiantes y provienen de diferentes estratos de la sociedad.

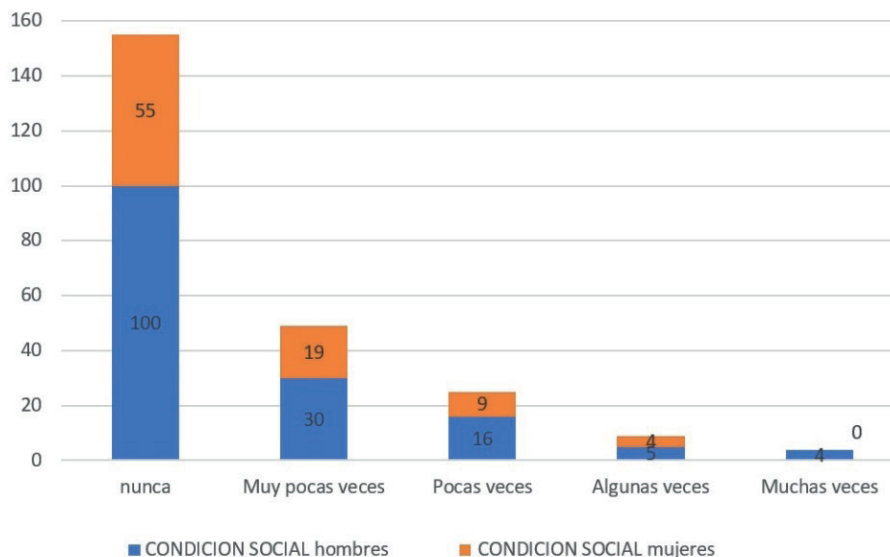


Fig. 4. Acoso escolar por condición social.

Los fenómenos escolares tienen un importante papel para comprender la violencia escolar y la formación en valores, y se relacionan con la tolerancia, la habilidad para la convivencia cotidiana, el respeto hacia las diferencias culturales, racionales, religiosas y políticas, así como la capacidad para resolver conflictos a través del diálogo, la conciliación y la negociación. Aunque estos valores se enseñan de forma oral, a menudo no se ponen en práctica de manera efectiva. Además, la falta de mecanismos de justicia adecuados y la tendencia al ejercicio autoritario e inapelable del poder también afectan el entorno escolar. Las debilidades institucionales parecen tener su origen en la escuela misma (Carrasco-Lozano & Veloz-Méndez, 2014).

Por último, del acoso más frecuente en sexto lugar esta la acoso por **discriminación por sexo**, en nuestro estudio se coincide con el trabajo de la CONAPRED, 2022 donde exponen que el 23.7% recibieron discriminación o este tipo de abuso es decir que el restante 76.3% no lo recibieron. En el presente estudio se llegó que el (50 mujeres y 120 hombres) 170 de los 242 encuestados (equivalentes al 70.2%) no sufrieron bullying por esta causa (50 mujeres y 120 hombres dando un total de 170 encuestados), y el restante 29.8% han sufrido por lo menos una sola ocasión discriminación de este caso. Así también como se puede observar en la figura 5, como reportan algunos autores que el 3.71% de los encuestados (2.89% mujeres y 0.82% hombres) quienes afirman que constantemente reciben este tipo de acoso y mencionan que son con ofensas verbales. Estas agresiones a los compañeros se sienten ofendidos, humillados y menospreciados ante sus compañeros (Ruiz-Ramírez, & Ayala-Carrillo, 2016). En nuestro caso también 17 (7.02%) mujeres contra 4 hombres (1.65%) reciben algunas veces este tipo de acoso.

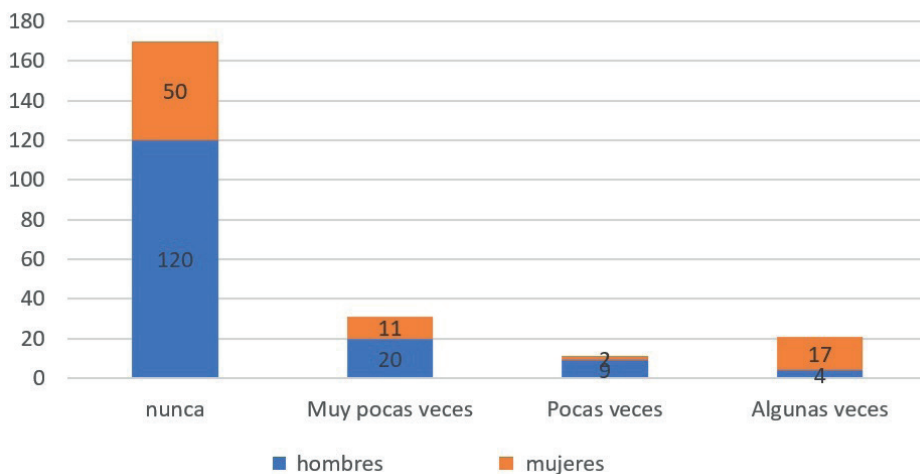


Fig. 5. Acoso escolar por sexo.

Además de tener claros los objetivos académicos y personales del alumnado, la colaboración y la vocación de toda la comunidad educativa es esencial para la eliminación del bullying en las Instituciones de Educación, según Calderón (2020), Simón, Giné & Echeita (2016).

Un estudio realizado por Garaigordobil, Mollo-Torrigo, & Larrain, (2018) mencionan que, en Latinoamérica, se tiene una alta prevalencia del acoso escolar y en menor proporción el *cyberbullying*, los datos confirman una significativa prevalencia de ser víctimas de acoso escolar *de manera*: ocasional a frecuente del 4.6% al 50% y de *cyberbullying de forma* ocasional a frecuente del 3.5%-17.5% y la mayoría de los implicados son hombres. Lo cual coincide lamentablemente con lo escrito por Román y Murillo, (2011) donde llegaron a qué en América Latina el 51.1% de los estudiantes de 6º año de primaria, en los 16 países examinados mencionan haber sido víctimas de acoso escolar por parte de sus compañeros de escuela como: amenazas, insultos, golpes y hasta robos (Villamizar-Ibarra, 2015).

CONCLUSIONES

El acoso escolar es un fenómeno complejo de estudiar, en las Instituciones de Educación Superior existe, es importante reducirlo para que se habite en un entorno tranquilo y se puedan desarrollar plenamente los estudiantes.

El voltear la cara hacia otro lado y menospreciar el problema no nos llevará a buen termino como sociedad y como país. Sobre todo, que dentro de estas paredes se preparan a los profesionales que llevaran a costas el país, por lo que es importante contribuir a mejorar el clima dentro de las aulas.

Es importante crear conciencia y formar un plan, para reducir este fenómeno antes que se nos pueda salir de nuestras manos.

REFERENCIAS

- Agüero, S. (2020). La investigación acerca del acoso y violencia escolares en México. *Revista digital Universitaria*. 21 (4). <http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2020.21.4.2>
- Ajenjo, M. (2011). El bullying político. *El Economista*. <https://www.economista.com.mx/opinion/El-bullying-politico-20110419-0010.html>
- Calderón Guerrero, Gabriela. (2020). El acoso escolar, la acción docente y la responsabilidad de la escuela. *Andamios*, 17(43), 345-366. Epub 27 de septiembre de 2021. <https://doi.org/10.29092/uacm.v17i43.778>
- Carrasco-Lozano, M. & Veloz-Méndez, A. (2014). Aprendiendo valores desaprendiendo violencia, un estudio con niñas y niños de escuelas de educación básica en el estado de Hidalgo. *Ra Ximhai*, Julio-diciembre, 2014. 10 (7) Edición Especial Universidad Autónoma Indígena de México Mochichahui. pp. 55- 70. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132451004.pdf>
- Castro C. (2022). El acoso escolar crece y el motivo principal es el aspecto físico. *El Independiente*. <https://www.elindependiente.com/sociedad/educacion/2022/09/13/el-acoso-escolar-crece-y-el-motivo-principal-es-el-aspecto-fisico/>
- Cervantes, M.; Sánchez, C., y Villalobos, M. (2013). Percepción de la violencia del docente hacia el alumno en instituciones de educación superior. En *Congreso Internacional de Investigación Educativa* (pp. 1408-1418). Universidad Autónoma de Nuevo León. http://eprints.uanl.mx/8157/1/c13_1.pdf
- CONAPRED (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación). (2022) y la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH). Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS). <https://www.inegi.org.mx/tablerosestadisticos/discriminacion/>
- CONAPRED (Consejo Nacional Para Prevenir la Discriminación). (2009). Víctimas de violencia en planteles, 52% de alumnos de bachilleratos tecnológicos. https://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=noticias&id=2547&id_opcion=&op=447
- Crippa Méndez, M., & Rodríguez Barraza, A. (2022). (An Interpretation of Femicide in Mexico: Violence and Human Rights. *Advances in Applied Sociology*), Una interpretación del feminicidio en México: violencia y derechos humanos. *Avances en Sociología Aplicada*, 12, 11-28. <https://doi.org/10.4236/aasoci.2022.122002>
- Del Tronco, J. & Madrigal, R. (2013). *La violencia en las escuelas secundarias de México. Una exploración de sus dimensiones*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/54048>
- Del Rey, R. Ortega R. (2007) *Violencia Escolar: claves para comprenderla y afrontarla*. *Escuela abierta*, 2007,10, 77-89. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2520028.pdf>
- Garaigordobil, M., Mollo-Torrico, J. & Larrain, E., (2018). Prevalencia de bullying y cyberbullying en Latinoamérica: una revisión. *Revista Iberoamericana de Psicología*, issn-l:2027-1786, 11 (3), 1-18. <https://revistas.iberamericana.edu.co/index.php/ripsicologia/article/view/1435-4972>
- García-Villanueva, J.; De la Rosa-Acosta, A., y Castillo-Valdés, J. (2012). Violencia: análisis de su conceptualización en jóvenes estudiantes de bachillerato. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 495-512. Recuperado de <http://ns520666.ip-158-69-118.net/rlicsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/621/343>

- García, M., & Ascensio, C. (2015). Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17 (2), 9-38. <https://www.redalyc.org/pdf/802/80247939002.pdf>
- Gómez, L. (2024). Encuesta: Polarización en México. Percepción ciudadana de la polarización en México en 2024. <https://www.tresearch.mx/post/encuesta-polarizacion-mx>
- Hernández-Sampieri, R., Mendoza Ch. (2018). Metodología de la Investigación. Las Rutas Cuantitativa, Cualitativa y Mixta. Mc. Graw Hill. ISBN: 978-1-4562-2396-0
- Hernández, N. M. (2008). La violencia en las escuelas: un problema actual a solucionar por la educación, la ciencia, la tecnología y la sociedad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(1), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie4612011>
- Mendoza, B., & Díaz-Aguado, M. (2005). La otra cara de la violencia. El maltrato en la interacción profesor-alumno. En *Congreso Ser Adolescente Hoy*. Fundación Ayuda contra la Drogadicción. <https://www.fundacioncsz.org/ArchivosPublicaciones/222.pdf>
- Mendoza, B. (2012). Bullying. Los múltiples rostros del acoso escolar. Universidad Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Jurídicas. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/9/4242/9.pdf>
- Mingo, A., & Moreno, H. (2015). El ocioso intento de tapar el sol con un dedo: violencia de género en la universidad. *Perfiles Educativos*, 37(148), 138-155. <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2015-148-el-ocioso-intento-detapar-el-sol-con-un-dedo-violencia-de-genero-en-la-universidad.pdf>
- Muñoz-Cabrera, P. (2011). *Violencias interseccionales. Debates feministas y marcos teóricos en el tema de pobreza y violencia contra las mujeres en Latinoamérica*. Central America Women's Network.
- OMS (Organización Mundial de la Salud). (2020). *Informe sobre la situación mundial de la prevención de la violencia contra los niños 2020*. <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/332450/9789240007154-spa.pdf?sequence=1>
- OMS (Organización Mundial de la Salud). (2020). *Prevención de la violencia en la escuela: manual práctico*. <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/331022/9789240000254-spa.pdf>
- Peyro P. (2019) Como influye el aspecto físico en el bullying. Control Parental. <https://www.control-parental.es/como-influye-el-aspecto-fisico-en-el-bullying/>
- Román, M. y Murillo, F.J. (2011). América Latina: Violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista CEPAL*, 104, pp. 37-54. <https://repositorio.cepal.org/items/1c21eabc-e414-4492-93db-cdc4f3fc614c>
- Ruiz-Ramírez, R.; García-Cué, J. L.; Ruiz, F., y Ruiz, A. (2018). La relación bullying-deserción escolar en bachilleratos rurales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), 37-45. DOI: <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1527>
- Ruiz-Ramírez, R., y Ayala-Carrillo, R. (2016). Violencia de género en instituciones de educación. *Ra Ximhai*, 12(1), 21-32. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46146696002.pdf>

Ruiz-Ramírez, R., Zapata-Martelo, E., Ruiz-Martínez, F. & García-Cué, J. (2020). Manifestaciones del bullying docente en la Universidad Autónoma Chapingo, México. *Revista de El Colegio de San Luis*, 10(21), 00026. <https://doi.org/10.21696/rcsl102120201119>

Saucedo, C. & Guzmán, C. (2018). La investigación sobre la violencia escolar en México: tendencias, tensiones y desafíos. *Cultura y representaciones sociales*, 12(24), 213-245. <https://doi.org/10.28965/2018-024-08>

SEP y UNICEF. (Secretaría de Educación Pública, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia). (2009). *Informe nacional sobre la violencia de género en la educación básica en México*. https://aularedim.net/wp-content/uploads/violencia_genero.pdf

Simón, Cecilia, Giné, Climent, & Echeita, Gerardo. (2016). Escuela, Familia y Comunidad: Construyendo Alianzas para Promover la Inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 25-42. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100003>

Stockemer, D. (2019). *Quantitative Methods for the Social Sciences. A Practical Introduction with Examples in SPSS and Stata*. Springer International "Métodos Cuantitativos para las Ciencias Sociales. Una introducción práctica con ejemplos en SPSS y Stata. Springer Link. ISBN 978-3-319-99117-7. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-99118-4>

Talaya, I., Garcia, R. & García, J. (2005). Maltrato entre iguales: una propuesta de intervención en un centro de educación secundaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. 1(1), 493-507. Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832486037.pdf>

Villamizar-Ibarra, J. (2015). La violencia en la escuela. *Ecomatematico*, 6(1), 116-124. <https://doi.org/10.22463/17948231.469> <https://revistas.ufps.edu.co/index.php/ecomatematico/article/view/469/486>

Zapata-Martelo, E.; Ayala-Carrillo, R.; Suárez-San Román, B.; Lázaro-Castellanos, R., y López-Cabello, A. (2018). *Violencia en universidades: sociedad, Estado, familia y educación*. Colegio de Postgraduados

Zapata-Martelo, E., y Ruiz-Ramírez, R. (2015). Respuestas institucionales ante la violencia escolar. *Ra Ximhai*, 11(4), 475-491. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46142596035.pdf>

UTILIZAÇÃO DO KAHOOT COMO FERRAMENTA EDUCACIONAL: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Data de aceite: 01/04/2024

Amanda Yasmin Barbosa Santos

Mestranda em Educação – PPGeD/UFMG

Luciênio de Macedo Teixeira

Prof. Dr. Luciênio de Macedo Teixeira –
PPGeD/UFMG

tecnológico se faz presente cada vez mais na vida dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Tecnologias Educacionais, Aplicativo Kahoot, Kahoot na Educação.

RESUMO: Este artigo trata-se de uma investigação bibliográfica baseada em cinco artigos apresentados a partir da análise em periódicos e eventos na área da Educação. O objetivo foi identificar se há contribuições do uso do aplicativo Kahoot em sala de aula. Na metodologia, iniciou-se pela seleção de artigos para uma análise qualitativa, onde foram analisados os artigos de periódicos e eventos nacionais, entre os anos 2017 e 2023, selecionados através do portal de periódicos da CAPES, utilizando-se dos seguintes termos descritores: Aplicativo Kahoot; Kahoot na Educação. A partir desta busca emergiram categorias de análise que foram analisadas pela ferramenta de Análise de conteúdo de Bardin. Os resultados demonstram contribuições positivas em relação ao uso do aplicativo, bem como a importância do aprofundamento de estudos nesta temática, visto que, é um campo novo e de extrema relevância, pois o avançar

INTRODUÇÃO

É sabido que o avançar tecnológico que, progressivamente, ocorreu ao longo dos anos, trouxe mudanças significativas para a sociedade, sob diversas perspectivas e contextos distintos. Mudanças estas, tão visíveis que, dificilmente, conseguiríamos imaginar a nossa vida sem os inúmeros aparatos que tão certo nos rodeiam: Computador, smartphones, internet, relógios e diversos outros instrumentos que ao longo dos anos, tornam-se cada vez mais completos e sofisticados, e nós: Através do conforto e comodidade que podem proporcionar, estamos sendo, dia após dia, impelidos e encurralados a fazer uso dessas ferramentas, mas, o quê de útil, nós, enquanto professores, podemos desenvolver em sala de aula com tais instrumentos?

Inúmeros autores (KENSKI, TOLOMEI, KEEP, WANG), dissertam a respeito da influência das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) no contexto educacional. Assim como descrevem Melo & Neves (2015), a facilidade do acesso aos dispositivos móveis, tem contribuído para o desenvolver de mudanças no modo em que o conhecimento é adquirido, apresentado e compartilhado, com múltiplas possibilidades de acesso e um infundável universo de informações, o indivíduo pode ter acesso a qualquer hora, em qualquer lugar. A utilização de aplicativos em sala de aula, com o intuito de otimizar o processo de ensino e aprendizagem, é uma dessas possibilidades de acesso ao conhecimento, de forma lúdica e aliando o ensino à realidade do aluno.

Desta feita, o presente artigo tem como objetivo, identificar, através de uma revisão de literatura, os trabalhos que estão sendo realizados em sala de aula com o aplicativo *Kahoot*, e se, por meio disto, há contribuições para o processo de ensino e aprendizagem.

O universo das Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC) é bastante amplo, e se expande a todo instante, então, faz-se necessário pesquisadores engajados em buscar compreender e descobrir também o universo de possibilidades de aprimorar e modernizar as aulas e o processo de ensinar e aprender.

METODOLOGIA

A pesquisa realizada é de abordagem qualitativa, onde inicialmente, foram selecionados cinco artigos, por meio do portal de Periódicos da CAPES, e para este mapeamento, foram escolhidos periódicos/eventos nacionais, da área de Educação.

Realizou-se um recorte temporal nos artigos elencados nesses periódicos dos últimos seis anos em um intervalo de tempo entre 2018 até 2022, por meio dos descritores:

Descritor	Resultados
Aplicativo Kahoot	10
Kahoot na Educação	43

Diante da extensa quantidade de dados e informações disponíveis, foram selecionados um número limitado de artigos, para que fossem trabalhados no limite de tempo e espaço delimitados.

Na primeira etapa da análise, foram selecionados cinquenta artigos, sendo essa busca realizada pela leitura de palavras-chave, títulos e resumos dos artigos, e após isso, efetuou-se um processo de seleção por exclusão usando os seguintes fatores: a) Periódicos que não discorriam de forma específica sobre a prática do Kahoot; b) Periódicos que não permitiam baixar artigos gratuitos e completos.

Para análise e discussão dos resultados, foi utilizada a Análise de Bardin, onde os artigos foram discutidos por meio da criação de algumas categorias de análise, que serão debatidas posteriormente.

A seguir, um quadro explicativo sobre a seleção dos artigos e suas respectivas informações, onde estão elencados os seis artigos selecionados para este estudo, distribuídos por descritores, título, periódico/evento, autores e ano:

Descritor	Artigos Analisados/Periódico ou Evento de Publicação	Autores/Ano
Aplicativo Kahoot	a. O Kahoot como recurso nas aulas de matemática no ensino remoto: um relato de experiência no Programa de Residência Pedagógica. <i>Diversitas Journal</i> ;	Correia do Nascimento, C. W., de Oliveira Praxedes, L., Nunes Ferreira, M., da Silva Barros, J., Fonseca, S. S. da, & Marinho da Silva, C. (2022)
	b. Jogo virtual como ferramenta para o ensino- aprendizagem de citologia no Ensino Médio. <i>Revista Insignare Scientia</i>	Gracieli Dall Ostro Persich (2019)
	c. O Uso do Kahoot nas Práticas Pedagógicas para o Ensino de Fatoração de Polinômios. <i>Educação Matemática Em Revista</i> .	Pereira da CostaAraújo, L., & Silva Fonseca, D. (2022)
Kahoot Na Educação	d. Kahoot! & Quizizz: um estudo de caso sobre o potencial de dois RED no aprendizado de inglês. <i>LínguaTec</i> .	Karlucy Farias de Sousa; Maria LarissePinheiro Uchoa;Nukácia Meyre Silva Araújo. (2022)
	e. Experiência de aprendizes de Inglês da educação superior com o Kahoot: A colaboração e a multimodalidade em jogo	TIRABOSCHI, Fernanda Franco et al. (2019)

REFERENCIAL TEÓRICO

Assim como explica Kenski (2012), a compreensão sobre tecnologia vai além de máquinas e aparelhos tecnológicos, seu conceito compreende a “totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso e suas aplicações.” (KENSKI 2012, p. 24), a autora entende que a tecnologia é forte e presente no cotidiano dos indivíduos. Ainda de acordo com Kenski (2012), a tecnologia é tão antiga quanto a espécie humana. Na idade da pedra, os seres humanos garantiram sua sobrevivência através da sua engenhosidade em dominar os elementos da natureza, como a água, o fogo ou mesmo um pedaço de pau. Com o passar do tempo, novas tecnologias foram sendo criadas para ataque, defesa e dominação.

Um momento marcante, segundo Kenski (2012), deve ter ocorrido quando os homens primitivos deixaram de utilizar machados e pedras e começaram a utilizar lanças e setas de metal para guerrear. A substituição do uso de animais adestrados, como cavalos, por barcos e canoas, e posteriormente por caravelas e navios, mostram que através das inovações tecnológicas os homens buscavam aumentar o seu domínio e suas riquezas.

Kenski (2012) afirma que atualmente as relações são as mesmas, as grandes potências globais, sejam países ou multinacionais, buscam ampliar seus poderes políticos e econômicos e o desenvolvimento de novas tecnologias está diretamente ligado a isso. Para a autora, existe a necessidade da adaptação aos meios tecnológicos, bem como da apropriação crítica desses novos meios.

E a tecnologia, traz consigo a possibilidade de serem criadas novas experiências no campo Educacional, assim como afirma Caetano (2015), é um campo fértil. E para Kenski (2012), é imprescindível que o professor busque meios de relacionar o ensino com as tecnologias de informação e comunicação, com a finalidade de construir uma prática pedagógica mais inovadora e criativa. Busca-se garantir, dessa forma, uma melhor aprendizagem por parte dos alunos.

Tolomei (2017) afirma que alguns aspectos como a motivação, a cooperação e o engajamento dos alunos, ainda são fatores difíceis de lidar em sala de aula, e a utilização de práticas gamificadas contribuem para o engajamento dos educandos em atividades tidas por eles como enfadonhas, pois isso tende a aproximar o aluno à sua realidade. Primeiramente, por possibilitar e estimular o cumprimento de tarefas para progredirem no curso, com a finalidade de alcançar as recompensas, e em segundo pela acessibilidade, pois sua utilização pode ocorrer com celulares, tablets, computadores, entre outros.

Tolomei (2017) explica que o jogo é uma atividade social, sendo construída, popularizada e modificada ao longo dos anos, sendo justo que os seus elementos também façam parte dos cenários educativos, mostrando ao estudante outras formas de experimentar a aprendizagem para além dos métodos tradicionais de ensino.

Uma das inúmeras possibilidades de inovar, dinamizar e aliar à tecnologia ao ensino-aprendizagem, é por meio do aplicativo *Kahoot*, Segundo Wang (2015, p. 221):

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.

O aplicativo é acessado por meio do endereço <https://getkahoot.com/>, onde os usuários se registram a fim de criar perguntas e atividades, assim como os alunos podem ter acesso às atividades criadas pelos professores. O Kahoot pode ser utilizado em qualquer dispositivo com acesso à Internet.

Dentre alguns aspectos listados por Wang (2015), a utilização do aplicativo pode proporcionar ao aluno experiências positivas, como um aumento na motivação e engajamento, melhoria do raciocínio e concentração, trabalho colaborativo, dentre outros inúmeros benefícios citados pelo autor, e que será analisado também, neste presente artigo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As temáticas e abordagens de pesquisa dos artigos suscitaram a criação de algumas categorias de análise de conteúdo que segundo Bardin (2011), discutidas a seguir, são elas: 1) **Aprendizagem**; 2) **Interesse**; 3) **Dificuldade**; 4) **Interação**.

1. **Aprendizagem**

Sousa (2022), acredita no potencial tecnológico para beneficiar o processo de ensino e aprendizagem, e para Correia (2022), através do trabalho com o aplicativo Kahoot, é possível dinamizar as aulas, através da interação com o conteúdo, sendo possível trabalhar diversas habilidades. O autor também disserta, que também é possível que os alunos se tornem protagonistas da sua própria aprendizagem, porém, é preciso existir planejamento e organização em sua execução.

“Nessas experiências vivenciadas com a utilização do Kahoot vimos que de fato as ferramentas digitais quando são bem planejadas, contribuem para aumentar a **aprendizagem** dos alunos.”.

De acordo com Pereira (2022), um dos benefícios da utilização do Kahoot é a aprendizagem lúdica, tornando o processo de ensino mais agradável e ampliando características motoras, afetivas e cognitivas dos indivíduos.

“A plataforma digital Kahoot mostrou-se como uma excelente estratégia no processo de ensino e **aprendizagem** dos alunos, em especial do conteúdo proposto: fatoraçoão de polinômios.”.

“O aluno teve uma maior participação e **aprendizagem** com seus acertos no decorrer do processo.”.

2. **Interesse**

Segundo Pereira (2022), utilizar-se de métodos tradicionais, nem sempre estimula o interesse do educando, e através do seu estudo, foi identificado uma melhora no interesse participativo dos alunos.

“Com o uso do kahoot, os alunos despertaram o interesse pelas questões e a curiosidade, troca de conhecimentos por meio de debates entre as duplas, aumentando o raciocínio matemático, respondendo em menor tempo, colaborando assim para a assimilação do conteúdo e deixando a aula mais atrativa.”.

“Em relação a plataforma Kahoot, é uma ferramenta que contribui bastante para a construção do conhecimento dos alunos, despertando o interesse em acertar as questões.”.

3. Dificuldade

Para Pesich (2019), o uso das Tecnologias em escolas pública no Brasil, ainda é uma grande dificuldade, tendo em vista a infraestrutura inadequada, a falta de capacitação e qualificação docente, etc.

4. Interação

Tiraboschi (2019). cita a relevância do aplicativo kahoot como forma de interação entre os usuários:

“A ferramenta Kahoot pode funcionar como um recurso eficiente na aprendizagem de línguas, uma vez que consiste em uma plataforma digital on-line que promove a interação entre os usuários a partir da opção Team mode, de forma a contribuir para a negociação de significados e compartilhamento de saberes entre os interagentes.”.

Ainda para o autor, por meio da interação, todos aprendem.

Correia (2022), faz uma análise interessante em relação a interação professor-aluno:

“O uso do aplicativo Kahoot em sala de aula é válido, tendo em vista as vantagens que o mesmo traz para o ensino e a aprendizagem. Principalmente no ensino remoto emergencial, onde a interação aluno-professor não é a mesma comparada a sala de aula física.”.

Araújo (2022), reforça essa questão em sua pesquisa, quando afirma um aumento da interação professor-aluno, aluno-aluno, por meio do trabalho em sala de aula com o aplicativo Kahoot.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ter um olhar atento às demandas atuais na Educação, é compreender que passamos por mudanças e avanços tecnológicos que trazem consigo uma série de possibilidades de inovação e dinamização das aulas, trazer o aluno pra perto dessas tecnologias, é também possibilitar que este, obtenha mais satisfação, engajamento, experiências positivas, interação, e consequentemente, uma melhora em seu processo de ensino e aprendizagem.

Por meio de uma pesquisa de revisão bibliográfica, onde foram analisados um total de cinco artigos, é possível discorrer que utilizar o kahoot em sala de aula é uma experiência benéfica e que surte efeitos positivos na aprendizagem dos educandos, despertando a curiosidade, motivação, engajamento, trabalho em equipe e outros inúmeros aspectos.

Porém, é válido salientar que, principalmente em escolas públicas, o Brasil possui inúmeros problemas, como por exemplo, de infraestrutura, falta de materiais, acesso à internet, equipamentos e instrumentos necessários para a realização da atividade.

Podemos destacar também a falta de informação e qualificação de alguns professores, que optam pela continuidade da educação tradicional em detrimento de novas formas de desenvolver o conteúdo em sala de aula. Em suma, toda a conjuntura não está

totalmente favorável a aplicação de atividades utilizando o aplicativo Kahoot e outras tecnologias, de forma geral.

Contudo, é de fundamental importância que as pesquisas nesta área sejam intensificadas, que surjam novos estudos e que a relevância desta temática, percorra, de fato, os muros das escolas e o cotidiano dos estudantes, pois a tecnologia não retrocede, apenas avança, que assim seja também, com a educação pública no Brasil.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Leilane Pereira da Costa; FONSECA, Douglas Silva. **O uso do Kahoot nas práticas pedagógicas para o ensino de fatoração de polinômios.** Educação Matemática Em Revista, v. 25, n. 77, p. 131-145, 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011

DE SOUSA, Karlucy Farias; UCHOA, Maria Larisse Pinheiro; ARAÚJO, Nukácia Meyre Silva. **Kahoot! & Quizizz: um estudo de caso sobre o potencial de dois RED no aprendizado de inglês.** LínguaTec, v. 7, n. 1, p. 102-124, 2022.

KAPP, Karl. Gamification: Separating fact from fiction. **Chief Learning Officer**, v. 13, n. 3, p. 45- 52, 2014.

KENSKI, V. **Educação e Tecnologias:** o novo ritmo da informação. Campinas: Papyrus, 2008.

NASCIMENTO, Cícero Wanderllan Correiado et al. **O Kahoot como recurso nas aulas de matemática no ensino remoto: um relato de experiência no Programa de Residência Pedagógica.** Diversitas Journal, v. 7, n. 4, 2022

PERSICH, Gracieli Dall Ostro. **Jogo virtual como ferramenta para o ensino-aprendizagem de citologia no Ensino Médio.** Revista Insignare Scientia-RIS, v. 2, n. 3, p. 165-172, 2019.

TIRABOSCHI, Fernanda Franco et al. **Experiências de aprendizes de inglês da educação superior com o Kahoot: a colaboração e a multimodalidade em jogo.** Revista Linguagem & Ensino, v. 22, n. 4, p. 1089-1113, 2019.

TOLOMEI, Bianca Vargas. **A gamificação como estratégia de engajamento e motivação na educação. EAD em foco**, v. 7, n. 2, 2017

Wang, A. I. (2015). **The wear out effect of a game-based student response system.** Computers in Education., 82, 217-222

ROBÓTICA EDUCACIONAL COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO DE CIÊNCIAS NO CONTEXTO AMAZÔNICO

Data de aceite: 01/04/2024

Luiz Claudio Ferreira de Souza

Mestre pelo Curso de Educação e Ensino de Ciências na Amazônia da Universidade Estadual do Pará - UEPA

José Fernando Pereira Leal

Doutor pelo Curso de Física da Universidade Federal do Pará - UFPA

RESUMO: A robótica está contida em vários segmentos da sociedade, inclusive na educação, pois propicia aos estudantes várias reflexões críticas sobre a construção do conhecimento científico. Além disso, apresenta-se como recurso facilitador no processo de aprendizagem e, por conseguinte, contribui para a solução de problemas reais. Tem-se como objetivo geral elaborar um Guia Didático formado por oficinas temáticas com atividades teórico-práticas que use metodologias ativas para o ensino-aprendizagem dos conceitos científicos e tecnológicos nas modalidades Integrado e Subsequente das Escolas Estaduais de Ensino Técnico do Estado do Pará. O desenvolvimento dos aspectos teóricos metodológicos da pesquisa se fundamenta na Pesquisa-Ação, precedida de pesquisa de campo e levantamento bibliográfico específico da área. A base metodológica é norteada pelas discussões

de aportes teóricos de aprendizagem (Teoria de Aprendizagem Significativa) e aportes de aplicação do projeto (Metodologias Ativas e Robótica Educacional). Quanto ao *locus* da pesquisa, selecionou-se a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Deodoro de Mendonça”, em Belém-PA, tendo como participantes da pesquisa os estudantes vinculados ao Ensino Técnico. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas, de questionários abertos e fechados. Nessa direção, os dados foram tratados tendo como base a Análise de Conteúdo desses questionários, seguindo a técnica de Bardin, demonstrada por meio de quadros e esquemas representativos. Portanto, espera-se que a construção de um Guia Didático (Produto Educacional) contribua e incentive o uso de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem de ciências e tecnologia para os ensinos técnico integrado e subsequente, bem como sua estratégia educativa consiga promover o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, tendo como consequência, o estímulo do pensamento científico e da aplicação de conteúdos multidisciplinares/experimentais em robótica para análises e proposições de soluções presentes no cotidiano dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias Ativas; Guia Didático; Robótica Educacional; Estratégia Educativa.

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) é um documento normatizador das aprendizagens essenciais necessárias ao educando em todo o território brasileiro. As diretrizes pedagógicas da BNCC têm como foco o desenvolvimento de competências por meio da indicação clara do que os participantes devem “saber”, considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e, sobretudo, o que devem “saber fazer”, considerando a mobilização desses eixos para resolver as demandas do cotidiano, exercer a cidadania e vivenciar o mundo do trabalho (BNCC, 2018). Diante disso, quando se tem ações educacionais que, na sua criação, envolvem o desenvolvimento de habilidades específicas ligadas aos componentes curriculares para ser usados no contexto educacional, esses artefatos desenvolvidos com Arduino assumem o formato de objetos de aprendizagem (ROSÁRIO, 2020).

Para Miliszewska e Tan (2007), uma grande dificuldade encontrada pelos alunos é compreender diversos termos científicos e tecnológicos de forma abstrata, visto que não têm significado correlato na vida real do aluno, como, por exemplo, tem-se os tipos de dados, um endereçamento de memória, uma variável, estruturas de decisão, estruturas de repetição, dispositivos eletrônicos, conceitos de eletricidade, dentre outros conceitos necessários e que formam a base da programação de computadores e da eletrônica aplicada à Informática.

Nessa perspectiva, ações formativas significativas e a criação dos projetos robóticos ancorados na Ciência e Tecnologia ajudam na solução de problemas regionais no cenário tecnológico atual, a robótica se mostra um instrumento bastante eficaz no auxílio das práticas docentes, facilitando o entendimento de conceitos específicos e/ou mais gerais dos componentes curriculares da educação. (TREVELIN, PEREIRA e OLIVEIRA NETO, 2013).

Desta forma, é possível proporcionar ao educador e educando um recurso pedagógico auxiliar para suas aulas, de modo que conecte o conhecimento científico e o estudante para propor e solucionar problemas, deixando de ser um mero observador e repetidor de soluções (ZILIO, 2020).

Com o propósito de responder ao problema de pesquisa, o objetivo geral desta é elaborar um Guia Didático formado por oficinas temáticas com atividades teórico-práticas que use metodologias ativas para o ensino-aprendizagem dos conceitos de Robótica Educacional em aulas de Ciências no Ensino Técnico Integrado e Subsequente das Escolas de Ensino Técnico do Estado do Pará (EETEPAs). Já os objetivos específicos deste trabalho têm como foco: i) Apresentar aos estudantes do Ensino Técnico Integrado e Subsequente a estrutura de aulas baseadas em Metodologias Ativas e Robótica Educacional, destacando seu papel como protagonista do processo de ensino-aprendizagem; ii) Planejar as atividades teóricas e experimentais das oficinas temáticas baseadas na Robótica Educacional,

utilizando metodologias ativas para a proposição e o desenvolvimento de soluções de problemas contextualizados na região Amazônica; iii) Aplicar as oficinas temáticas sobre Robótica Educacional para estudantes da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Deodoro de Mendonça” (EETEPA); iv) Avaliar as possíveis contribuições que as oficinas temáticas aplicadas possibilitam para o ensino e a aprendizagem de conceitos de Robótica Educacional nas disciplinas “Eletrônica Aplicada”, à “Programação de Computadores” e outras afins; v) Investigar as vantagens e desvantagens da inserção da Robótica Educacional em ambientes de Ensino Técnico Integrado e Subsequente, concernente ao estímulo do desenvolvimento do Pensamento Computacional e aplicação de conteúdos multidisciplinares por meio de construções de experimentos que analisam e propõem possíveis soluções para problemas reais da região Amazônica.

O fator motivador para a elaboração do Produto Educacional (PE), relaciona-se a inquietação do pesquisador no sentido de desenvolver formas de minimizar as dificuldades para os alunos, em decorrência da área da programação de computadores envolver o estudo de muitos conceitos científico e tecnológico, que muitas vezes são trabalhados pelo docente apenas na forma teórica, logo, a assimilação por parte do aluno nem sempre é satisfatória.

METODOLOGIA

Conforme Ausubel, Novak e Hanesian (1980), esclarecem em sua abordagem cognitiva, toda aprendizagem deve estar alicerçada em conhecimentos anteriores do aluno para tornar-se significativa. Esses autores justificam que conceitos relevantes não existem nas estruturas cognitivas dos participantes em razão de terem sido aprendidas mecanicamente e rapidamente desaparecidas da sua memória. “Se tivéssemos que reduzir toda a psicologia educacional a um único princípio, diríamos: o fator singular mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra isto e ensine-o de acordo”. (AUSUBEL, NOVAK e HANESIAN, 1980, p.137)

Fugindo do tradicionalismo das aulas, tem-se a metodologia ativa, em que o estudante assume o papel de protagonista, resolvendo os problemas do mundo real apresentados pelo professor. Diante disso, mobiliza o seu poder cognitivo, desenvolvendo projetos, oportunizando novos conhecimentos de forma crítica e reflexiva (FARIAS, MARTINS e CRISTO, 2015).

Dessa maneira, o estudante necessita perceber a necessidade de um ensino que apresente melhorias para uma aprendizagem mais ativa, na qual ele sinta vontade de ser protagonista de sua formação humana, voltada para os aspectos educacionais e para a busca da autonomia. Ao buscar aguçar sua curiosidade, deixando-o chegar, de fato, a uma verdadeira autonomia, o estudante consegue alcançar o autêntico conhecimento. Todavia, para isso acontecer, torna-se necessário que o ensino dos conteúdos não se detenha à

transmissão do saber, da mesma forma que o conhecimento não deve ser trabalhado como algo finalizado, mas, que pode ser revisto, recriado, repensado (FREIRE, 2011).

A metodologia ativa da sala de aula invertida foi iniciada na Universidade de Miami, denominada na época “inverted classroom”. O modelo de sala de aula invertida mistura o ensino presencial e fora da sala de aula, assim os estudantes utilizam esse momento para aprimorar o que foi aprendido e até rever ou consertar conceitos absorvidos erroneamente. O momento em sala de aula pode ser utilizado ainda para realização de atividades, diálogos e experimentos que possuem como objetivo de ser ferramentas auxiliares para a construção de um conhecimento, buscando ser mais eficazes no processo ensino-aprendizagem (SCHULTZ et al., 2014).

Considerando o que afirma Merrill (apud FISCARELLI, 2016, p. 5), a teoria da metodologia ativa da Aprendizagem Centrada em Tarefas considera que os modelos mais potencializadores na melhora da aprendizagem são os que se concentram nos problemas e envolvem o aluno em quatro diferentes fases de aprendizagem: a fase da ativação da experiência prévia; da demonstração de competências; da aplicação de competências; e da integração destas competências em atividades no mundo real. São apontados, por esse teórico.

A metodologia ativa da Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) inicialmente foi utilizada nos cursos de medicina no início da década de 1970 na Universidade McMaster, no Canadá (RHEM, 1998). Na PBL, o professor atua na forma de um facilitador, selecionando o problema a ser resolvido pelos alunos. Diante disso, este problema deve proporcionar a possibilidade da interação com diversos conceitos e trabalhar com o aspecto motivacional do aluno, assim o discente deve analisar as diversas formas de solução ao problema proposto pelo professor.

A metodologia ativa da Aprendizagem Baseada em Times (Team-based learning – TBL) caracteriza-se por utilizar uma forma de trabalho colaborativa, na proposição da formação de equipes, ocorrendo o compartilhamento de diferentes habilidades no processo de ensino-aprendizagem (MATTASOGLIO NETO e SOSTER, 2017). De maneira similar, Oliveira (2016) teoriza que esse tipo de aprendizagem melhora a aprendizagem e proporciona a potencialização de habilidades de trabalho colaborativo, através de ações que envolvem: o gerenciamento de equipes de aprendizagem, tarefas de preparação e aplicação de conceitos, feedback constante e avaliação entre os colegas.

As Oficinas de Aprendizagem utilizadas nessa pesquisa foram idealizadas pela educadora Márcia Conceição Rigon (1950 - 2013). Formada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, especialista em Linguística, lecionou por mais de 30 anos para adolescentes da rede pública e particular. Da experiência em sala de aula criou a franquia de línguas Yázigi, fez profundas reflexões sobre uma educação não tradicional, que fosse instigante. Diante disso, inspirou-se em uma escola localizada em Portugal, em São Tomé de Negrelos, de nome Escola da Ponte (GREINER, 2016), criando uma metodologia que rompesse os paradigmas do modelo “tradicional”.

Oficinas de Aprendizagem, para Rigon (2010), direcionam-se ao significado da palavra “officina”, em latim, correspondendo ao local do ofício, onde se produz, onde se faz algo. Outra forma para se entender o sentido da palavra seria que a Oficina corresponde ao local onde se transforma alguma coisa de forma popular. Diante disso, o fazer e o criar são uma prática tanto física quanto mental, com atividades de pesquisa, de geração de conhecimento e aprendizagem. Para Rigon (2010), na própria acepção da palavra Oficina já está implícita a ideia de aprendizagem, pois, aprender significa sofrer transformações.

Na metodologia aplicada, no desenvolvimento das formações e oficinas, utilizou-se as metodologias ativas como instrumento para o ensino de ciências valendo-se da Aprendizagem Baseadas em Problemas, Aprendizagem Centrada em tarefas, Aprendizagem Baseada em Times e sala de aula invertida, utilizadas adequadamente no decorrer das etapas de execução. Essas metodologias são norteadas por Roteiros de atividades que buscam discutir, refletir, planejar e executar ações de natureza real e contextualizada na Amazônia paraense.

A execução dos procedimentos metodológicos ocorreu após aprovação de projeto de pesquisa junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (5.266.824) vinculado a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa.

A pesquisa é norteadada pelos pressupostos qualitativo e quantitativo, precedida de pesquisa de campo e levantamento bibliográfico específico da área, conforme orienta Minayo (2013).

A coleta de dados foi realizada por meio de observação-participante com registro em diário de bordo, entrevistas gravadas por meio de áudio e vídeo, de questionários abertos e fechados hospedados em plataformas digitais como o Google Forms e provedores de dados secundários (cf. DE MELO; BIANCHI, 2015), durante o contato prévio e avaliação pós formação continuada.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para a aplicabilidade neste estudo, ocorre o ancoramento nas metodologias ativas propostas por Bacich e Moran (2018); Rosário (2020). Para a Robótica Educacional, considerou-se as ideias de Delors et al. (1998); Almeida (2002) e Dworakowski et al. (2016). Assim sendo, procede-se a análise das contribuições de um Guia Didático de Ensino de Ciências formado por oficinas temáticas que usem metodologias ativas para o ensino-aprendizagem dos conceitos de Robótica Educacional no ensino Técnico nas modalidades Integrado e Subsequente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Análise de Conteúdo dos alunos é precedida de fundamentação teórica para analisar documentos decorrentes dos relatórios, assim como dos materiais produzidos durante a pesquisa. Com base em quatro dos cinco objetivos específicos definidos neste estudo, elaborou-se e agrupou-se um conjunto de perguntas que obedecem a critérios metodológicos. Para que a partir dos conteúdos das falas e das escritas dos alunos ocorresse a construção de uma massa de dados que foram analisados. As respostas dos entrevistados foram recortadas e apontadas como unidades de registro.

A robótica educacional e as metodologias ativas no protagonismo discente

Essa unidade se refere ao objetivo específico (i) que diz respeito a apresentar aos estudantes do Ensino Técnico Integrado e Subsequente a estrutura de aulas baseadas em Metodologias Ativas e Robótica Educacional, destacando seu papel como protagonista do processo de ensino-aprendizagem. São apontadas as unidades de registro das falas dos alunos, trazendo as características das mensagens coletadas nas entrevistas e também os argumentos para análise e categorização a fim de responder às indagações da pesquisa.

Consequentemente às falas dos alunos, evidencia-se a atividade experimental, como potencial estratégia no ensino. Em direção a isso, tem sido vista por vários educadores e estudantes como uma das maneiras de maximizar o processo de ensino e aprendizagem (ZILLI, 2004).

Neste contexto, utilizou-se as Oficinas de Aprendizagem desenvolvida por Rigon (2010), a qual tem por objetivos o trabalho em equipe, a interdisciplinaridade, a pesquisa, a construção do conhecimento, o desenvolvimento da autonomia e o prazer em aprender. As Oficinas de Aprendizagem desenvolvem no aluno a autonomia, a socialização e o trabalho em equipe, as tomadas de decisões, a pesquisa da solução aos problemas apresentados, as reflexões e as discussões (RIGON, 2010).

O planejamento teórico-experimental das atividades com a robótica educacional

Essa seção remete-se ao objetivo específico (ii), que concerne a planejar as atividades teóricas e experimentais das oficinas temáticas baseadas na Robótica Educacional utilizando metodologias ativas para a proposição e o desenvolvimento de soluções de problemas contextualizados na região Amazônica.

Com base em Zabala (1998), são utilizadas as seguintes variáveis para o planejamento da prática educativa: as sequências de atividades de ensino e de aprendizagem, os conteúdos de aprendizagem, o papel dos professores e alunos, a organização social da aula, a organização dos conteúdos de aprendizagem, os materiais curriculares e a avaliação. Diante

disso, as sequências de atividades de ensino e aprendizagem visam articular e sequenciar as diferentes atividades no decorrer de uma oficina, assim, são elaboradas etapas sequenciais para o desenvolvimento e aplicação do Ciclo de oficinas de robótica.

Produtos finais das oficinas temáticas de robótica educacional

Essa seção relaciona-se ao objetivo específico (iii), que trata de aplicar as oficinas temáticas sobre Robótica Educacional para estudantes da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Deodoro de Mendonça” (EETEPA). O Ciclo de Oficinas temáticas utilizou as Oficinas de Aprendizagem desenvolvidas por Rigon (2010), as quais têm por objetivos o trabalho em equipe, a interdisciplinaridade, a pesquisa, a construção do conhecimento, o desenvolvimento da autonomia e o prazer em aprender. As Oficinas de Aprendizagem desenvolvem no aluno a autonomia, a socialização e o trabalho em equipe, as tomadas de decisões, a pesquisa da solução aos problemas apresentados, as reflexões e as discussões (RIGON, 2010).

Os produtos finais desenvolvidos no Ciclo de Oficinas correspondem à solução dos problemas apresentados pelos alunos, a saber:

- Como fazer para medir a altura das cheias dos canais de Belém utilizando um projeto de automação com Arduino?
- Como evitar a colisão entre embarcações nos rios do estado do Pará utilizando sistemas automatizados com transponder?

A partir desses problemas, as Equipes criaram maquetes automatizada para solucioná-los

Contribuições das oficinas temáticas para a aprendizagem de conceitos da robótica educacional para as disciplinas de programação e eletrônica aplicada

Essa seção está relacionada ao objetivo específico (iv), que diz respeito a Avaliar as possíveis contribuições que as oficinas temáticas aplicadas possibilitam para o ensino e a aprendizagem de conceitos de Robótica Educacional nas disciplinas “Eletrônica Aplicada”, “Programação de Computadores” e outras afins.

Buscando formas alternativas metodológicas para o ensino de programação de computadores, diversos autores têm apontado que o uso de ferramentas lúdicas no formato de Objetos de Aprendizagem podem transformar conceitos abstratos em ações materiais, assim sendo úteis para atrair a atenção de alunos de todas as áreas de conhecimento. Segundo Macedo et al. (2005), os Objetos de Aprendizagem quando utilizados como ferramenta auxiliar e potencializadora dos processos de aprendizagem possuem as seguintes qualidades: a) tornam as tarefas prazerosas; b) são desafiadoras; c) possuem dimensão simbólica; d) não limitam as possibilidades; e) expressam-se do modo construtivo e relacional.

Vantagens e desvantagens no desenvolvimento do pensamento computacional e aplicação de conteúdos multidisciplinares através da robótica educacional

Essa seção remete-se ao objetivo específico (v), que corresponde a Investigar as vantagens e desvantagens da inserção da Robótica Educacional em ambientes de Ensino Técnico Integrado e Subsequente, concernente ao estímulo do desenvolvimento do Pensamento Computacional e aplicação de conteúdos multidisciplinares por meio de construções de experimentos que analisam e propõem possíveis soluções para problemas reais da região Amazônica.

Nesse sentido, a motivação para a busca do conhecimento também é apontada por alguns alunos como desvantagem. Portanto, é imprescindível que haja uma reflexão de que há profunda necessidade de que os alunos sejam esclarecidos sobre a metodologia adotada para que ocorra a orientação para a promoção do desenvolvimento de habilidades não presentes no aluno, diante ao planejamento para a utilização da metodologia apresentada pelo professor (SCHNEIDERS, 2018).

Houve o apontamento da falta de acesso aos materiais impressos como uma desvantagem. Assim, o acesso à internet é um problema a ser considerado. Além disso, ocorreu o relato de outra desvantagem relacionada ao horário para estudo, logo ocorreu o argumento de que não há o hábito de ter a liberdade por parte do aluno quanto ao horário para o seu estudo.

PRODUTO EDUCACIONAL

O PE, com o título: Oficinas de Ensino de Ciências e Robótica Educacional no Contexto Amazônico, caracteriza-se como uma proposta de um Guia Didático de Ensino de Ciências, formado por oficinas temáticas que utilizam metodologias ativas para o ensino e a aprendizagem dos conceitos científicos e tecnológicos, numa perspectiva que proporcione novos conhecimentos, habilidades; que auxilia de forma pedagógica na significação e ressignificação de conceitos de disciplinas científicas.

Este guia didático de ensino procura nortear ações no sentido de inter-relacionar os conhecimentos de forma contextualizada, protagonizando o aluno na forma da construção de seu próprio conhecimento (MARCONDES, 2008). Diante disso, as principais características das oficinas temáticas podem ser resumidas:

- Organização do conhecimento do aluno para a promoção de aprendizagens, considerando-se a sua vivência do dia a dia;
- Abordagem dos conteúdos de Ciência e Tecnologia a partir de temas regionais relevantes que permitam a contextualização do conhecimento;
- Estabelecimento de ligações entre a Ciência, Tecnologia e outras áreas do conhecimento necessários para se relacionar com o tema em estudo;

- Participação ativa do estudante na elaboração do seu conhecimento.

Assim, o PE está composto por quatro Oficinas Temáticas estruturadas com base nos três momentos pedagógicos propostos por Delizoicov e Angotti (1991): Problematização, Organização dos conhecimentos, Aplicação do conhecimento

O Processo Formativo está organizado em um Ciclo de quatro Oficinas Formativas com carga horária presencial total de 34h, utilizando-se o ambiente virtual de aprendizagem do Google Classroom e Tinkercad

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa mostram que, após o Ciclo de Oficinas Temáticas, a forma de abordagem e as relações propostas nas atividades favoreceram o aprendizado dos alunos participantes. Assim demonstrando-se que houve ampliação de seus conhecimentos, acréscimos e/ou correções conceituais de conceitos científicos e tecnológicos.

Existem dificuldades que necessitam ser superadas nas escolas, principalmente em relação à infraestrutura com equipamentos, dispositivos eletrônicos e internet de qualidade para os alunos. Destaca-se ainda a dificuldade dos alunos quanto a adaptação às metodologias ativas, como por exemplo o estudo antecipado, utilizado na Sala de Aula Invertida. Portanto, torna-se de extrema importância o esclarecimento sobre a metodologia adotada, objetivando-se a promoção do desenvolvimento de habilidades não presentes no aluno.

O Ciclo de Oficinas possibilitou investigar que a utilização de metodologias ativas pode contribuir significativamente para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, partindo-se do pressuposto de que o aluno é o principal protagonista do processo de ensino e da aprendizagem. Dessa maneira, por meio da colaboração, participação ativa, autonomia, do trabalho em equipe, os alunos puderam ter acesso aos conhecimentos compreendendo conceitos científicos e tecnológicos, e assim possibilitando a aprendizagem de forma significativa.

As situações de reflexão e discussão possibilitaram ao aluno refletir sobre seu próprio contexto Amazônico diante dos problemas regionais colocados pelo professor. Assim, proporcionou ao educando construir relações entre o conhecimento científicos e tecnológicos.

Ficou evidente, com as respostas dos alunos no questionário de avaliação e com as atividades desenvolvidas, que a proposta do Ciclo de Oficinas Temáticas favoreceu a aprendizagem sobre Física, Programação de computadores e ao desenvolvimento da Lógica Computacional. Demonstrou-se que a maioria dos estudantes aprovou as atividades contidas nas oficinas. Mostraram evidente interesse e externalizaram que a aprendizagem fica mais atrativa quando inserido no seu cotidiano.

O desenvolvimento e aplicação das Oficinas de Ensino possibilitou aos alunos momentos de reflexão, interação, percepções. Oportunizando o diálogo diante das atividades, construção e reconstrução de seus conhecimentos.

Portanto, a proposta apresentada na pesquisa não teve como objetivo esgotar as possibilidades de construção de estratégias do ensino de Ciências voltados para o contexto amazônico paraense, mas, vem como contribuição para possibilidades de novos caminhos de desenvolvimento da vida profissional dos estudantes, como também pra formação de um cidadão consciente dentro do seu contexto regional.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 mai. 2021.

ROSÁRIO, A. C. B. **Scratch para professores**: proposta de construção de objetos de aprendizagem. 2020. Dissertação (Mestrado em Criatividade e Inovação em Metodologias de ensino Superior) - Universidade do Estado do Pará - UFPA, Belém, 2020.

TREVELIN, A. T.; PEREIRA, M. A. A.; OLIVEIRA NETO, J. D. A Utilização da “Sala de Aula Invertida” em Cursos Superiores de Tecnologia: Comparação entre o Modelo Tradicional e o Modelo Invertido “Flipped Classroom” adaptado aos estilos de aprendizagem. **Revista de Estilos de Aprendizagem**, n. 12, v. 11, 2013. Disponível em: <https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=WMJr6HoAAAAJ&citation_for_view=WMJr6HoAAAAJ:9yKSN-GCB0IC>. Acessado em 10 nov. 2021

MILISZEWSKA, Iwona; TAN, Grace. Befriending computer programming: A proposed approach to teaching introductory programming. **Informing Science: International Journal of an Emerging Transdiscipline**, v. 4, n. 1, p. 277-289, 2007.

ZILIO, C. **Robótica Educacional no Ensino Fundamental I: Perspectivas e práticas voltadas para a aprendizagem da Matemática**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

AUSUBEL, David; NOVAK, Joseph Donald; HANESIAN, Helen. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 1980

FARIAS, Pablo Antonio Maia de; MARTIN, Ana Luiza de Aguiar Rocha; CRISTO, Cinthia Sampaio. Aprendizagem ativa na educação em saúde: percurso histórico e aplicações. **Revista brasileira de educação médica**, v. 39, p. 143-150, 2015.

SCHULTZ, D. et al.; *Effects of the Flipped Classroom Model on Student Performance for Advanced Placement High School Chemistry Students*. **Journal of Chemical Education**, 91 (9), 1334-1339, 2014.

FISCARELLI, S. H.; UEHARA, F. M. Um estudo sobre o uso de objetos de aprendizagem através da abordagem de atividades centradas em tarefas. TEXTOS. **Revista Internacional de Aprendizaje y Cibersociedad**, v. 20, p. 35 - 46, 2016

MATTASOGLIO NETO, Octavio; SOSTER, Tatiana Sansone. **Inovação acadêmica e aprendizagem ativa**. Penso Editora, 2017.

GREINER, C. M. **A Metodologia Oficinas de Aprendizagem e a interdisciplinaridade: pesquisa e desenvolvimento voltados ao ensino de Biologia**. Dissertação (Mestrado em Formação Científica, Educacional e Tecnológica) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/1915>. Acesso em: 21 jul. 2021.

RIGON, M. C. **Prazer em aprender: o novo jeito da escola**. Paraná: Káiros. 2010.

MINAYO, M.C.S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde (13ª Ed). São Paulo, SP: Editora Hucitec, 2013.

DE MELO, W. V.; BIANCHI, C. S. Discutindo estratégias para a construção de questionários como ferramenta de pesquisa. **R. B. E. C. T.**, v. 8, n. 3, p. 43 – 59, 2015.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

DELORS, J. et al. **Um Tesouro a Descobrir: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez/Unesco, 1998.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Como se trabalha com projetos (Entrevista). **Revista TV ESCOLA**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, n. 22, p. 38, mar./abr., 2002.

DWORAKOWSKI, L. A. et al. Uso da plataforma Arduino e do software PLX-DAQ para construção de gráficos de movimento em tempo real. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 38, n. 3, e3503, 2016.

RIGON, M. C. **Prazer em aprender: o novo jeito da escola**. Paraná: Káiros. 2010.

ZABALA, A. **A Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MACEDO, L., Petty, A. L. S., e PASSOS, N. C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**, 2005.

SCHNEIDERS, Luís A. **O método da sala de aula invertida (*flipped classroom*)**. Lajeado: ed. da UNIVATES, 2018.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

O SENTIR/FALAR A PARTIR DOS (RE) ENCONTROS COM MULHERES AMAZÔNICAS

Data de aceite: 01/04/2024

Alessandra Silva

Doutoranda em História da Educação matemática em pesquisa na linha de pesquisa formação de professores pela Universidade Federal do Mato Grosso. Mestra em Educação pela Universidade do Estado do Pará na linha de pesquisa de formação de professores Participante do grupo de pesquisa HEMEP/UFMT

Kaly Nancy Lisboa Rego

Mestra em Educação pela Universidade do Estado do Pará na linha saberes e educação na Amazônia. Participante do grupo de pesquisa CUMA/PPGED/UEPA. Atuando hoje como especialista em educação pela Secretaria do Estado de Educação do Pará

RESUMO: Esta produção é sobre as narrativas de mulheres, pesquisadoras, mães e avós que contam seus afetos e atravessamentos no contexto Amazônico. Diante dessas histórias de vida de mulheres amazônidas, foi possível sentir o mundo, em diferentes (re) encontros. As autoras relatam encontros que fazem parte de suas memórias, captadas da sabedoria popular resultantes de diálogos e reflexões entre as mulheres em seus campos de pesquisas.

Considerando a metodologia da oralidade, narram o que seria uma vida melhor. Foi percebido nas falas os diferentes sentidos e significados disto, dentre eles a mudança do seu lugar de origem, a busca de oportunidades de trabalho, a constituição da família, direito à terra para produzir e o acesso à escola/universidade. Para isso, as conversas com as mulheres foram transcritas com as devidas autorizações para fins de pesquisa, e em algumas conservou-se na transcrição a maneira de falar da pessoa, feito com muito respeito, pois o texto mistura sotaques e corpos-políticos de conhecimento, relaciona histórias de vida com vozes. Por meio das narrativas, foi possível conhecer os saberes, os modos de sentir, fazer, principalmente, os dilemas e lutas diante da invasão cultural, uma floresta de produção de conhecimentos outros e de uma educação (por vezes analfabeta) como cultura.

PALAVRAS-CHAVE: Educações. Narrativas. Mulheres. Amazônia.

(RE) ENCONTROS E AFETOS...

O isolamento social por vezes nos faz lembrar encontros e pessoas importantes. Os relatos aqui são feitos por pesquisadoras que também são mães, filhas e tantas outras em uma só. Foi no início de 2021, em um desses encontros via plataformas digitais que Alessandra Silva e Kaly Nancy Rego, ex-colegas de turma 2017 do Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Pará, sentiram a necessidade de escrever sobre seus afetos como pesquisadoras, pesquisando no contexto Amazônico, acerca das histórias de pesquisas e dos reencontros com outras mulheres amazônicas que se constituiu o enredo deste texto. As autoras destacam a presença de mulheres que se fixaram como representações do mundo amazônico durante pesquisas e posterior a elas, como exemplos de vidas, por meio das memórias dos diálogos, captadas da sabedoria popular, resultantes de conversas e reflexões em laços de vivências. Ficou claro nas mulheres apresentadas nas narrativas, os diferentes sentidos e significados do que seria uma vida melhor na Amazônia, dentre eles a mudança do seu lugar de origem, a busca de oportunidades de trabalho, a constituição da família, direito à terra para produzir e o acesso à escola/universidade.

Para isso, as conversas com as mulheres foram transcritas com as devidas autorizações para fins de pesquisa, e em algumas conservou-se na transcrição a maneira de fala da pessoa, feito com muito respeito, pois o texto mistura sotaques e corpos-políticos de conhecimento, relaciona histórias de vida com vozes. O objetivo principal foi transcrever as falas potentes, àquelas que foram silenciados por pesquisas convencionais, marginalizadas ou colocadas em situações de vulnerabilidade na vida social, mas quando lhe oportunizam, falam de maneira ímpar o mundo que é o fio condutor de suas trajetórias. A história de vida é entendida como uma possibilidade de descobrir uma dada realidade social, na qual os sujeitos são importantes e interagem.

A narrativa pessoal pode ser entendida como uma forma de usar a linguagem ou outro sistema simbólico para permear eventos de vida com um ordem temporal e lógica, para desmistificá-los e estabelecer coerência entre os passado, presente e uma experiência não realizada, acredita-se na diferença entre contar uma história sobre outra pessoa e contar uma história com outra é importante bem como pesquisando e pesquisando com (OACHS & CAPPS, 2001 apud MORIÑA, 2017),.

“OUTRAS EPISTEMOLOGIAS, SIM! DE MULHERES AMAZÔNICAS”

As vivências narradas e dissertadas neste texto vão em direções diferentes daquelas que estamos acostumadas, pensamos juntas com Gebara (1997) ao trazer os sentimentos, dizeres e fazeres, por vezes tratados como assuntos abstratos, difíceis de compreender na nossa vida cotidiana mas de perceber a importância capital de questões epistemológicas consideradas a partir de nossa experiência, trazendo a palavra “epistemologia” num sentido amplo, não restrito à filosofia que se preocupava em refletir a adequação de nossas ideias à realidade (GEBARA, 1997, p. 28).

A tarefa epistemológica não é desmascarar nossas utopias, desvendar nossos sonhos ou destruir a poesia de nossa existência. Sua tarefa é mostrar que o “conhecimento” no sentido religioso pode ser um caminho de Justiça e de Amor, ou de submissão e Injustiça, se não estivermos atentas(os) para o fato de que contém uma força incrível. E a força de nossos sonhos e crenças profundas, do fio que interliga todos os elementos de nossa vida e ajuda a construir o sentido dado a nossa existência (GEBARA, 1997, p.27).

A região Amazônica sendo composta de uma diversidade sociocultural é importante a discussões sobre as diferentes educações, considerando que a Educação está em todos os lugares e no ensino de todos os saberes, reduzir nossas experiências a um modelo único de educação, e a escola por vezes o único lugar onde ela ocorre, conseqüentemente, somos condicionados a sermos professores com legitimidade para educar. “Da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender” (BRANDÃO, p.04). Existem inúmeras educações e cada uma atende a sociedade em que ocorre, pois é a forma de reprodução dos saberes que compõe uma cultura, portanto, a educação de uma sociedade tem identidade própria.

AS FALAS QUE ENSINAM...

*Aprendi a ler em casa com minha cunhada, mas só com 42 anos de idade eu tive meu primeiro contato com o Ensino Regular quando estudei até a quarta série, na cidade de Paraíso do Tocantins. Os professores eram ótimos e a merenda também, o que me motivou a estudar foi a vontade de escrever e ler corretamente, minha disciplina favorita é português, mas encontro dificuldade para ler palavras complicadas. Durante minha vida trabalhei lavando roupas para fora e costurando, em uma missão árdua para vencer um dos maiores desafios de minha vida; criar nove filhos sem ajuda do pai. Três filhos meus vieram a Santana do Araguaia em busca de oportunidade de trabalho e eu os acompanhei. Enfrentei muitos obstáculos até realizar o sonho de ter minha própria casa, se vocês me consideram vencedora, **foi assim que eu venci!***
(Rosa Coutinho - 70 anos)

As narrativas das mulheres como a da senhora Rosa Coutinho Martins que nasceu dia 05 de setembro de 1950 na cidade de Grajaú - MA (seus pais morando na roça e vivendo da agricultura familiar) nos ensina a história de boa parte do povo da Amazônia. Ela conta que as coisas eram muito difíceis e todos da casa tinham que trabalhar, além disso, as escolas ficavam muito distantes de casa e por esse motivo não frequentou a escola na infância. Já em outra narrativa, Maria Pereira Moraes, mulher de 64 (nascida em Cristalândia, Goiás) desde pequena sempre morou na “roça”, aos 16 anos veio para o Estado do Pará, já com três filhas, teve ao todo treze filhos. Suas filhas não terminaram o ensino médio e até não estudam mais, porém muitos dos seus netos já são formados e ela fica muito feliz com isso. Em relação à escolaridade, nunca chegou a frequentar uma escola, pois sempre teve que trabalhar para sustentar a casa, casou-se cedo o que dificultou ainda mais a ida para a escola, pois tinha agora filhos para cuidar. A educação

para a Dona Marina, como gosta de ser chamada, baseia-se no que dizia seus pais, seu bom comportamento mostrava que ela era educada.

Como diria Paulo Freire, Dona Marina é protagonista de sua história “gosta de discutir sobre isto porque vivo assim. Enquanto vivo, porém, não vejo. Agora sim, observo como vivo” (FREIRE, 1987, p. 07). As falas carregadas de saberes do cotidiano, fazem a análise do que mudou dos tempos de outrora para os dias de hoje, suas condições de analfabetas no mundo atual e seu papel de mulher, esposa, mãe e mantenedora de seu sustento.

Narrativas outras originam-se do contexto de pesquisa de reconhecimento com estratégias etnográficas na comunidade da Vila de Santa Maria de Tracuateua/PA onde iria se realizar uma pesquisa maior com as crianças da Vila.

“A modernidade... pode falar que a energia, né. A energia que antes tava no escuro. A energia. A água, agora encanada. Que mais?... O tempo tá mais fácil. Tá melhor. Com a minha família tá melhor, agora com os outros eu não sou chegado, sabe como é, eu não sou chegado.

É ruim esse negócio de ladrão. Antes não tinha. Dormia de porta aberta. Agora tá perigo. Agora tá perigo muito mesmo, que a gente não pode nem sair de noite. Esse que é o lado que tá mais ruim pra nós, é isso. É um risco doido da gente sair, agora tá essa arrumação.

Eu faço muitas coisas antigas, nós idosos não esquece dos antigo. É minha filha... tá na vida. O celular que eu pego telefone pros meus filhos, aí não sei o numero, aí eles deixam no papel pra mim. Eu sou analfabeta né, mas eu vejo no papel e boto no telefone.

Não é todos mas, muitos tem cavalo, muitos tem gado, tudo tem. Eu tenho uma família que Deus ajuda e eles tem tudo. E continua nos mais novos.

Antes era muito difícil. Muita coisa era muito difícil. Agora tá mais fácil. Nós andava de pé. Agora ninguém anda mais de pés, é difícil. Tracuateua, pensa que tá lá, já tá aqui, rapidamente. Nós ia de manhã, chegava já de noite. Agora não, a gente vai de moto, é carro, é bicicleta. A gente vai depressa. Não imagina mais ir lá. Eu quero dizer que tá mais fácil, né.” (Maria Rosa Reis de Aviz (D.Rosa - 78 anos).

Na forma de expressão peculiar de mulher simples nos remetendo a um clima no campo, um panorama da vida na Amazônia (daquele pedaço de Amazônia). Mas o que essas mulheres apresentavam como vidas em suas narrativas naquele momento, envolveu-nos de tal forma que estas mulheres foram durante toda a pesquisa maior em curso e até hoje o pano de fundo ilustrativo da ação do tempo, da cultura e dos sentimentos que prendem aquela gente naquele lugar.

“É doença que modificou muito nesse tempo... não ver mulher, tinha filho em casa não, não ia para o hospital, tinha gozava saúde e agora mais mulher nesses tempos tão parindo só tem no hospital e às vezes ficam doentes de barriga e isso e aquilo. No nosso tempo nós tinha resguardo e as mulheres de agora não tem resguardo. Tudo isso modificou muito, as crianças adoeciam, mas era essa dor de cólica, mas então era difícil aparecer e agora de vez em quando tá morrendo uma criança lá pro hospital, mas eu não sei, aí eu não sei. Esse negocio de doença coisa que nunca ouvir falar agora que tô vendo nome de doença que tá dando no hospital.

Muitas coisas tá diferente do meu tempo. No meu tempo de nova achava outra coisa melhor, agora melhora porque passa na porta não carece você ir atrás agora passa na porta, tenho dinheiro e vem a carne, padeiro, e muito, a carne, o peixe, tudo para aí, açai, tempo de abacaba.

O povo, ele pesca, tem malhadeira, caniço, quando o peixe dá mesmo, é muita gente pegando peixe, as vezes o peixe dá até R\$8,00 reais. É, tem algumas coisas que não muda, tem, tem muitas que mudaram...

A farinha só tem tempo que dá, agora porque o pessoal começaram a lavrar a roça uns começaram a desmanchar e outros com precisão pra vender, tava dando dinheiro, agora fracassou porque ela baixou e não são todos que tem roça, muitos acabaram mais muitos tem ainda. Quando dava até R\$350,00 reais o saco e agora foi baixando, baixando. No tempo que tinha marido, nós tinha roça, mas depois que ele morreu tá com 18 anos de morto, depois que ele morreu não tem.

Agora tá melhor pra quem tem o dinheiro pra comprar o que passa na porta, tá melhor. Na porta vem laranja, vem tudo, tendo dinheiro. O leite vem 3 vezes na semana. Hoje ele não veio, ficou de vim hoje, mas ele não veio. 3 vezes na semana, aquele garrafão de 2 litros é R\$5,00 reais. É R\$2,50 o litro”. (Eulália Maria de Aviz (D.Dadá¹ - 95 anos)

Há de se perceber que na comparação entre os dois mundos vividos (o ontem e o hoje) essa Amazônia representada mudou. E que uma invasão de culturas mil se apresenta hoje, principalmente pelos mais novos da Vila. Por isso a fala da D, Rosa sobre o uso do celular. Nossa compreensão de invasão da Amazônia está baseada na teoria de invasão cultural presente em Freire (2006) e utilizada por muitos outros (Walsh – 2009, Oliveira – 2015) em que a invasão cultural se funde à dominação colonial num esforço de destruição.

Loureiro (1995) consegue descrever bem a cultura nas Vilas Amazônicas contando o cotidiano de “atividades que não estão diretamente voltadas para o mercado, mas garantem parte considerável da autossustentabilidade” citamos: a virada de terra, o lavoura, a capinação, a colheita, a farinha, o extrativismo das frutas, o cultivo das ervas. E ainda acompanha a descrição desenvolvida pelo autor “as atividades que geralmente estão pouco articuladas com o mercado (...), mas garantindo parte de sua autossuficiência” no qual podemos citar: a preparação das festas da Santa, as rezas, as procissões, as danças, cantos e competições. Povos da floresta inferiorizados, sentenciados em suas filosofias e oprimidos em seus desejos e esperanças.

¹ D.Dadá faleceu alguns anos depois dessa entrevista e ainda lúcida indagava em um de seus últimos diálogos com a família como estavam os campos, se a chuva foi forte o suficiente para enche-lo, como estavam os animais. Preocupações de uma mulher que dedicou seu corpo ao sentir e o agir na Amazônia de seu território.

A propósito da discussão sobre modelos interpretativos é bem exemplificador ouvir os indígenas de nossa região sobre algumas convenções sociais à modelo de uma racionalidade ocidental moderna. Temas como educação, constituição do jovem índio, religiosidade e sagrado, relação homem / natureza fogem completamente a qualquer padronização “branca”. Tem um homem da floresta, como conceitua LOUREIRO (1995), de enraizado “devaneio” com a natureza, onde tudo se explica da floresta, dos rios e dos espíritos. Como explica o próprio Loureiro (1995, p.16):

onde os mistérios da vida se expõem com naturalidade, o numinoso acompanha as experiências do cotidiano e os homens são eles ainda e ainda não os outros de si mesmo.

Mota-Neto (2016) ainda acrescenta que outro ponto de análise nesta colonialidade é que o europeu, no inchaço da verdade única de sua cultura, foi incapaz de entender a ótica desconhecida que eram as Américas. As narrativas de mulheres Amazônidas retratam o espaço que temos, o saber que acumulamos e o poder que resistiremos ver roubado, Amazônidas que somos.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos R. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 28o ed., 1993.

Freire, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

MORIÑA, Isabel. **Investigar con Historias de vida**: Metodología biográfico-narrativa. Narcea, 2017.

FREIRE, Paulo. **Conscientização** / Paulo Freire; tradução de Thiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 201.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 29ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GEBARA, Ivone. **Teologia ecofeminista**: ensaio para pensar o conhecimento e a religião. Olho d’água, 1997.

LOUREIRO, Jesus Paes. **Cultura Amazônica**: Uma poética do imaginário. Belém: CEJUP, 1995.

MIGNOLO, Walter – **El Pensamiento Decoloni Desprendimiento / A – pertura. Um manifesto** In: CASTRO – GOMEZ, Santiago; GRUSFOG Ramos (Org.). **El Gino Decolonial: Reflexines para uma diversidade epistêmica ma allía Del capitalismo global**: Siglo de Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pnlficia Universidad Javerina, Instituto Pensar, 2007.

MOTA NETO, João Colares de. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina**: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Falo Borda / João Colares da Mota Neto. Curitiba: CRV. 2016.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Paulo Freire**: gênese da educação intercultural no Brasil. Curitiba: CVR, 2015.

QÜIJANO, Aníbal. **Mundos / Conocimientos de Otro modo**: El programa de investigación de modernidad / Colonialidad.

Walsh, Catharine. **Interculturalidade Crítica e pedagogia Decolonial**: in - surgir, re - existir e re - viver. In: CANDAU, Vera Maria (ORG.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: sete letras, 2009.

O TRIBUNAL DE JÚRI SIMULADO NO JULGAMENTO DOS PROCESSOS ÉTICOS NO ENSINO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Data de aceite: 01/04/2024

Maria Dayse Pereira

Doutora em Educação da UNICHRISTUS
– CE

Sheyla Silva Thé Freitas

Doutora em Educação da Universidade
Estadual do Ceará/UAB – CE

Valmiro de Santiago Lima

Doutor em Ciências da Educação da
Universidade Estadual do Ceará/UAB –
CE

de casos referentes aos processos éticos, no âmbito do exercício profissional de Enfermagem.

Dentre as várias estratégias de MA, destaca-se o Tribunal do Júri Simulado aos processos éticos de Enfermagem, visando o desenvolvimento do senso crítico e argumentativo dos profissionais de Enfermagem, bem como a maximização da eficiência no processo de ensino aprendizagem.

Nesta perspectiva, a atividade proposta se justifica no desenvolvimento da análise e reflexão crítica, consolidando a aprendizagem significativa dos discentes, mediante a aproximação dos fundamentos do humanismo, caracterizando a ética da alteridade e sua capacidade de abordagem ética de entender o semelhante, reconhecendo o respeito em sua integridade.

INTRODUÇÃO

Considera-se que as metodologias ativas (MA) se traduzem em concepções educativas que instigam processos críticos e reflexivos, no qual o discente se insere no centro do processo de aprendizagem significativa.

O objetivo da pesquisa é relatar a experiência da dramatização do Tribunal de Júri Simulado dos Processos Éticos, metodologia ativa que tem o propósito de incentivar os profissionais à pesquisa, argumentação e discussão para resolução

REFERENCIAL TEÓRICO

Considerando que a Ética é a filosofia na ação humana que se embasa no caráter, individualidade humana em sua essência mais profunda, harmonizada com a natureza divina, que se caracteriza pela reflexão do ato da ação moral.

O pensamento levinasiano acerca da Ética da Alteridade se configura como a oportunidade de se ressignificar a formação humana na dimensão educacional, as relações intersubjetivas.

A ética em Lévinas não se caracteriza apenas uma experiência de sociabilidade entre seres e sim compreendida como

[...] condição básica de ser responsável que emerge na plena subjetividade [...]; validar que ser responsável não se configura tão somente ser intrínseco da relação intersubjetiva, inerente e importante, anterior à ética nas relações. A relação intersubjetiva não significa relação unilateral; ela se firma, primordialmente a consideração do outro (LÉVINAS, 1977, p. 1).

A responsabilidade é uma resposta habilidosa que emerge no momento do encontro, precedido imediatamente pelo apelo do rosto que desperta o mesmo para a responsabilidade.

[.] a relação comunicativa e intersubjetiva, que atribui significado à experiência humana se constitui uma relação assimétrica. Nesta dimensão, sem reciprocidade, sou responsável pelo outro, mesmo que me custe a vida. A reciprocidade diz respeito ao outro, pois eu sustento tudo. (LÉVINAS, 1982, p. 90).

Ao se tematizar a Educação, a visão de Emmanuel Lévinas, se possibilita o resgate bem como a garantia de se acolher o ser humano em sua diversidade, na relação subjetiva do processo formativo e que pode comprometer o exercício da alteridade nas relações didáticas.

Para tanto, ressalta-se preliminarmente, que Código de Ética dos Profissionais de Enfermagem – CEPE, norteia-se por princípios fundamentais, que representam imperativos para a conduta profissional e consideram que a Enfermagem é uma ciência, arte e uma prática social, indispensável à organização e ao funcionamento dos serviços de saúde; tem como responsabilidades a promoção e a restauração da saúde, a prevenção de agravos e doenças e o alívio do sofrimento; proporciona cuidados à pessoa, à família e à coletividade; organiza suas ações e intervenções de modo autônomo, ou em colaboração com outros profissionais da área; tem direito a remuneração justa e a condições adequadas de trabalho, que possibilitem um cuidado profissional seguro e livre de danos (COFEN, 564/2017).

Sobretudo, esses princípios fundamentais reafirmam que o respeito aos direitos humanos é inerente ao exercício da profissão, o que inclui os direitos da pessoa à vida, à saúde, à liberdade, à igualdade, à segurança pessoal, à livre escolha, à dignidade e a ser tratada sem distinção de classe social, geração, etnia, cor, crença religiosa, cultura,

incapacidade, deficiência, doença, identidade de gênero, orientação sexual, nacionalidade, convicção política, raça ou condição social (COFEN, 564/2017).

Adicionalmente, o CEPE considera que o profissional de Enfermagem atua com autonomia e em consonância com os preceitos éticos e legais, técnico-científico e teórico-filosófico; exerce suas atividades com competência para promoção do ser humano na sua integralidade, de acordo com os Princípios da Ética e da Bioética, e participa como integrante da equipe de Enfermagem e de saúde na defesa das Políticas Públicas, com ênfase nas políticas de saúde que garantam a universalidade de acesso, integralidade da assistência, resolutividade, preservação da autonomia das pessoas, participação da comunidade, hierarquização e descentralização político-administrativa dos serviços de saúde (COFEN, 564/2017).

Nesta perspectiva, o cuidado da Enfermagem se fundamenta no conhecimento próprio da profissão e nas ciências humanas, sociais e aplicadas e é executado nas relações intersubjetivas em sua prática social e cotidiana de assistir, gerenciar, ensinar, educar e pesquisar.

Assim, aliando o cuidado às infrações éticas explicadas por meio das metodologias ativas, a aprendizagem alcança novas perspectivas, transcendendo o acúmulo de conhecimentos (agora disponíveis nos meios digitais e de fácil acesso), para a esfera de possibilidades mais abrangentes, com foco especial no desenvolvimento de habilidades e competências, contemplado em

[...] estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza BNCC (2017, p. 56).

METODOLOGIA

Trata-se de um relato de caráter descritivo, transversal, com abordagem qualitativa, acerca da dramatização do Tribunal de Júri Simulado, protagonizadas pelos discentes, em Instituição particular, no primeiro semestre letivo de 2023, na cidade de Fortaleza-Ce.

Como metodologia ativa, o Tribunal de Júri Simulado foi adaptado para o ensino da Pós-Graduação, notadamente no módulo de Ética e Exercício Profissional/ questões relacionadas à criança e ao recém-nascido.

As questões abordadas à atividade derivaram de 05 (cinco) estudos de caso, embasados em infrações éticas vivenciadas no processo de trabalho dos profissionais de Enfermagem, distinguindo-se de um processo civil ou criminal.

Como referencial teórico-metodológico, elegeu-se a filosofia da Ética da Alteridade, de Emmanuel Lévinas, que se coaduna com as relações intersubjetivas dos profissionais na atividade proposta.

Para o desenvolvimento dessa estratégia de ensino, foram distribuídos 05 (cinco) casos às equipes, envolvendo as infrações éticas cotidianamente observadas no exercício profissional da Enfermagem, as quais obedeceram a formação do Plenário de um Conselho Regional de Enfermagem.

No decorrer das discussões para cada um dos processos, os discentes elegeram um Conselheiro Relator, que fez a leitura do processo ético.

Em seguida, foram eleitos o réu de cada equipe, bem como seus respectivos advogados, caso fossem sugeridas intervenções jurídicas.

Conforme a análise de cada equipe responsável pela temática específica, pontuou-se os artigos correlatos à cada infração identificada no Código de Ética dos profissionais de Enfermagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a obtenção dos resultados do Júri Simulado, referentes ao julgamento dos processos éticos, as penalidades foram deliberadas conforme a RESOLUÇÃO COFEN Nº 564/2017, adaptados para realidade vivencial dos casos estudados.

Salienta-se que o pleno desenvolvimento da dramatização do Tribunal do Júri se fez na estratégia de discussões e argumentações, adaptadas à imersão nas situações reais em que os Enfermeiros estão sujeitos no cotidiano exercício profissional, conforme propostos nos casos distribuídos, para fundamentação da defesa e acusação.

Para tanto, a dinâmica da dramatização do Júri se desenvolveu conforme o Código de Processo Ético do Sistema Cofen/Conselhos Regionais de Enfermagem, aprovado pela RESOLUÇÃO COFEN Nº 714/2022, onde estabelece,

Art. 1º O Código de Processo Ético estabelece procedimentos para instauração, instrução e julgamento do processo ético e aplicação das penalidades relacionadas à apuração de infração ao Código de Ética dos Profissionais de Enfermagem.

Art. 2º A apuração e julgamento de infração ao Código de Ética dos Profissionais de Enfermagem obedecerá, dentre outros, aos princípios da legalidade, moralidade, publicidade, eficiência, finalidade, motivação, razoabilidade, proporcionalidade, ampla defesa, contraditório, segurança jurídica e interesse público (RESOLUÇÃO COFEN Nº 706/2022).

Para os grupos, os processos éticos envolveram as seguintes situações: negligência, imprudência, imperícia, violação do sigilo profissional e falsidade ideológica, eventos mais comumente evidenciados na profissão de Enfermagem.

Conforme a liturgia do julgamento dos processos, o Presidente do Conselho Regional procede a abertura da sessão; na sequência, Conselheiro Relator expõe o caso, identificando as infrações, conforme a RESOLUÇÃO COFEN Nº 564/2017. Em seguida, o Presidente da sessão solicita ao réu e seu advogado, sua defesa. Logo em seguida, o

Presidente abre a discussão e debate com a Plenária. A seguir o Conselheiro Relator emite seu VOTO. Na sequência, os Conselheiros emitem seu voto. Finalmente, o Conselheiro Relator apresenta a fundamentação de seu voto à penalidade cabível para cada caso.

Foi pugnado à sanção penal dos casos analisados, as seguintes penalidades, respectivamente: Advertência Verbal e Multa referente a 05 anuidades do Sistema COFEN/Conselhos Regionais; Suspensão e Censura; Suspensão; Advertência Verbal e Multa referente a 03 anuidades do Sistema COFEN/Conselhos Regionais. Ao término da audiência, é dada ciência à parte interessada da penalidade cabível, seguida das orientações pertinentes, no caso do réu desejar recorrer do resultado do julgamento.

Finalmente, ressalta-se que o docente da disciplina geralmente assume o papel de moderador, estabelecendo o tema, o tempo de cada personagem durante a argumentação e a divisão dos alunos em grupos, instituindo cada papel do Júri a um determinado grupo de estudantes (MERLO, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A estratégia pedagógica aplicada evidenciou o desenvolvimento do senso crítico e argumentativo dos discentes, o aprofundamento das competências, a integração científica teórico-práticos, bem como a eficácia do debate e julgamento acerca de infrações éticas.

Finalmente, evidenciou-se que a subjetividade da experiência enseja o incentivo aos estudos futuros embasados em inovadoras práticas de estratégias de ensino-aprendizagem, privilegiando como reflexão à abertura inevitável e permanente ao outro, em sua alteridade, como esteio de formação ética do profissional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM. **Resolução Cofen N° 564/2017**. Dispõe sobre a aprovação do novo Código de Ética dos Profissionais de Enfermagem

BRASIL. CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM. **Resolução Cofen N° 714/2022**. Dispõe sobre o Código de Processo Ético do Sistema Cofen/Conselhos Regionais de Enfermagem.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular: BNCC**. Brasília: [s.n.], 2017.

LÉVINAS, Emmanuel. **Humanismo do Outro Homem**. Tradução: Pergentino Stefano Pivato. (Org.) Petrópolis: Vozes, 1997. Coleção Ética e Intersubjetividade.

MERLO, V. (2019). **O uso de júri simulado como metodologia de ensino ativa**. Nova escola, em <https://novaescola.org.br/conteudo/18041/o-uso-de-juri-simulado-como-metodologia-de-ensino-ativa>.

ARTE E GEOPROCESSAMENTO: UM DIÁLOGO PARA A PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL POR MEIO DA ARTE CEMITERIAL E AS TECNOLOGIAS

Data de submissão: 09/02/2024

Data de aceite: 01/04/2024

Márcia Lenir Gerhardt

Instituição de ensino, Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria/ UFSM
Santa Maria – Rio Grande do Sul
<https://orcid.org/0000-0003-1914-2917>

Valmir Viera

Instituição de ensino, Instituição de ensino, Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria/ UFSM
Santa Maria – Rio Grande do Sul
<https://orcid.org/0000-0002-5943-8846>

Antônio Hermindo Mota Fração

Instituição de ensino, Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria/ UFSM
Santa Maria – Rio Grande do Sul
<http://lattes.cnpq.br/0225523066415085>

Arthur Bolli

Instituição de ensino, Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria/ UFSM
Santa Maria – Rio Grande do Sul
<http://lattes.cnpq.br/4056363498143190>

Felipe Porto Ferreira

Instituição de ensino, Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria/ UFSM
Santa Maria – Rio Grande do Sul
<http://lattes.cnpq.br/7209359342056076>

Leonardo Cassol Rodrigues

Instituição de ensino, Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria/ UFSM
Santa Maria – Rio Grande do Sul
<http://lattes.cnpq.br/2302535056571437>

Juliana Rodhe Neves

Instituição de ensino, Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria/ UFSM
Santa Maria – Rio Grande do Sul
<http://lattes.cnpq.br/2096043783799472>

Marcelo Coutinho

Instituição de ensino, Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria/ UFSM
Santa Maria – Rio Grande do Sul
<http://lattes.cnpq.br/3780536163123053>

Também fizeram parte do projeto os acadêmicos: Victória Abrantes Kristosch dos Santos e Pablo Giordanno Souza Viera

RESUMO: O presente texto apresenta, por meio do envolvimento inter-transdisciplinar de educandos do Ensino Médio, Técnico e Superior do Colégio Politécnico da

Universidade Federal de Santa Maria/UFSM, uma proposta realizada em diferentes etapas e momentos, com fins a sensibilizar a sociedade à preservação do patrimônio cemiterial. Aqui, objetiva-se apresentar o método utilizado para levantamento de dados na construção do material que será guardado em um museu virtual, outra etapa da proposta. Para seu desenvolvimento, visitas foram realizadas ao Cemitério Ecumênico Municipal de Santa Maria/RS, onde fez-se o reconhecimento, a identificação, o registro e o georreferenciamento de sua arte cemiterial. Foram necessárias ferramentas de geotecnologias que auxiliam na coleta das informações para a construção dos bancos de dados. Optou-se pela técnica da fotogrametria e do escaneamento 3D. O método da fotogrametria consiste na transformação de dados bidimensionais (x,y) de fotografias feitas com celular em informações tridimensionais (x, y, z), com uso de parâmetros de orientação da câmera, como o posicionamento em diferentes ângulos ao longo do perímetro da escultura, isto é, foi realizada uma sequência de imagens que serão tratadas posteriormente com *softwar agisoft metashape*. As imagens, depois do tratamento, darão origem a esculturas em formato 3D. Até o momento, foi possível observar a riqueza cultural presente nesse “museu a céu aberto”, bem como o descaso presente com esse patrimônio. Ressalta-se que o espaço tem um potencial significativo para o turismo e que, com o apoio das diferentes esferas sociais, o espaço não ficaria no esquecimento do coletivo social.

PALAVRAS-CHAVE: Patrimônio. Educação. Tecnologias. Arte Cemiterial. Cultura.

ART AND GEOPROCESSING: A DIALOGUE FOR THE PRESERVATION OF CULTURAL PATRIMONY THROUGH FROM THE CEMETERY ART AND TECHNOLOGIES

ABSTRACT: This text, through the inter-transdisciplinary involvement of high school, technical and higher education students from the Polytechnic College of the Federal University of Santa Maria/UFSM, a proposal carried out at different stages and moments, with the aim of raising society's awareness of preservation of the cemetery patrimony. Here, the objective is to present the method used to collect data in the construction of the material that will be stored in a virtual museum, another stage of the proposal. For its development, visits were made to the Municipal Ecumenical Cemetery of Santa Maria/RS, where the recognition, identification, registration and georeferencing of its cemetery art was carried out. Geotechnology tools were needed to help collect information to build the databases. We opted for the photogrammetry and 3D scanning technique. The photogrammetry method consists of transforming two-dimensional data (x,y) from photographs taken with a cell phone into three-dimensional information (x, y, z), using camera orientation parameters, such as positioning at different angles along the perimeter of the sculpture, that is, a sequence of images was created that will be later treated with agisoft metashape software. The images, after treatment, will give rise to sculptures in 3D format. So far, it has been possible to observe the cultural richness present in this “open-air museum”, as well as the current disregard for this patrimony. It is noteworthy that the space has significant potential for tourism and that, with the support of different social spheres, the space would not be forgotten by the social collective.

KEYWORDS: Patrimony. Education. Technologies. Cemetery Art. Culture.

INTRODUÇÃO

Vivemos em um momento em que voltamos a nos questionar sobre antigos temas, isto é, quem sou, quem somos nesse universo? Agora, entretanto, nos questionamos quem ou o que somos frente à “Inteligência Artificial”, não esquecendo a tomada dos nossos espaços pelas diferentes tecnologias.

Preocupados com o que há pouco foi futuro e agora já é presente, porém sem deixar o nosso passado, vimos que é necessário reforçar o estudo do que nos faz presentes no real e no imaginário, e não somente no imaginário, ou seja, nosso patrimônio cultural. Este, quando preservado na vida real e visualizado, com o uso das novas tecnologias, não cairá no esquecimento e lembrará sempre de que temos um processo de evolução na e da vida humana.

A Constituição Federal Brasileira de 1988, em seu artigo 216, nos diz que o patrimônio cultural brasileiro é constituído pelos bens de natureza material e imaterial, sendo portadores de referência à identidade e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira. Salienta-se, pois, que todos somos responsáveis pela preservação de nosso patrimônio.

Infelizmente, na contramão, Ismério afirma que:

Normalmente quando falamos em cemitérios a primeira imagem que vem à mente é de morte e de desolação, mas quando observamos mais detalhadamente seu acervo escultórico nos deparamos com outra realidade. Os cemitérios podem ser considerados verdadeiros museus a céu aberto e, devido à riqueza de seu acervo, são provas concretas da opulência econômica e política das cidades (ISMÉRIO, p. 100, 2017).

Esses são espaços que são esquecidos durante o ano e muito lembrado no dia dos finados no mês de novembro. É um museu que vem com os tempos se reconfigurando e, apesar do esquecimento, é o espaço que guarda e mostra a cultura, as características dos diferentes credos da sociedade, além de guardar um rico acervo escultórico, arquitetônico, imagético com uma diversidade de significados, o que nos faz perceber as diferenças sociais existentes que são explícitas também no cemitério por meio das ostentações.

Nesse aspecto, também Ismério (2017), agora com base em Borges (2002, p.130-131) diz que

A efervescência narcisista, típica da burguesia, levou a nova classe a querer registrar suas particularidades nos cemitérios, que se tornaram o local propício para: eternizar o individualismo do homem, recém valorizado após a morte; romper o anonimato das pessoas que passam a promover-se, distinguir-se dos demais, adquirir propriedades perpétuas, cabendo aos homens poderosos o melhor quinhão da vida eterna. Esses cemitérios atestam ainda hoje o alto padrão social das famílias burguesas que se aglomeraram nesse habitat póstumo.

Sendo assim, e dando continuidade à outra proposta anterior, o aplicativo “Encontr’arte SM”, criado por alunas¹ do ensino médio do Colégio Politécnico da UFSM vinculadas ao projeto, que o presente estudo, através do envolvimento interdisciplinar de educandos do Ensino Médio, Técnico e Superior do Colégio Politécnico da UFSM, continua sendo realizado em diferentes etapas e momentos.

No presente momento, à esteira do exposto, objetiva-se apresentar a coleta de imagens de um dos patrimônios santa-marienses, para valorização da arte cemiterial. Os materiais já coletados, foram postos em um link do aplicativo, desenvolvido pelos estudantes (em fase de conclusão) e se caracterizam em imagens da arte cemiterial do Cemitério Ecumênico Municipal de Santa Maria/RS e da geolocalização dos mesmos. Acreditamos que a partir dessa proposta contribuiremos como cidadãos, educadores e instituição de ensino na preservação e democratização do nosso patrimônio cultural santa-mariense, gaúcho e brasileiro.

ARTE CEMITERIAL - PATRIMÔNIO CULTURAL – EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO

Após leituras realizadas sobre o tema da arte cemiterial, sobre as técnicas de fotografia e de tridimensionalização de imagens, o grupo de autores deste capítulo, sujeitos ativos na construção e no desenvolvimento colaborativos do projeto, realizou testes de captura de imagens no Cemitério Ecumênico Municipal de Santa Maria/RS. Ao decorrer das visitas ao cemitério, a técnica de fotogrametria foi executada de diferentes formas para garantir a qualidade dos modelos 3D.

As imagens tridimensionalizadas, bem como o mapa com as geolocalizações e uma galeria de imagens bidimensionais, serão depositadas em um aplicativo (Figura 1) de fácil acesso para que as pessoas possam ter acesso a esses materiais e que o propósito educativo seja alcançado.

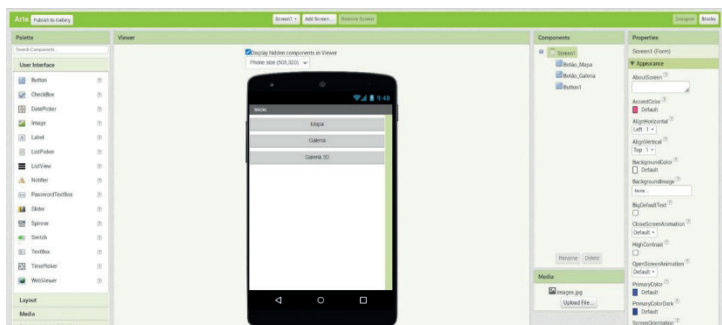


Figura 1 – Etapa da construção do aplicativo

Fonte: Antônio H. M. Fração 2023

¹ Virgínia Comis Bergemaier e Luiza dos Santos Furquim já concluíram o curso no momento.

Em um primeiro momento, o grupo foi ao cemitério onde foi realizada uma oficina com professores da área de geoprocessamento. A oficina tinha como objetivo ensinar a manusear o aplicativo de geolocalização “*Fields Area Measure*”, o qual consiste em identificar a localização geográfica, as coordenadas, assim como fazer o registro fotográfico e seu armazenamento.

Essa técnica não foi adequada para a etapa final do projeto, que consistiu em tridimensionalizar as imagens para a produção das esculturas 3D, as quais serão, posteriormente introduzidas em um museu virtual, que está em fase de construção. Outra etapa realizada sem sucesso foi a coleta de imagens, feita com os celulares, de vários ângulos de uma mesma escultura. As fotografias apresentaram excesso de detalhes², que, no momento de aplicação do processo de tridimensionalização no *software*, não apresentaram resultados satisfatórios.

As imagens feitas no local eram enviadas a um acadêmico do curso superior de Tecnologia em Geoprocessamento, que realizava a tridimensionalização pelo *software*. Após várias experiências, chegou-se a uma sequência de quatro etapas, que apresentaram resultados satisfatórios:

1. Foram escolhidas esculturas que se caracterizam com a arte cemiterial, tema do projeto;
2. Usou-se o aplicativo *Polycam* para o registro das imagens do objeto de estudo. Para as esculturas maiores localizadas em espaços sem alcance foi utilizado um drone para fazer o registro;
3. Aplicou-se o processo de fotogrametria. Essa técnica consiste na transformação de fotos de diferentes ângulos da escultura em uma representação 3D;
4. Por fim, os resultados são analisados de acordo com a qualidade da imagem e armazenados. Quando necessário, repete-se o processo para uma maior qualidade do produto final.

Além da prática de georreferenciamento no local, as visitas ao cemitério também foram construtivas no sentido histórico, cultural e social. Cita-se como exemplo, a identificação do espaço pertencente à Santa Popular³, eleita pelos santa-marienses e conhecida como Mariasinha⁴, Figuras 1, 2 e 3 .

2 Esses detalhes eram referentes aos outros túmulos, pois nem todas as esculturas estavam localizadas isoladamente.

3 Pesquisa de Mestrado: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/27189>

4 Para maiores informações consultar <https://paroquiadecamobi-sm.comunidades.net/ermida-mariazinha-penna>



Figuras 1, 2,3 – Vista lateral (1), superior (2) e frontal (3) do túmulo de Mariasinha, a Santa Popular
Fotos: Antônio H. M. Fração, 2023

A santa popular recebe visitas e manifestações de devotos em agradecimento por graças alcançadas, as quais estão descritas em placas postas em seu túmulo, como pode ser observado nas Figuras 1, 2 e 3. Na Paróquia Nossa Senhora da Glória, próximo de onde morava, no bairro Camobi⁵, ainda se realizam novenas em um memorial em sua homenagem.

Além desse exemplo, os detalhes visuais e as escritas presentes nos túmulos transmitem aspectos culturais e econômicos, marcantes no cemitério. Desde a parte mais antiga, onde há uma concentração maior dos imigrantes, até nas áreas de construção mais recentes, são marcantes as representações dos diferentes status sociais a que pertenciam as famílias.

Nesses espaços, estão presentes poemas e dizeres em diferentes línguas, como em alemão, por exemplo, o que pode ser visto nas Figuras⁶ 4 e 5. Da mesma forma, vê-se nelas a representação dos diferentes credos das famílias.

5 Rua Inácio Teixeira César, Inácio Teixeira César, 187 - Bairro Camobi, Santa Maria - RS

6 A família autorizou a publicação da imagem com o nome do familiar.



Figura 4 – Painel com dizer escrito em alemão



Figura 5 – Detalhe do painel em mármore

Fotos: Márcia Gerhardt, 2023

As esculturas, as simbologias, os dizeres e as imagens é o que fica eternizado, indo ao encontro de Ferreira e Pallotta (2021, p. 07), que se amparam em Michelangelo Giampaoli para afirmar que, “cada escultura transmite uma mensagem que a família do ali sepultado pretende eternizar”. Ainda acompanhando a leitura de Ferreira e Pallotta (2021, p. 07), esses apresentam um glossário para melhor entendimento dos signos que estão presentes junto à arte tumular/cemiterial, qual seja:

Mulher Velada: Esposa que chora pela falta do Marido

Chama acesa/Tochas: Imortalidade e, uma luz mesmo ao final da vida

Crisântemo: Nós florescemos e morremos como as flores

Anjos: Orienta o caminho até o céu.

Simbologia Cristã/ Santos: Pessoa tinha muita devoção.

Criança/ Anjinho: Morte prematura

Papoula: O esquecimento da dor.

Oferendas: Patrimônio Imaterial/ respeito/admiração

Portas: Passagem da vida para a morte

Fotografias: Alternativa mais econômica para as famílias que não podem pagar por esculturas.

Rosa: Pessoa que teve um caminho espinhoso traçado durante a vida.

Urna Funerária: Separação do corpo e do espírito.
Coração: Saudades, amor.
XP: Símbolo de Cristo em Grego
Escada: Representa a vida com altos e baixos que o morto teve.
Imagem que aponta: Local que o morto irá.
Jesus pensando: Refletindo sobre a vida do falecido, se vai perdoá-lo não.
Coluna Partida: Último membro da família a ser enterrado.
Livro aberto: Livro da vida, aberto a Deus.
Ampulheta: A passagem do tempo, um aviso aos vivos.
Caveira: Todos passarão pela morte
Cobra ou outros símbolos: ligados à profissão Galo: Espanta a escuridão.
Pata de animal: O morto sustentava a família.
Cruz de Madeira na Terra: Marcação de lugar
Borboletas: Ressurreição.
Bigorna: Famílias ligadas a Indústria.
Guirlanda: triunfo da vida sobre a morte

Para a coleta dos detalhes e registro dos materiais, foram utilizados os diferentes celulares dos alunos e professores, tripé, pau-de-*selfie*, escada e drone. Os estudos técnicos e teóricos, feitos continuamente, foram realizados a partir de artigos, dissertações, teses, manuais a respeito do tema.

O diálogo entre os diferentes níveis de ensino trouxe o envolvimento de todos, desde alunos e professores das diferentes áreas para que se conseguisse alcançar o propósito do projeto. Para a coleta e a geolocalização, foi necessário saber operacionalizar as geotecnologias que auxiliaram na coleta das informações necessárias na construção dos bancos de dados.

A geolocalização das esculturas foi realizada durante o registro das imagens, a partir do aplicativo apresentado. Um exemplo pode ser conferido na Figura 6.

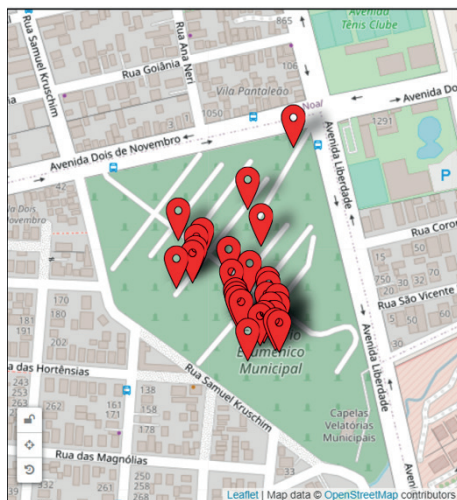


Figura 6 – Mapa gerado da geolocalização das esculturas eleitas para o registro e tridimensionalização das imagens.

Elaborado por Antônio H. M. Fração, 2023

Optou-se pela técnica da fotogrametria e do escaneamento 3D para que os resultados fossem compatíveis com o propósito desejado. O método da fotogrametria consiste na transformação de dados bidimensionais (x,y) de fotografias tiradas com o celular em informações tridimensionais (x, y, z), com uso de parâmetros de orientação da câmera, como o posicionamento em diferentes ângulos ao longo do perímetro da escultura, isto é, são realizadas uma sequência de imagens que serão tratadas posteriormente com *softwar agisoft metashape*. As imagens depois do tratamento dão origem a esculturas em formato 3D.

Partindo das informações obtidas em campo, criou-se um aplicativo com o software *MIT App Inventor*, que agrega as localizações das esculturas tumulares no cemitério, uma galeria bidimensional (Figura 7) com informações sobre cada uma das obras, além da galeria tridimensional (Figuras 8, 9, 10 e 11) e do museu virtual.

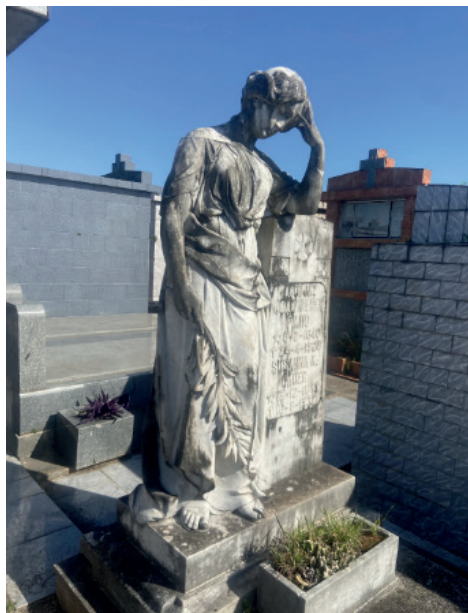
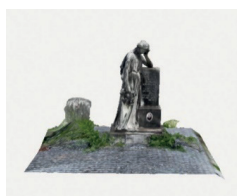


Figura 7 – Imagem bidimensional
Foto: Antônio H. M. Fração, 2022



Figuras 8, 9, 10, 11 – Imagem tridimensionalizada
Fotos: Antônio H. M. Fração, 2023

A proposta ainda não está fechada, com muitas possibilidades para serem exploradas e analisadas, seja nas tecnologias, na arte, arquitetura, antropologia, como na educação, sociologia ou outra área das ciências.

Acreditamos que, a partir dessa proposta, contribuiremos como cidadãos, educadores e instituição de ensino na preservação e democratização do nosso patrimônio cultural santa-mariense, gaúcho, brasileiro e mundial.

CONSIDERAÇÕES CONTÍNUAS

A arte cemiterial não apenas representa nossa história, mas também influencia a sociedade contemporânea. Ao reconhecer sua importância, podemos preservar nosso patrimônio cultural para as futuras gerações. Este estudo contribui para a valorização do legado cultural de Santa Maria/RS, promovendo a sensibilização e o respeito por esse riquíssimo tesouro artístico e histórico.

O entendimento do nosso passado, através das expressões artísticas, é fundamental para o bem-estar social e a valorização da arte cemiterial, como outras culturas já fazem, o que auxiliaria muito para uma melhor compreensão da comunidade santa-mariense.

O propósito da etapa foi alcançado, sem esquecer que as tecnologias estão sempre mudando. Temos consciência de que poderemos também nos atualizar, assim como a proposta. Sensibilizar os jovens a conhecerem e preservarem nosso patrimônio, é um passo dado para evoluirmos como pessoas, cidadãos, respeitando o presente e o passado.

A educação, a escola, a universidade, cumprem uma função muito significativa na construção das culturas, e a da preservação é uma delas, que irá abrir caminhos para outras inovações, sejam elas vinculadas às tecnologias digitais ou não.

Como cidadãos educadores estamos contribuindo para um mundo melhor, mais humano, democrático, dialógico.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, Jéssica Chabaribery; PALLOTTA, Fábio Paride. A arte cemiterial: patrimônio cultural material de Bauru. In: PEREIRA, Denise; SANTO, Janaína de Paula do Espírito (Orgs). **História: espaços, poder, cultura e sociedade 2 /**. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/catalogo/post/a-arte-cemiterial-patrimonio-cultural-material-de-bauru>. Acesso: 02 Fev. 2024.

CONSTITUIÇÃO Federal. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/constituicao_federal_art_216.pdf Acesso em: 03 Abr. 2023

ISMÉRIO, C. Um outro olhar sobre os cemitérios: refletindo a arte cemiterial sob a perspectiva das pesquisas, ações, passeios e eventos culturais. **Revista de Teoria da História**, Goiânia, v. 18, n. 2, p. 100–115, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teoria/article/view/50894>. Acesso em: 6 Fev. 2024.

O TRADE-OFF ENTRE O SALÁRIO DOS SUPERVISORES E DOS TRABALHADORES BRASILEIROS

Data de aceite: 01/04/2024

Kelly Simoes Arpino

Daniel de Abreu Pereira Uhr

INTRODUÇÃO

Micro e pequenas empresas (MPEs) são fundamentais para o aumento do nível de emprego e renda da maioria das economias modernas (Ayyagari et al, 2014; Beck et al. 2005a). Com relação aos países em desenvolvimento, a relevância das micro e pequenas empresas torna-se ainda maior (Naudé, 2010; Van Stel et al. 2007; Wennekers et al. 2005). Entretanto, no ambiente interno da empresa existe um problema de assimetria de informação entre os donatários da firma e seus funcionários, isto é, os contratos de empregos são incompletos porque não há possibilidade de elaborar contratos de compra e venda da intensidade de esforço do trabalhador (Solow, 1979; Arkelof, 1982; Shapiro e Stiglitz, 1984; Hyytinen e Väänänen, 2006;). Nesse sentido, o monitoramento dos trabalhadores com o

objetivo destes elevarem seus níveis de esforço é um fator relevante para a firma atingir um maior nível de produção e lucro.

Os trabalhos seminais de Solow (1979), Arkelof (1982) e Shapiro e Stiglitz (1984) estruturaram a teoria do salário eficiência. A ideia central dessa linha de pesquisa é que a empresa objetivando atingir melhores resultados econômicos, busca fomentar o esforço do trabalhador. Tal esforço pode advir de uma atividade supervisora e/ou do pagamento de um salário eficiência que pode ser um salário propriamente dito bem como prêmios, dentre outros. A linha de pesquisa elucida cinco modelos teóricos: (i) *nutrition model*, (ii) *labor turnover model*, (iii) *adverse selection*, (iv) *gift exchange model*, e (v) *shirking model*. Para esse artigo utilizar-se-á o *modelo shirking*, o qual, segundo Campbell (1993), é o mais utilizado nas empresas. Tal modelo busca evidências empíricas para a teoria do salário eficiência analisando *trade-off* entre supervisão e salários a partir do modo *shirking* ou *no shirking* de trabalho.

O objetivo deste livro demonstrar a luz da teoria do salário eficiência em seu modelo *shirking*, o efeito do *trade-off* entre a remuneração dos supervisores e o salário dos trabalhadores supervisionados pelos primeiros nas Médias e Pequenas Empresas - MPEs – dos quatro grandes setores da economia brasileira. Para identificar o efeito do *trade-off* entre supervisores e supervisionados é utilizada a base de dados identificada da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS - Ministério da Economia) para o ano de 2018. A base dos microdados identificam todos os trabalhadores brasileiros com registro de trabalho junto ao ministério da economia, especificando suas características específicas e funções no emprego. Em relação a literatura nacional, esta dissertação contribui de duas formas distintas: primeiro, ela contribui com a análise para os quatro grandes setores da economia.

Os resultados obtidos corroboraram a existência de *trade-off* entre a remuneração dos supervisores em detrimento dos salários dos supervisionados para as micro e pequenas empresas dos quatro setores brasileiro analisados.

Além dessa introdução, o próximo capítulo trata da literatura, isto é, assuntos relacionados aos aspectos legais das micro e pequenas empresas, a relevância das mesmas para a economia e sobre a literatura empírica do *shirking model*. No que tange a literatura empírica do modelo *shirking* uma observação relevante deve ser feita: há uma grande escassez de trabalhos empíricos internacionais testando o *trade-off* entre supervisão e salários. No capítulo 3 é apresentado o modelo teórico, no capítulo 4 é apresentada a estratégia de identificação, no capítulo 5 são apresentados os resultados, o capítulo 6 trata da análise de robustez e por fim no capítulo 7 são descritas as considerações finais.

LITERATURA

Esta seção será dividida em três subseções, na primeira subseção são apresentados os aspectos legais das micro e pequenas empresas (MPEs). Na segunda subseção é apresentada a relevância das MPEs para a economia. Por fim, na terceira subseção é apresentada a literatura empírica sobre o *shirking model*.

Aspectos legais das micro e pequenas empresas no Brasil

As micro e pequenas empresas no Brasil são classificadas segundo seu porte ou receita anual. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) as microempresas são aquelas que possuem entre 01 e 09 funcionários e, as empresas de pequeno porte são as que têm de 10 a 49 funcionários (IBGE). A classificação segundo o faturamento se dá da seguinte forma: (i) Microempresa: receita bruta anual igual ou inferior a R\$ 360.000,00; (ii) Empresa de Pequeno Porte: receita bruta anual superior a R\$ 360.000,00 e igual ou inferior a R\$ 4.800.000,00.

Dada a importância do segmento representado pelos pequenos negócios a Constituição Brasileira (Brasil, 1988) prevê os alicerces para uma Lei Geral das Micro e Pequenas Empresas (Lei complementar 123/2006) a qual ficou conhecida como “Estatuto Geral” ou Lei Geral Simplificada também denominada de SIMPLES (Sistema Integrado de Pagamento de Impostos e Contribuições das microempresas e pequenas empresas) que visa regular um tratamento favorecido, simplificado e diferenciado as MPEs. O Estatuto Geral versa sobre legislação tributária no que tange impostos e contribuições previstas.

O objetivo geral do SIMPLES é fomentar o desenvolvimento e a competitividade do empreendedor individual e, dos micro e pequenos negócios. Os benefícios gerados pela Lei Geral Simplificada, a exceção do tratamento tributário diferenciado, estendem-se ao produtor rural pessoa física e ao agricultor familiar. O Simples Nacional abrange todas as atividades econômicas, exceto as vedadas por lei, tendo como critério único o teto de R\$ 4.800.000,00.

O SIMPLES Nacional engloba o recolhimento de oito tributos: (i) Imposto de Renda Pessoa Jurídica (IRPJ); (ii) a Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL); (iii) o Programa de Integração Social ou Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público (PIS/PASEP); (iv) Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social (COFINS), (v) Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI); (vi) Contribuição Patronal Previdenciária (CPP); (vii) Imposto sobre operações relativas à circulação de mercadorias e sobre prestações de serviços (ICMS) e o (viii) Imposto sobre Serviços de Qualquer Natureza (ISS). (Lei Complementar 123/2006)

As quotas referentes ao SIMPLES 2020 são alocadas conforme a atividade econômica e a receita da firma. No comércio, as alíquotas variam entre 4% e 19%. Para as indústrias em geral as alíquotas variam entre 4,5% e 30%, nas empresas de instalação e reparo, assim como empresas que fornecem serviço de limpeza, vigilância, obras, construção de imóveis, serviços advocatícios as alíquotas vão de 6% a 33%. Empresas que fornecem serviço de auditoria, jornalismo, tecnologia, publicidade, engenharia, entre outros as alíquotas variam entre 15,5% e 30,5%. Há um desconto fixo que as empresas podem recolher conforme o imposto a pagar, ou seja, quanto maior alíquota tributária maior é o imposto a pagar, porém maior também é o desconto fixo que a empresa pode reter. Para chegar ao valor da alíquota que deve ser paga por participar do SIMPLES Nacional, calcula-se a receita bruta acumulada nos doze meses anteriores e o desconto fixo. (Lei Complementar 123/2006).

A relevância das micro e pequenas empresas para a economia.

Conforme Ayyagari et al (2014) as pequenas empresas nascentes são as que apresentam as maiores taxas de criação de empregos quando comparadas a grandes empresas. Kapller e Love (2011) concluem que há uma relação positiva entre renda per capita e pequenos negócios o que sugere que países com renda per capita alta absorvem altas taxas de entrada de pequenos negócios.

Para Naudé (2010), o empreendedorismo é indispensável ao desenvolvimento econômico. Assim, o empreendedorismo é um relevante mecanismo para o desenvolvimento das economias, pois atua através da criação de emprego, inovação e geração de bem-estar. No Brasil o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2012) pondera que as micro e pequenas empresas (MPEs) são responsáveis por uma parcela significativa dos postos de trabalho ocupados e da geração dos mesmos na economia brasileira representando mais de 50% dos empregos formais.

Em 2011, a produção das MPEs brasileiras, de acordo com a Fundação Getúlio Vargas (2011), correspondia a 27% do Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro. Em 2014, segundo dados do IBGE (2018) 22,7% dos trabalhos formais, no Brasil, encontram-se nas microempresas, 22,7% dos postos com carteira assinada são oriundos das pequenas empresas. Conforme a PNAD (IBGE, 2018) os trabalhadores formais com carteira assinada, no Brasil, representam 50,4% do total do trabalho ocupado. Ainda segundo a PNAD (IBGE, 2018) 22,3% dos trabalhadores, do território brasileiro, encontram-se no mercado informal e que a grande maioria está alocada nas micro e pequenas empresas. Assim, estima-se que 2/3 dos trabalhadores brasileiros estão inseridos no segmento das MPEs.

Nogami e Machado (2012) ponderam que países que experimentaram um elevado ritmo das suas atividades empreendedoras obtiveram em consequência taxas recordes de crescimento econômico. Segundo os autores, a atividade empreendedora é crucial para o desenvolvimento econômico e social das economias emergentes. Tal correlação positiva foi constatada pelo Global Entrepreneurship Monitor (GEM, 2012), criado para medir a atividade empreendedora em vários países.

Segundo Xavier e Bertaci (2018), em seus estudos para o Brasil, o desemprego estimula o crescente número das MPEs, ou seja, frente às crises de desemprego as pessoas optam pelo empreendedorismo como forma auferir renda para suas famílias. No entanto, segundo Cacciamalli (1997), existem aspectos, tais como capital insuficiente e capacitação técnico-administrativa que restringem a capacidade de expansão e até mesmo a continuidade dos pequenos negócios. No Brasil, o desempenho das MPEs está intimamente relacionado às condições de produtividade e financiamento (Madi e Gonçalves, 2012).

No que tange à produtividade Cacciamalli e Bezerra (1997) ponderam que o melhor indicador da mesma é o número de horas trabalhadas. Nesse sentido, avaliar os mecanismos que estimulam o trabalhador à ofertar mais horas trabalhadas ou aumentar sua produtividade por hora de trabalho, tais como o pagamento de um salário eficiência e/ ou uma maior intensidade de supervisão, são fundamentais para uma melhor compreensão da geração de riqueza.

Evidências empíricas sobre a teoria do salário eficiência - Shirking Model

Segundo Esteves (2006), a literatura empírica internacional sobre a teoria do salário eficiência e, em especial, o *shirking model* é escassa. A maioria dos trabalhos empíricos internacionais buscam testar a probabilidade de demissões - a exemplo de Campbell (1993) - frente ao modo *shirking* de trabalhar ao invés de testar o *trade-off* entre supervisão e salários. Assim, a presente subseção dá um enfoque maior aos trabalhos empíricos nacionais.

Campbell (1993) pondera que o *shirking model* é o modelo de salário eficiência mais utilizado nas empresas. O autor analisou diferentes indústrias para um modelo denominado *model of fires* (modelo de demissão compulsória), o qual procura identificar a relação entre intensidade de supervisão e demissões compulsórias. Campbell (1993) desenvolve um modelo no qual os trabalhadores escolhem um nível de esforço a oferecer para maximizar a utilidade e, as empresas escolhem maximizar o lucro via salários e custos de monitoramento.

Para Campbell (1993), os custos de monitoramento são difíceis de mensurar e, para tanto, utiliza-se o tamanho da empresa como *proxy* para o custo de monitoramento, sugerindo que empresas maiores incorrem em maiores custos de monitoramento. Campbell (1993) utilizou os dados utilizados são do projeto Employment Opportunity Pilot Project (EOPP) de 1980 de 63 empresas distribuídas por 11 estados norte-americanos. As regressões foram estimadas com o modelo de risco, não paramétrico, desenvolvido por Mayer (1988). O resultado mais relevante obtido foi que o desemprego é inversamente proporcional às demissões involuntárias indicando que os trabalhadores “fogem menos” quando é mais difícil encontrar outro emprego, a elasticidade das demissões compulsórias em relação à taxa de desemprego da indústria fica entre 0,45 e 0,76. Campbell (1993) não incluiu os salários nas regressões, visto que pondera que este é uma variável endógena e seu nível ideal é definido pela empresa.

Esteves (2006) testou o efeito causal entre salários e intensidade de supervisão via *shirking model* para a o setor industrial. Para tanto subdividiu o setor em: (i) serviços administrativos, (ii) serviços de produção de bens e serviços industriais, (iii) serviços de manutenção e reparação, (iv) indústria extrativista, (v) indústria de transformação, indústria de produção e distribuição de energia (vi) elétrica, (vii) gás, (viii) água, e (ix) indústria de construção civil. Os dados utilizados foram os da Rais de 2003. O método escolhido foi o de Mínimos Quadrados Ordinários (MQO) em dois estágios. O resultado para o setor industrial foi de -0,432, corroborando o *trade-off* entre supervisão e salários.

Strobl e Walsh (2007) propõe que empresas que tem dificuldade de monitoramento acabam oferecendo um salário maior por um maior nível de esforço de seus funcionários. O objetivo dos autores é modelar a interação do impacto entre supervisão e intensidade do esforço do trabalhador para empresas dos setores de Alimentos, Têxteis e Vestuário,

Madeira e Metal e averiguar se o modelo corrobora a teoria do salário eficiência do modelo *Shirking*. O método utilizado foi o de dados em painel com efeitos fixos. Os autores usaram dados do Programa de Desenvolvimento Empresarial (RPED) para empresas de manufatura de Gana coletados pelo Centro for *Studies of African Economies (CSAE)* na *University of Oxford* para o ano de 1998. A magnitude do impacto do *trade-off* entre supervisão e salários foi de -0,019.

Esteves (2008) testou o *trade-off* entre supervisão e salários para o setor de construção civil brasileiro utilizando o *shirkin model*. O autor usou os dados da RAIS para os anos de 2003 e 2004 e optou por dois modelos econométricos: (i) dados em painel com controle de efeitos randômicos e (ii) dados em painel com controle de efeitos fixos. A magnitude do impacto para ambos os modelos foi de -0,005.

Mambrin (2015) procurou testar a existência do *trade-off* entre supervisão e salários para a indústria da construção civil brasileira em seus três subsectores, a saber: (i) construção de edifícios cujo resultado foi maior que -0,008, (ii) obras de infraestrutura em que o resultado foi maior que -0,021, e (iii) e serviços especializados maior que -0,009, foi estimado também o impacto para a o setor construção civil e o resultado encontrado foi maior que -0,011. Os dados usados foram os da RAIS e os anos de referência foram 2012 e 2013. O modelo escolhido foi o *Shirking model* e a metodologia utilizada foi a de painel com efeitos fixos e variáveis instrumentais. Mambrin corroborou o *trade-off* entre intensidade de supervisão e salário dos supervisionados

Uhr et al. (2015) buscou verificar o efeito da relação entre supervisores e supervisionados para o meio agrícola brasileiro. Os autores utilizaram dados da PNAD do IBGE para o ano de 2015. A estratégia de identificação é baseada no procedimento de Heckman, e os autores encontram um efeito de aproximadamente 0,3. Os resultados encontrados indicam que o aumento de 1% no número de supervisores do meio agrícola brasileiro implica em redução de 0,3% no salário dos trabalhadores deste setor e, também, evidenciaram que indivíduos com capital humano médio superior demonstram maior produtividade e recebem maiores salários o que corrobora a teoria do salário eficiência. No entanto, para o setor agrícola brasileiro, a magnitude do impacto é relativamente baixa segundo os autores.

Uhr et al. (2017), através do *shirking model*, procurou testar a existência do *trade-off* entre supervisão e salários para a indústria da construção civil brasileira subdividindo este setor em dois subsectores: (i) infraestrutura e (ii) construção civil. Os resultados encontrados para a infraestrutura foi de -0,019 e para o subsector construção civil o resultado foi de -0,049; Já para o setor construção civil a magnitude do impacto foi de -0,021. Os dados usados foram os da RAIS e os anos de referência foram 2012 e 2013. A metodologia, após testes de hipóteses, foi a de painel com efeitos fixos e variáveis instrumentais. Os autores corroboraram o *trade-off* entre supervisão e salários.

Finalmente, Schimidt, Jr. et al. (2017) testam a existência do trade-off entre supervisão e salários para um estudo de caso de uma empresa do ramo metal mecânico no sul do Brasil. Usando o método de diferenças em diferenças, os resultados indicam que o aumento de produtividade gerado pela supervisão, ao custo de US\$ 624,98, era o equivalente a empresa praticar salários eficiência ao custo de US\$ 2.907,72.

A tabela 1 apresenta uma síntese dos resultados obtidos pela literatura empírica sobre o tema de *trade-off* entre supervisão e salários.

Autor	Setor	Pais	Método	Efeito
Esteves (2006)	Industrial	Brasil	MCO em 2 estágios	-0,043
Strobol e Wlash (2007)	Industrial	Gana	Dados painel com efeitos fixos	-0,019
Esteves (2008)	Construção Civil	Brasil	Dados em painel com efeitos randômicos;	-0,006
			Dados em painel com efeitos fixos.	-0,005
Mambrin (2015)	Construção Civil	Brasil	Dados em painel com efeitos fixos e variáveis instrumentais.	-0,012
Uhr et al.(2015)	Agrícola	Brasil	Procedimento de Heckman.	-0,03
Uhr et al. (2017)	Construção Civil	Brasil	Dados em painel com efeitos fixos e variáveis instrumentais.	-0,021
Schmidt Jr. et al. (2017)	Metal Mecânico	Brasil	Diferença em Diferença	-0,14

Nota: A tabela mostra os autores, setores, países, método e o resultado da relação entre intensidade de supervisão e salários. Embora, alguns setores se repitam a forma como cada autor usou para modelar o mesmo foi diferenciada, como há, também, para o mesmo setor, metodologias diferentes o que explica resultados de impactos heterogêneos para um mesmo setor. Elaborada pelo autor.

Tabela 1: Trabalhos empíricos sobre o *trade-off* entre supervisão e salários

MODELO TEÓRICO

Solow (1979) examina várias hipóteses que são, segundo ele, muito mais complementares do que rivais no que tange explicar a rigidez de salários abaixo do mercado de trabalho. O autor infere que o postulado clássico de otimização dos agentes pode gerar resultados nada ortodoxos caso a função de utilidade dos agentes e/ou as restrições destes sejam incomuns.

Akerlof (1982) aborda uma análise sociológica em que o salário real é baseado, principalmente, em convenções sociais e, muito menos, por um comportamento individual. Para Akerlof os salários são formados em função das normas de trabalho derivadas dos contratos entre trabalhadores e empresa. Assim, o esforço do trabalhador se daria em

função das normas estabelecidas nessa relação entre esforço e normas contatuais, as quais funcionariam como troca de presentes, ou seja, melhores contratos geram melhores níveis de esforço.

Shapiro e Stiglitz (1984) propõe um modelo, no qual a maior penalidade para um trabalhador que ganha salários acima do mercado, em função de um esforço maior, é ser demitido, caso seja pego fazendo “corpo mole” (*Shirking model*). Shapiro e Stiglitz (1984) elaboraram seu modelo para um mercado a pleno emprego de fatores. O modelo tem dois pilares: (i) cada trabalhador escolhe seu nível de esforço, e (ii) é custoso para a firma determinar quanto de esforço cada trabalhador aplica no seu trabalho.

O salário, acima do salário de equilíbrio do mercado, é um incentivo ao aumento da produtividade do trabalhador. Assim, quanto maior o salário maior é a penalidade em caso de desemprego. O modelo implica que supervisão e desemprego são substitutos, visto que quanto maior a supervisão maior é a probabilidade do trabalhador ser pego fazendo corpo mole no trabalho. Considere a utilidade do trabalhador expressa por:

$$U(w, e) = w - e \quad (1)$$

Sendo w o salário, o esforço, onde $e = 0$ é o modo *shirking* e, $e > 0$ é o *no shirking*. Os trabalhadores desempregados $e = 0$ recebem algum tipo de benefício $\bar{w} \geq 0$ (salário desemprego, por exemplo).

A maximização do esforço, ou seja, a função objetivo com uma taxa de desconto $r > 0$ é dado por:

$$\max E \left[\int_0^{\infty} u(w(t), e(t)) \exp(-rt) dt \right] \quad (2)$$

Existe uma probabilidade q , a cada unidade de tempo t , do trabalhador ser descoberto fazendo corpo mole. O valor presente da utilidade para o trabalhador é dado por:

$$rV_E^s = w + (b+q)(V_u - V_E^s) \quad (3)$$

$$rV_E^N = w - e + b(V_u - V_E^s) \quad (4)$$

Onde b é a probabilidade, por unidade de tempo t , do trabalhador estar ausente do seu trabalho devido a realocação. V_E^s é a utilidade do valor presente do trabalhador *shirking*, V_u é o valor presente da utilidade do trabalhador desempregado e V_E^N é o valor presente da utilidade do trabalhador no *shirking*.

A condição no *shirking* é dada por $V_E^N \geq V_E^S$ e tal condição implica que:

$$w \geq V_u + \frac{e}{q} (r + b + q) \equiv \widehat{w} \quad (5)$$

E, a relação entre a probabilidade de ser pego, fazendo “corpo mole”, e o esforço e é dada por:

$$q(V_E^S - V_u) \geq e \quad (6)$$

Se ($q \rightarrow 0$), ou seja, a probabilidade do trabalhador *shirking* ser pego tender a zero, todos os trabalhadores farão “corpo mole” a menos que exista uma penalidade associada ao desemprego.

De acordo com o modelo proposto infere-se que os salários aumentam quando temos um $e > 0$. Ou seja, quando a utilidade do esforço é grande, quando a utilidade do desemprego também é grande, quanto maior for a probabilidade b , quanto maior a taxa de juros r e quanto menor for q .

A principal hipótese do modelo é de que quanto maior for a probabilidade do trabalhador ser pego fazendo “corpo mole”, isto é, maior q advindo de uma maior intensidade de supervisão menores serão os salários. Assim, o modelo propõe um *trade-off* entre salário dos trabalhadores supervisionados e a intensidade de supervisão. A intensidade de supervisão é inferida pela *proxy* supervisores/supervisionados e, o esforço do trabalhador medido por sua produtividade, dentro modelo de salário eficiência, é uma função dos salários ou da intensidade de supervisão. A ideia é que na presença de supervisores, a produtividade não é uma consequência direta dos salários, mas sim uma função da supervisão e que a firma, ao optar por maior intensidade de supervisão, aloca seus custos nesta atividade ao invés de pagar um salário eficiência.

ESTRATÉGIA DE IDENTIFICAÇÃO

Esta seção é subdividida em duas subseções. Na primeira subseção são apresentados os dados, através dos microdados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) de 2018 identificados; na segunda subseção encontra-se o método utilizado na pesquisa. O presente trabalho utilizou a classificação de porte de empresa por número de funcionários do IBGE.

Dados

Nos microdados da Rais (2018) encontram-se as informações de todos os trabalhadores brasileiros identificando as empresas das quais são vinculadas. É utilizada como variável de tratamento a proporção entre o número de supervisores da firma e o número de supervisionados essa variável é uma *proxy* para “intensidade de supervisão. As demais covariáveis utilizadas são separadas em dois grupos: (i) características observáveis dos indivíduos e, (ii) características observáveis da firma.

A variável *SpanC1* é a variável de interesse binária dada pela razão supervisores/supervisionados; A variável *SpanCont* é o valor contínuo da variável de interesse. As variáveis que configuram as características dos indivíduos são nacionalidade, raça, gênero, ensino, idade, experiência e o quadrado da experiência. Já as variáveis que denotam as características da firma são a presença ou não da firma na capital e a bolsa de valores (se a empresa tem ou não capital aberto na bolsa).

Setor de Serviços					
Variáveis	Descrição	Média	S.D.	Min.	Max.
SpanC1	Presença de pelo menos um supervisor é 1, e 0 em caso contrário	0,031	0,173	0	1
SpanCont	Valor contínuo da razão supervisor/supervisionado.	0,007	0,508	0	0,923
Brasileiro	Brasileiro é igual a 1, 0 em caso contrário. Não branco é igual a 1, 0 em caso contrário.	0,997	0,040	0	1
Não branco		0,458	0,440	0	1
Homem	Homem é igual a 1, 0 em caso contrário.	0,473	0,429	0	1
Estudo	Anos de ensino formal	6,680	1,306	1	11
Idade	Idade em anos.	37,576	10,136	12	99
Exp	Tempo de experiência de trabalho em anos	47,125	54,357	0	597,9
Exp2	Tempo de experiência de trabalho ao quadrado	5.175,564	13.928,65	0	357.484,4
Capital1	Se a empresa esta localizada na capital é igual a 1, 0 em caso contrário	0,343	0,474	0	1
Bolsa de valores	Se a empresa tem capital aberto na bolsa de valores é igual a 1, 0 em caso contrário	0,000	0,005	0	1
Setor de Comércio					
SpanC1	Presença de pelo menos um supervisor é 1, e 0 em caso contrário	0,027	0,164	0	1
SpanCont	Valor contínuo da razão supervisor/supervisionado	0,006	0,047	0	0,888
Brasileiro	Se for brasileiro é igual a 1, 0 em caso contrário	0,9978	0,035	0	1
Naobranco	Se for não branco é igual a 1, 0 em caso contrário.	0,466	0,440	0	1
Homem	Se for homem é igual a 1, 0 em caso contrário.	0,524	0,414	0	1
Estudo	Anos de ensino formal	6,695	0,978	1	11
Idade	Idade em anos	34,083	9,104	12	96

Exp	Tempo de experiência de trabalho em anos	37,967	38,810	0	585.9
Exp2	Tempo de experiência de trabalho em anos ao quadrado	2.947,761	7.978,015	0	34.3278,8
Capital1	Se a empresa esta localizada na capital é igual a 1, 0 em caso contrário	0,237	0,425	0	1
Bolsa de valores	Se a empresa tem capita aberto na bolsa de valores é igual a 1, 0 em caso contrário	0,000	0,000	0	0

Setor de Indústria

SpanC1	Presença de pelo menos um supervisor é igual a 1, e 0 em caso contrário	0,052	0,233	0	1
SpanCont	Valor continuo da razão supervisor/supervision	0.008	0,048	0	0,937
Brasileiro	Se for brasileiro é 1 igual a 1, 0 em caso contrário	0.996	0,044	0	1
Naobranco	Se for não branco é igual a 1, 0 em caso contrário.	0.450	0,423	0	1
Homem	Se for homem é igual a 1, 0 em caso caso contrário	0,716	0,359	0	1
Estudo	Anos de ensino formal	6,377	1,129	1	11
Idade	Idade em anos	36,698	9,012	12	91
Exp	Tempo de experiência de trabalho em anos	42,092	45,486	0	593.9
Exp2	Tempo de experiência de trabalho em anos ao quadrado	3.840,868	10.503,15	0	352.717,2
Capital1	Se a empresa esta localizada na capital é igual a 1, 0 em caso contrário	0,212	0,409	0	1
Bolsa de valores	Se a empresa tem capita aberto na bolsa de valores é igual a 1, 0 em caso contrário	0,000	0,004	0	1

Setor de Agrícola

SpanC1	Presença de pelo menos um supervisor é igual a 1, e 0 em caso contrário	0,032	0,176	0	1
SpanCont	Valor continuo da razão supervisor/supervisionado	0,009	0,057	0	0.923
Brasileiro	Se for brasileiro é igual a 1, 0 em caso contrário	0,998	0,029	0	1
Naobranco	Se for não branco é, 0 em caso contrário.	0,485	0,454	0	1
Homem	Se for homem é igual a 1, 0 em caso caso contrário	0,895	0,225	0	1
Estudo	Anos de ensino formal	4,815	1,761	1	11
Idade	Idade em anos	41,673	10,001	12	99
Exp	Tempo de experiência de trabalho em anos	50,586	56,792	0	597.9
Exp2	Tempo de experiência de trabalho em anos ao quadrado	5.784,321	15.380,87	0	357484.4
Capital1	Se a empresa esta localizada na capital é igual a 1, 0 em caso contrário	0,024	0,153	0	1
Bolsa de valores	Se a empresa tem capita aberto na bolsa de valores é igual a 1, 0 em caso contrário	0,000	0,000	0	0

Tabela 2 - Estatísticas Descritivas

Fonte: Rais 2018. Elaborada pelo autor.

As estatísticas descritivas mostram a média, o desvio padrão (s.d.), o valor mínimo e o valor máximo das variáveis e covariáveis para os setores de serviços, comércio, indústria e agricultura.

Setor de Serviços					
Variáveis	Grupo Tratado Média	Grupo de controle Média	Diferença de médias	T-Statistic	P-Value
Brasileiro	0,997	0,997	.0000	1,508	0,132
Branco	0,538	.0531	0,007	3,164	0,002
Homem	0,474	0,474	0,000	0,070	0,944
Idade	37,608	36,583	1,025	19,807	0,000
Exp	47,125	45,589	1,586	5,712	0,000
Exp2	5.207,038	4.193,811	1.013,227	14,242	0,000
Médio incompleto	0,257	0,150	0,107	56,735	0,000
Médio	0,578	0,548	0,031	14,512	0,000
Gradu. incompleta	0,051	0,084	-0,032	-36,352	0,000
Graduação	0,112	0,215	-0,103	-77,100	0,000
Pós graduação	0,002	0,004	-0,002	-13,120	0,000
Capital1	0,341	0,436	-.0095	-39,390	0,000
Bolsa de valores	0,000	0,000	-0,000	-12,234	0,000
Setor de Comércio					
Brasileiro	0,098	0,997	0,001	3,421	0,001
Branco	0,533	0,528	0,005	2,031	0,042
Homem	0,524	0,536	-0,012	-4,924	0,000
Idade	34,057	35,023	-0,966	-18,550	0,000
Exp	37,876	41,166	-3,290	-14,821	0,000
Exp2	2.944,494	3.062,308	-117,814	-2,582	0,010
Médio incompleto	0,226	0,172	0,054	27,657	0,000
Médio	0,679	0,670	0,009	4,206	0,000
Gradu. Incompleta	0,035	0,053	-0,018	-23,310	0,000
Graduação	0,060	0,104	-0,044	-40,934	0,000
Pós gradu	0,001	0,002	-0,001	-9,129	0,000
Capital1	0,234	0,357	-0,124	-50,869	0,000
Bolsa de valores	0,000	0,000	0,000	.	.
Setor de Indústria					
Brasileiro	0,996	0,996	0,000	0,191	0,849
Branco	0,549	0,556	-0,008	-2,336	0,019
Homem	0,717	0,719	-0,002	-0,842	0,400
Idade	36,643	37,691	-1,048	-15,261	0,000
Exp	41,594	51,072	-9,478	-27,368	0,000
Exp2	3.778,860	4.956,833	-1.177,973	-14,719	0,000
Médio incomple	0,330	0,273	0,057	20,258	0,000
Médio	0,594	0,575	0,019	6,549	0,000
Gradu incompleta	0,027	0,043	-0,016	-18,599	0,000
Graduação	0,048	0,107	-0,059	-47,810	0,000
Pós gradua	0,001	0,002	-0,001	-9,156	0,000
Capital1	0,209	0,281	-0,072	-23,161	0,000
Bolsa de valores	0,000	0,000	-0,000	-3,079	0,000

<i>Setor de Agrícola</i>					
Brasileiro	0,999	0,998	0,001	2,722	0,006
Branco	0,514	0,518	-0,004	-0,781	0,435
Homem	0,896	0,864	0,033	13,600	0,000
Idade	41,696	40,985	0,711	6,679	0,000
Exp	50,488	53,527	-3,039	-5,029	0,000
Exp2	5.793,124	5.520,896	272,229	1,663	0,000
Médio incompl	0,686	0,637	0,049	11,236	0,000
Médio	0,293	0,308	-0,015	-3,618	0,000
Gradu incompl	0,005	0,012	-0,007	-11,217	0,000
Graduação	0,016	0,042	-0,026	-25,165	0,000
Pós graduação	0,000	0,001	-0,000	-3,066	0,002
Capital1	0,024	0,031	-0,007	-4,207	0,000
Bolsa de valores	0,000	0,000	-0,000	.	.

Tabela 3 – Diferença de Médias

Fonte: Rais 2018. Elaborado pelo autor.

Os dados referentes às diferenças de médias mostram informações acerca da diferença de médias do grupo tratado e do grupo de controle, assim como sua significância estatística. Tais informações mostram que o grupo de controle é um bom contrafactual do grupo tratado.

Método

O modelo de regressão é dado por:

$$Y_{if} = \beta \text{SpanofControl}_i + \delta X_i + \delta Z_i + \varepsilon_{if} \quad (1)$$

Para o presente artigo a variável de resultado Y_{if} é uma medida de produtividade do trabalho do indivíduo i ; A variável de tratamento SpanofControl_i é a variável de tratamento a ser analisada. O vetor de covariáveis X_i contém características dos indivíduos e o vetor de covariáveis Z_i contém as características das firmas. Por fim, o termo de erro é representado por ε_{if} . O coeficiente de interesse é β que representa o efeito do aumento da proporção de supervisores/supervisionados sobre os salários dos funcionários

Essa relação apresenta viés de seleção amostral devido ao fato de que a escolha da proporção entre supervisores e supervisionados depende da política de gestão da própria empresa. Desse modo, a variável de interesse SpanofControl é endógena, e as estimativas ingênuas da relação proposta deve gerar estimativas enviesadas. Supondo que a seleção da proporção entre supervisores e supervisionados ocorre por características observáveis, e que haja região de suporte comum nas variáveis observáveis (também conhecida como hipótese de sobreposição), pode-se utilizar a técnica de *Propensity Score Matching* (PSM). Em termos gerais, a primeira hipótese é que os vetores de variáveis X_i e Z_i trazem todas as

informações necessárias do resultado potencial, tanto na ausência do tratamento como na presença do mesmo, e que definem a opção da firma sobre ter ou não atividade supervisora (hipótese de não confundimento). A segunda hipótese diz que há uma região comum aos dois grupos, ou seja, uma região comum dos vetores X_i e Z_i , onde estão contidas as características observáveis.

Rosenbaum e Rubin (1983) propuseram que fosse utilizada uma função das covariáveis ao invés de parearmos todas as características de X_i , assim as informações do vetor em questão ficariam resumidas. A função de X_i nada mais é do que a função de probabilidade, ou escore de propensão dos indivíduos i de receber o tratamento dadas suas características. Portanto:

$$p(X_i) = \Pr [T_i = 1 \mid X_i], \quad (2)$$

Para estimar o escore de propensão foi utilizado o modelo *logit*:

$$\hat{p}(X) = \frac{\exp(X\hat{\beta})}{1 + \exp(X\hat{\beta})} \quad (3)$$

O *Propensity Score Matching* (PSM) dependerá de uma métrica que definirá a proximidade da escala de propensão entre os indivíduos tratados e não tratados. As métricas mais usuais são: (i) *The neighbor matching* (vizinho mais próximo), (ii) *Caliper matching*, (iii) *Mahalanobis metric*, (iv) *Stratification matching*, (v) *Kernel*, (v) *Exact matching*. No presente artigo optou-se pela métrica do vizinho mais próximo. Foram gerados dois modelos PSM; o PSM1, denominado NN3, que contém no grupo de controle os três vizinhos mais próximos ao grupo de tratamento e, PSM2, denominado NN5, o qual tem no grupo de controle os cinco vizinhos mais próximos ao grupo de tratamento.

RESULTADOS

O balanço das covariáveis dos modelos PSM1 e PSM2 demonstram que o grupo de controle é um adequado contrafactual do grupo tratado para as micro e pequenas empresas dos quatro grandes setores analisados.

Todos os resultados dos modelos econométricos PSM são estatisticamente significativos a um nível de significância de 1% e corroboram o *trade-off* entre supervisão e salários para as micro e pequenas empresas brasileiras dos quatro setores analisados, ou seja, na presença de supervisão os salários diminuem.

No setor de serviços os salários diminuem em média 4,8% para a amostra usando os três vizinhos mais próximos e 4,9% usando os cinco vizinhos mais próximos. A média dos serviços é, portanto 4,85%; No setor de comércio não houve diferença dos resultados

das amostras NN3 e NN5 e, a queda média dos salários corresponde há 3,8%. O setor industrial foi o que apresentou a menor magnitude. Os resultados para as amostras com os três vizinhos mais próximos e os cinco vizinhos mais próximos, mostram uma queda média nos salários de apenas 0,4% e 0,3%, respectivamente, totalizando uma queda média de 0,35%.

Comparando o resultado do setor industrial de queda média nos salários de 3,5%, frente à supervisão, aos resultados dos trabalhos de Esteves (2016) Strobl e Wlsh (2007) onde a queda média dos salários da indústria são, frente à atividade supervisora, 4,3% e 1,9% respectivamente, percebe-se que os resultados obtidos no presente artigo são menores do que aqueles avaliados pelos trabalhos empíricos aqui citados. Tal efeito pode advir do fato de que, para a presente pesquisa, a amostra é formada por micro e pequenas empresas enquanto que, tanto para Esteves (2006) como para Strobl e Wlsh (2007) a amostra foi construída para todo o grande setor industrial, além do fato de que os modelos econométricos utilizados para cada uma dessas três pesquisas, na área da indústria, são diferentes.

Por último, o setor agrícola apresenta uma queda média nos salários de 5,3% para a amostra NN3 e, 4,6% para a amostra NN5, totalizando uma média de 4,95%. Comparando os resultados do setor agrícola avaliado por Uhr et. al. (2015) cujo resultado obtido foi de 3% observa-se que o impacto inferido pelo presente artigo, sobre a queda média nos salários, foram maiores do que os do citado autor. A diferença de resultados da literatura e os resultados obtidos por esta pesquisa, para o setor agrícola, provavelmente são explicados pelos diferentes modelos econométricos utilizados.

A literatura, tanto internacional quanto nacional, não traz trabalhos empíricos sobre o *trade-off* entre supervisão e salários usando o modelo *shirking* para os setores de serviços e comércio, por este motivo não há comparação de resultados desta pesquisa com a citada literatura.

Embora as regressões por mínimos quadrados ordinários (*Ordinary Least Squares* – OLS) gerem resultados viesados em decorrência do viés de seleção amostral, foram geradas quatro estimativas binárias por OLS a fim de serem comparadas aos resultados dos modelos PSM1 e PSM2. O modelo OLS1 não apresenta covariável. O modelo OLS2 apresenta como covariáveis as características observáveis dos indivíduos e das firmas. O modelo OLS3 além das covariáveis do modelo OLS2 apresenta também as covariáveis de região. Já, o modelo OLS4 apresenta todas as covariáveis do modelo OLS3 e acrescenta a covariável de estado.

Os resultados dos testes OLS binários e os modelos PSM1 e PSM2, para os quatro setores analisados, mostram que os resultados dos testes OLS2, OLS3 e OLS4, para o setor de serviços e comércio, são bem próximos aos resultados dos modelos PSM1 e PSM2. Nos serviços os salários frente à atividade supervisora apresentam quedas, segundo os modelos, OLS2, OLS3, OLS4, PSM1 e PSM2, variando entre -4,6% e -4,9%. Já, a

magnitude do impacto sobre os salários do modelo OLS1 para os serviços foi de -3,6%. No setor de comércio o resultado sobre os salários do modelo OLS1 foi de -2,9% e, os demais modelos, tanto OLS como PSM, variaram entre -3,4% e -3,8%. O setor agrícola apresentou resultados próximos para os modelos OLS1, OLS2 e PSM2 onde os resultados dos salários variam entre -4,6% e -4,7%. Já, resultados, sobre os salários, dos modelos OLS3, OLS4 e PSM1 variam entre -5,1% e -5,3% para este setor. Os resultados do setor industrial mostraram-se o mais atípico quando comparados aos demais setores. Para a indústria, pelo modelo OLS1 e OLS2, o *trade-off* entre supervisão e salários não é corroborado, e os valores encontrados são 0,009 e <0,000, respectivamente. Já, os resultados da relação entre supervisão e salários dos modelos OLS3, OLS4, PSM1 e PSM2, para o setor industrial, variam entre -0,1% e -0,4%.

Ressalta-se que todos os coeficientes encontrados da relação causal salários e a razão supervisores/supervisionados mostram a elasticidade dos salários frente à presença da atividade supervisora.

Setor de Serviços					
Variáveis	Grupo Tratado Média	Grupo de Controle Média	Diferença de médias	T-Statistic	P-Value
Brasileiro	0,996	0,996	-0,002	-0,26	0,798
Naobranco	0,455	0,464	-0,021	-3,01	0,003
Homem	0,473	0,479	-0,015	-2,16	0,031
Estudo	7,193	7,185	0,004	0,63	0,527
Idade	36,583	36,64	-0,006	-0,94	0,345
Exp	45,589	46,067	-0,009	-1,45	0,147
Exp2	4.193,8	4.308	-0,009	-1,61	0,107
Capital	0,436	0,439	-0,008	-1,10	0,272
Bolsa de Valores	<0,000	<0,000	0,000	0,000	1,000
Setor de Comércio					
Brasileiro	0,997	0,997	-0,4	-0,5	0,615
Naobranco	0,471	0,476	+1,1	-1,39	0,164
Homem	0,536	0,536	-0,1	-0,17	0,864
Estudo	6,917	6,917	-0,0	-0,01	0,992
Idade	35,023	35,176	-1,9	-2,35	0,069
Exp	41,166	41,56	-1,0	-1,33	0,184
Exp2	3.062,3	3.130,2	-0,9	-,29	0,196
Capital	0,357	0,354	0,5	0,64	0,520
Bolsa de Valores	0	0	.	.	.
Setor de Indústria					
Brasileiro	0,996	0,996	-0,003	-0,31	0,760
Naobranco	0,443	0,445	-0,005	0,52	0,603
Homem	0,719	0,720	-0,003	-0,30	0,764

Estudo	6,628	6,626	0,002	0,18	0,856
Idade	37,691	37,817	-0,016	-1,49	0,137
Exp	51,072	51,414	-0,007	-0,67	0,504
exp2	4.956,8	5.041,6	-0,008	-074	0,461
capital1	0,28096	0,280	0,001	0,13	0,898
bolsa de valores	<0,000	<0,000	0,000	0,000	1,000

Setor de Agrícola

Brasileiro	0,997	0,997	-0,002	-0,11	0,912
Naobranco	0,482	0,482	0,001	0,04	0,968
Homem	0,863	0,863	0,001	0,08	0,937
Estudo	5,078	5,101	-0,015	-1,02	0,310
Idade	40,985	40,952	0,004	0,26	0,797
Exp	53,527	54,308	-0,014	-1,01	0,312
exp2	5.520,90	5.743,70	-0,016	-1,24	0,214
capital1	0,0309	0,030	0,001	0,07	0,943
bolsa de valores	0,000	0,000	.	.	.

Tabela 4 – Balanço das Covariáveis NN3

Fonte: Rais 2018. Elaborada pelo autor

Setor de Serviços

<i>Variáveis</i>	<i>Treated Group Mean</i>	<i>Control Group Mean</i>	<i>Difference</i>	<i>T-Statistic</i>	<i>P-Value</i>
Brasileiro	0,996	0,997	-0,003	-0,41	0,679
Nãobranco	0,455	0,462	-0,016	-2,25	0,024
Homem	0,473	0,476	-0,008	-1,14	0,253
Estudo	7,193	7,192	0,001	0,11	0,916
Idade	36,583	36,6	-0,002	-0,29	0,775
Exp	45,589	45,911	-0,006	-0,98	0,328
exp2	4.193,8	4.286,3	-0,008	-1,31	0,191
capital1	0,436	0,437	-0,003	-0,44	0,661
Bolsadevalores	<0,000	<0,000	0,000	-0,00	1,000

Setor de Comércio

Brasileiro	0,997	0,997	-0,003	-0,38	0,707
Naobranco	0,471	0,475	-0,009	-1,19	0,234
Homem	0,536	0,537	-0,004	-0,47	0,635
Estudo	6,917	6,919	-0,003	-0,36	0,716
Idade	35,023	35,121	-0,012	-0,52	0,129
Exp	41,166	41,48	-0,008	-1,06	0,289
exp2	3.062,3	3.121,7	-0,008	-1,13	0,257
capital1	0,357	.0,335	0,005	0,59	0,558
Bolsadevalores	0,000	0,000	.	.	.

Setor de Indústria

Brasileiro	0,996	0,966	-0,001	-0,14	0,891
------------	-------	-------	--------	-------	-------

Naobranco	0,443	0,444	-0,002	-0,16	0,870
Homem	0,719	0,720	-0,004	-0,37	0,712
Estudo	6,628	6,627	0,001	-0,06	0,948
Idade	37,691	37,798	-0,013	-1,26	0,206
Exp	51,072	51,29	-0,005	-0,43	0,670
exp2	4.956,8	5.013,2	0,005	-0,49	0,622
capital1	0,280	0,279	0,003	0,24	0,808
Bolsadevalores	<0,0000	<0,0000	0,004	0,33	0,745

Setor de Agrícola

Brasileiro	0,997	0,997	-0,002	-0,10	0,920
Naobranco	0,482	0,481	0,002	0,17	0,866
Homem	0,863	0,864	-0,003	-0,18	0,854
Estudo	5,0781	5,1047	-0,016	-1,14	0,256
Idade	40,985	40,955	0,003	0,24	0,811
Exp	53,527	54,199	-0,012	-0,87	0,384
exp2	5.520,9	5.706,6	-0,013	-1,04	0,298
capital1	0,0307	0,03	0,002	0,14	0,891
Bolsadevalores	0,000	0,000	.	.	.

Tabela 5 – Balanço das Covariáveis NN5

Fonte: Rais 2018. Elaborada pelo autor.

Setor de Serviços

	<i>OLS1</i>	<i>OLS2</i>	<i>OLS3</i>	<i>OLS4</i>	<i>PSM1</i>	<i>PSM2</i>
<i>Effect</i>	-0,036***	-0,047***	-0,046***	-0,047***	-0,048***	-0,049***
<i>S.E</i>	<0,000	<0,000	<0,000	<0,000	<0,000	<0,000
<i>N</i>	1.273.305	1.273,305	1.273,305	1.273,305	1.273.305	1.273.305
<i>F</i>	1.742,5	6.069,6	6.275,8	6.275,8	-	-
<i>RMSE</i>	0,164	0,158	0,157	0,157	-	-

Setor de Comércio

<i>Effect</i>	-0,029***	-0,034***	-0,036***	-0,037***	-0,038***	-0,038***
<i>S.E.</i>	0,006	<0,000	<0,000	<0,000	<0,000	<0,000
<i>N</i>	1.133.636	1.133.636	1.133.636	1.133.636	1.133.636	1.133.636
<i>F</i>	1.967,8	3.018,8	4.902,6	2.573,2	-	-
<i>RMSE</i>	0,112	0,110	0,108	0,107	-	-

Setor de Indústria

<i>Effect</i>	0,009***	<0,000***	<0,000***	<-0,001***	-0,004***	-0,003***
<i>(E.D.)</i>	0,006	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001
<i>N</i>	345.177	345.177	345.177	345.177	345.177	345.177
<i>F</i>	56,53	1.420,0	1501,5	803,5	-	-
<i>RMSE</i>	0,161	0,156	0,155	0,154	-	-

Setor Agricultura

<i>Effect</i>	-0,046***	-0,047***	-0,051***	-0,051***	-0,053***	-0,046***
<i>(E.D.)</i>	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001

N	282.229	282.229	282.229	282.229	282.229	282.229
F	0,243	559,6	1.580,9	779,5	-	-
<i>RMSE</i>	0,101	0,099	0,097	0,096	-	-
Covariáveis 1	No	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
Covariáveis 2	No	No	Yes	Yes	Yes	Yes
Covariáveis 3	No	No	No	Yes	Yes	Yes

Tabela 6 – Resultados OLS e PSM

Fonte: Rais 2018. Elaborada pelo autor.

ANÁLISE DE ROBUSTEZ

Objetivando analisar a robustez do método *Propensity Score Matching* (PSM) foi aplicado o modelo *Propensity Score* Generalizado (PSG) assim como os placebos do *Propensity Score Matching* (PSM) e do *Ordinary Least Squares* (OLS). Como citado anteriormente, embora o modelo OLS forneça resultados viesados este foi utilizado como estratégia de comparação aos resultados dos modelos econométricos PSM e PSG do presente artigo. Para comparar com o modelo PSG foram gerados quatro modelos OLS que deram tratamento contínuo a razão supervisores/supervisionados.

Teste de Placebo

Os resultados dos Placebos dos modelos PSM1 e PSM2, assim como dos quatro modelos OLS binários não são estatisticamente significativos e não corroboram o *trade-off* entre supervisão e salários.

Setor de Serviços						
	OLS1	OLS2	OLS3	OLS4	PSM1	PSM2
<i>Placebo Effect</i>	0,001	0,001	0,000	0,000	0,015	0,001
<i>(E.D.)</i>	<0,000	<0,000	<0,000	<0,000	<0,000	<0,000
<i>N</i>	127.3305	127.3305	127.3305	127.3305	127.3305	127.3305
<i>F</i>	1,985	5.842,5	6.098,6	2.804,2	-	-
<i>RMSE</i>	0,164	0,158	0,157	0,156	-	-
Setor de Comércio						
<i>Placebo Effect</i>	0,002	0,001	0,002	0,002	0,000	0,000
<i>(E.D.)</i>	0,002	0,002	0,002	0,002	<0,000	<0,000
<i>N</i>	1.133.636	1.133.636	1.133.636	1.133.636	1.133.636	1.133.636
<i>F</i>	1,116	2.702,8	4.640,9	2.455,0	-	-
<i>RMSE</i>	0,112	0,110	0,108	0,107	-	-
Setor de Indústria						
<i>Placebo Effect</i>	<0,000	<0,000	<0,000	<0,000	-0,012	<0,000
<i>(E.D.)</i>	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001
<i>N</i>	345.177	345.177	345.177	345.177	345.177	345.177
<i>F</i>	0,276	1.418,7	1.500,4	803,3	-	-
<i>RMSE</i>	0,161	0,156	0,155	0,154	-	-
Setor de Agrícola						
<i>Placebo Effect</i>	<0,000	<0,000	<0,001	<0,000	<0,000	<0,000
<i>(E.D.)</i>	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001
<i>N</i>	282.229	282.229	282.229	282.229	282.229	282.229
<i>F</i>	0,243	559,6	1.580,9	779,5	-	-
<i>RMSE</i>	0,101	0,099	0,097	0,096	-	-
Covariáveis 1	No	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
Covariáveis 2	No	No	Yes	Yes	Yes	Yes
Covariáveis 3	No	No	No	Yes	Yes	Yes

Tabela 7 – Resultados Placebo: OLS e PSM

Fonte: Rais 2018.

Propensity Score Generalizado – PSG

O modelo econométrico PSM considera o tratamento como uma variável binária. Entretanto, é pertinente utilizar diretamente a relação entre supervisores e supervisionados como uma variável contínua. Isto é, a intensidade de supervisão dada pela *proxy* supervisores/supervisionados é uma variável contínua, de modo que analisa a hipótese de que cada nível ou intensidade de tratamento gera respostas heterogêneas nos tratados. Em termos técnicos é aquilo que a literatura denomina como efeito dose-resposta, o qual pode ser mensurado pelo modelo *Propensity Score Generalizado* (PSG).

Segundo Bia e Mattei (2008) as propriedades de balanceamento no PSG são semelhantes as do escore de propensão padrão. Essa metodologia de paramento busca

estimar o efeito médio do tratamento sobre os tratados utilizando as características observáveis representadas em um vetor X_i . A principal hipótese ($H1$) é que o vetor X_i contém todas as informações do resultado potencial ex-ante a firma decidir participar do tratamento. Desta forma, ao controlar pelo vetor X_i a variável de resultado $Y(0)$ torna-se independente do tratamento T . Essa hipótese é denominada de ignorabilidade fraca ou não confundimento.

Formalmente:

$$H_1: Y_i(0) \perp T_i | X_i \quad (7)$$

A segunda hipótese ($H2$) relevante do pareamento é que a região do vetor X_i que contém as características observáveis do grupo de tratamento se sobreponha as mesmas características no grupo de controle. Essa é a hipótese chamada de sobreposição.

Formalmente:

$$H_2: 0 < p_i [T_i = 1 | X_i] \quad (8)$$

Estruturando o modelo sobre as hipóteses supracitadas pode-se inferir que o grupo de controle é um adequado contrafactual do grupo tratado.

No entanto, deve-se ponderar que mesmo quando o grupo de controle é considerado um bom contrafactual do grupo tratado, em função das características observáveis serem semelhantes, os resultados estimados não fornecem um valor exato do impacto do tratamento já que a decisão de receber ou não tratamento demonstra uma diferença entre os dois grupos.

O *PSG*, alicerçado nas hipóteses H_1 e H_2 , estima uma função de densidade de probabilidade em que para cada nível de intensidade de tratamento (dose) é gerado efeitos heterogêneos nos tratados (resposta). A função dose-resposta derivada de $r(t, X)$ estima a probabilidade de receber cada nível de tratamento $T_i = t$. Em outras palavras $r(t, X) = R$ onde R é o *GPS*.

Para estimar $r(t | X)$ ou *GPS* assume-se que o tratamento tem distribuição normal e condicional nas variáveis de controle X_i , portanto, temos $gT_i | X_i, \sim N\{h(\beta, X_i), \sigma^2\}$.

De acordo com Bia e Mattei (2008) o *PSG* primeiramente estima os parâmetros β e σ , entre o grupo tratado e o grupo de controle, por máxima verossimilhança. Em seguida a suposição de normalidade é avaliada por um teste apropriado como o Kolmogorov, por exemplo, caso a condição de normalidade seja rejeitada o programa fornece uma transformação apropriada para a variável de tratamento T_i . A partir da estimação do parâmetro β o *GPS* é estimado como uma função densidade de probabilidade relacionada ao valor da variável de tratamento T_i .

Formalmente:

$$\hat{r}_i = \frac{1}{2\pi\sigma^2} \exp\left(-\frac{1}{2\pi\sigma^2} \{g(T_i) - h(\hat{\beta}, X_i)\}^2\right) \quad (9)$$

Onde $\hat{r}_i = GPS$

O conjunto de valores potenciais de T é dividido em intervalos K , com base na amostra da variável de tratamento. Cada intervalo de tratamento K é denotado por G_1, \dots, G_K . Cada intervalo de tratamento G_k é subdividido em quantis m e, para cada quantil m , é gerado outras subintervalos G_m dentro do quantil. Em seguida é estimado o PSG sobre a média da variável de tratamento T e é calculada a diferença média de cada covariável entre os grupos de tratamento e controle que tem o mesmo valor PSG. Por fim, pondera-se as diferenças médias obtidas com pesos dados pelo número de observações de cada intervalo m do PSG. A média ponderada é calculada para cada uma das p covariáveis $X_l, l = 1, \dots, p$, da seguinte forma:

$$\frac{1}{N} \sum_{j=1}^m N_{B_j^{(k)}} \{ \bar{X}_{l,j}(G_k) - \bar{X}_{l,j}(G_k^c) \} \quad (10)$$

Outra forma de elucidar o PSG é dada por Oliveira et al. (2015). Partindo da equação (5) pode-se obter a relação condicional $Y | r(t, X)$, regredindo o resultado sobre o tratamento, definindo os parâmetros α_r ,

$$E[Y_i | T_i, \hat{r}_i] = \alpha_0 + \alpha_1 f(T_i) + \alpha_2 f(T_i)^2 + \alpha_3 \hat{r}_i + \alpha_4 \hat{r}_i^2 + \alpha_5 f(T_i) \hat{r}_i \quad (11)$$

Na equação acima obtêm-se a relação entre o tratamento, a probabilidade de receber o tratamento e o resultado observado. Após serem estimados os coeficientes α_r , os resultados potenciais para cada nível de tratamento podem ser avaliados por:

$$\hat{E}(Y | \tilde{T}) = \frac{1}{N} \sum_{i=1}^N \hat{\alpha}_0 + \hat{\alpha}_1 f(\tilde{T}_i) + \hat{\alpha}_2 f(\tilde{T}_i)^2 + \hat{\alpha}_3 \tilde{r}_i(\tilde{T}_i) + \hat{\alpha}_4 \tilde{r}_i^2(\tilde{T}_i) + \hat{\alpha}_5 \tilde{r}_i \tilde{T}_i \quad (12)$$

Lembrando que $\hat{r}_i = PSG = GPS$

$$Y = T + T^2 + GPS + GPS^2 + T \cdot GPS \quad (13)$$

A equação 13 mostra a forma como o PSG é gerado no programa Stata. Y são os salários, T é o tratamento, ou seja, a razão supervisores/supervisionados, T^2 é o quadrado do tratamento, GPS é o score de propensão generalizado, GPS^2 é o quadrado do score de propensão, e $T*GPS$ é o resultado da relação entre o tratamento e o score de propensão generalizado.

A fim de comparar os resultados do teste de robustez gerados pelo modelo PSG foram construídos quatro modelos OLS contínuos. Em todos os resultados dos modelos OLS contínuos e praticamente todos os resultados dos modelos PSG o *trade-off* entre supervisão e salários é corroborado como sugere a literatura, a única exceção é o resultado do PSG para o setor industrial.

Para o setor de serviços o modelo OLS1 o resultado médio na queda dos salários é igual 19,8% os demais modelos OLS deste setor a queda dos salários varia entre 23,3 % e 23,5% configurando resultados próximos; no modelo PSG a queda média nos salários é de 1,9%.

Para o setor comercial os resultados sobre a queda dos salários médios dos modelos OLS1, OLS2, OLS3 e OLS4 são 16,4%, 18,2%, 18,6% e 18,9%, respectivamente; o impacto médio na queda dos salários, segundo o modelo PSG é de 22,6%.

Na indústria a relação entre intensidade de supervisão e salários, via PSG foi positiva e igual a 32,7% o que poderia sugerir que para este setor, o *trade-off* entre supervisão e salários não é corroborado. No entanto, quando se observa o resultado do quadrado da variável de interesse obtêm-se uma relação negativa entre salários e intensidade de supervisão igual a -84,9%. Somando os dois efeitos da *Spanofcontrol* obtêm-se um resultado negativo entre supervisão e salários igual a -52,2%, ou seja, na indústria os salários diminuem em média 52,2% frente a atividade supervisora. Conclui-se que no setor industrial a relação entre intensidade de supervisão e salários cresce a taxas decrescentes e após atingir seu ponto de máximo a citada relação é negativa o que corrobora o *trade-off* entre supervisão e salários. No modelo OLS1, para a indústria o resultado corresponde a um impacto médio negativo sobre os salários de 9,3%. Os demais modelos OLS, do citado setor, têm resultados próximos e mostram uma queda nos salários que variam entre -14,2% e 14,6%.

Para a agricultura a queda média dos salários frente atividade supervisora é de 19,9% de acordo com o modelo OLS1. Já, os modelos OLS2, OLS3 e OLS4 têm impactos negativos sobre os salários iguais a 20,4%, 21,5% e 22% respectivamente. No modelo PSG o resultado médio de queda dos salários é de 26%.

Em suma, o resultado do efeito médio da queda dos salários frente à intensidade de supervisão, segundo o modelo econométrico PSG, para o setor de serviços foi -1,9%, para o comércio foi e -22,6%, para o setor industrial, considerando a média entre o efeito da variável de interesse e o quadrado da mesma, foi -52,2% e, por fim, para o setor agrícola foi -26,0%.

Setor de Serviços					
	OLS1	OLS2	OLS3	OLS4	PSG
<i>SpanCon</i>	-0,198***	-0,234***	-0,233***	-0,235***	-0,019****
<i>SpanC_sq</i>	-	-	-	-	-0,389***
<i>Pscore</i>	-	-	-	-	0,318***
<i>pscore_sq</i>	-	-	-	-	-0,040***
<i>SpanConts_pscore</i>	-	-	-	-	-1,904***
<i>N</i>	1.273.305	1.273.305	1.273.305	1.273.305	1.273.305
<i>RMSE</i>	0,164	0,158	0,157	0,156	0,161
Setor de Comércio					
<i>SpanCont</i>	-0,164***	-0,182***	-0,186***	-0,189***	-0,226***
<i>SpanCont_sq</i>	-	-	-	-	-0,943***
<i>Pscore</i>	-	-	-	-	0,183***
<i>pscore_sq</i>	-	-	-	-	-0,022***
<i>SpanCont_spscore</i>	-	-	-	-	-1,163***
<i>N</i>	1.133.636	1.133.636	1.133.636	1.133.636	1.133.636
<i>RMSE</i>	0,112	0,110	0,108	0,107	0,110
Setor de Indústria					
<i>SpanCont</i>	-0,093***	-0,142***	-0,143***	-0,146***	0,327***
<i>SpanCont_sq</i>	-	-	-	-	-0,849***
<i>Pscore</i>	-	-	-	-	0,181***
<i>pscore_sq</i>	-	-	-	-	-0,021***
<i>SpanCont_score</i>	-	-	-	-	-1,006***
<i>N</i>	345.177	345.177	345.177	345.177	345.177
<i>RMSE</i>	0,161	0,156	0,155	0,154	0,158
Setor de Agrícola					
<i>SpanCont</i>	-0,199***	-0,204***	-0,215***	-0,220***	-0,260***
<i>SpanCont_sq</i>	-	-	-	-	-0,849***
<i>Pscore</i>	-	-	-	-	0,181***
<i>pscore_sq</i>	-	-	-	-	-0,021***
<i>SpanCont_pscore</i>	-	-	-	-	-1,006***
<i>N</i>	282.229	282.229	282.229	282.229	282.229
<i>RMSE</i>	0,100	0,0990	0,0968	0,0960	0,099
Covariáveis 1	No	Yes	Yes	Yes	Yes
Covariáveis 2	No	No	Yes	Yes	Yes
Covariáveis 3	No	No	No	Yes	Yes

Tabela 8 – Resultados OLS e PSG

Fonte: Rais 2018. Elaborada pelo autor.

As figuras abaixo mostram a função dose-resposta obtidas pela regressão (13) e a função de tratamento com seus respectivos limites superiores e inferiores para o setor de serviços, comércio, indústria e agricultura. A função dose-resposta mostra uma relação não linear negativa entre salários e intensidade de supervisão. Já, a função efeito de tratamento mostra a média do resultado potencial entre tratados e não tratados.

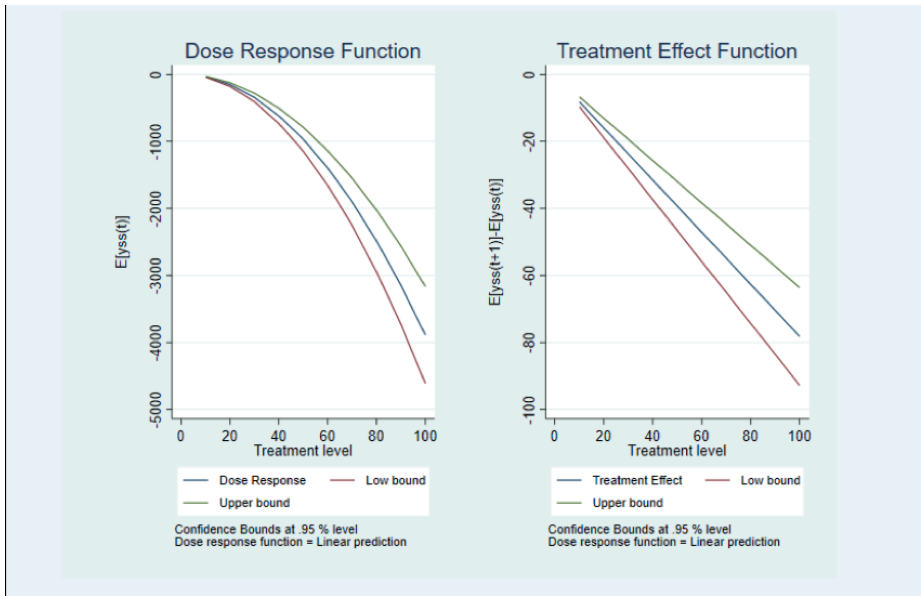


Figura 1: PSG - Serviços

Elaborada pelo autor

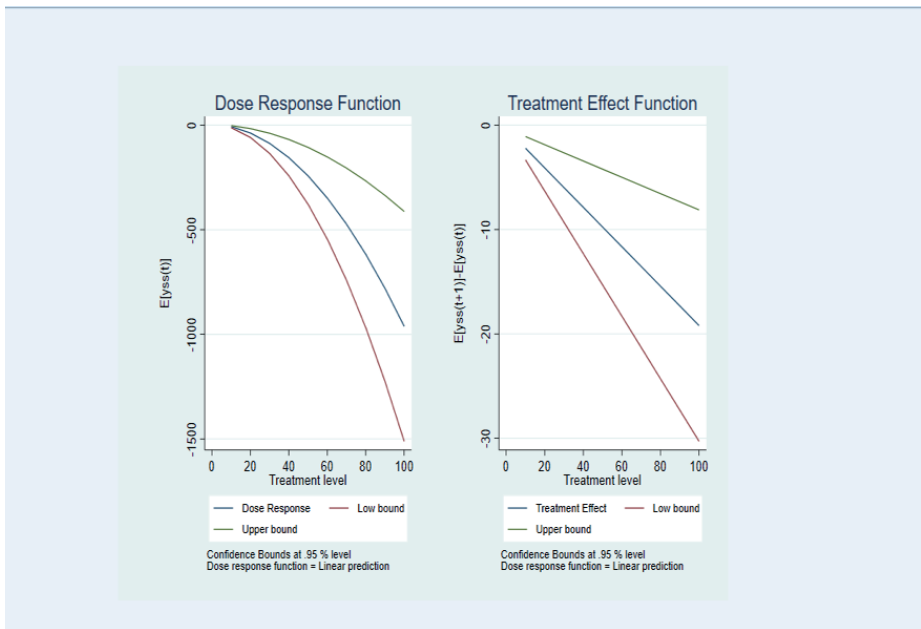


Figura 2: PSG: Comércio

Elaborada pelo autor.

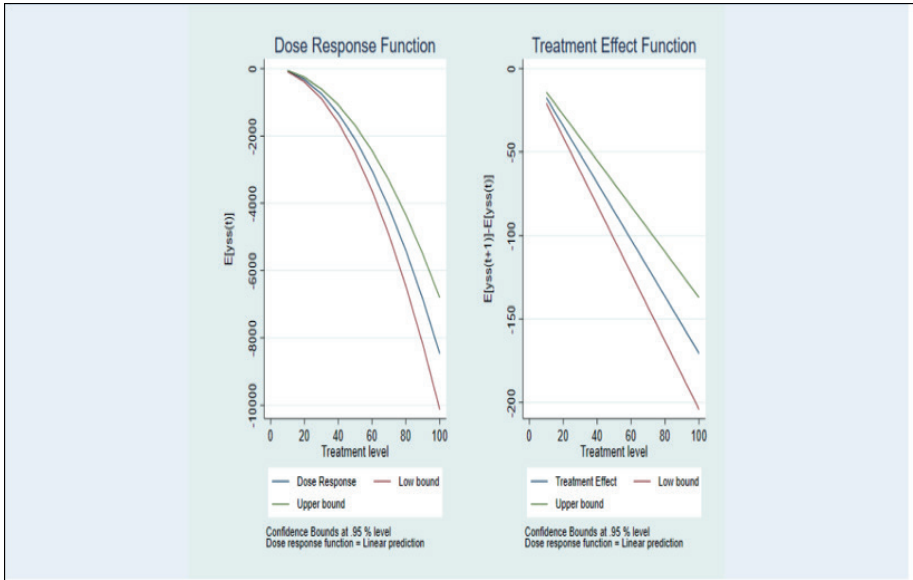


Figura 3: PSG - Indústria

Elaborada pelo autor

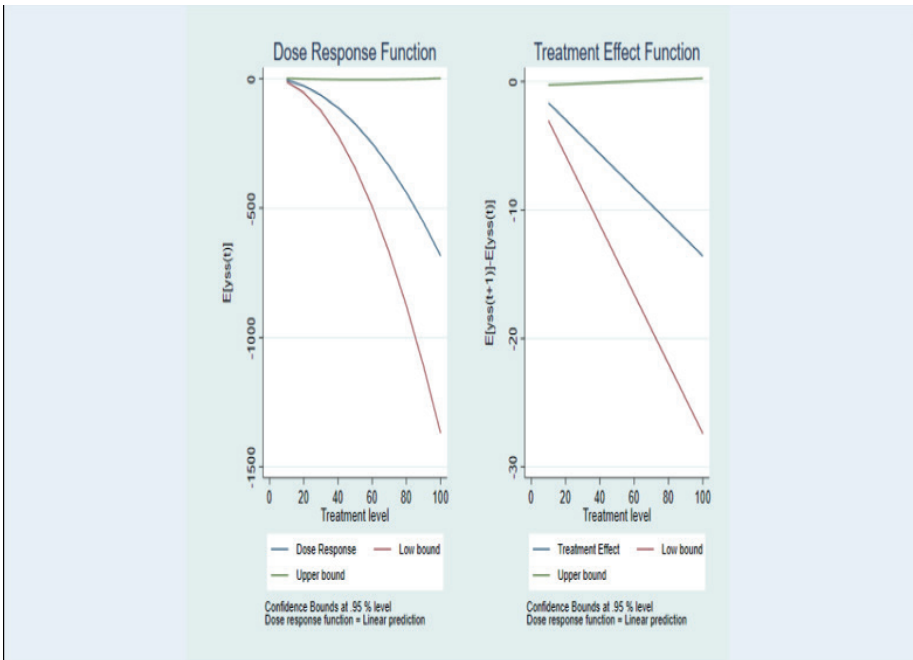


Figura 4: PSG - Agricultura

Elaborada pelo autor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho testou a existência, a partir do *shirking model*, a existência de *trade-off* entre supervisão e salários para as micro e pequenas empresas para quatro principais setores da economia brasileira, a saber: (i) serviços, (ii) comércio, (iii) indústria, e (iv) agricultura, segundo o modelo econométrico *Propensity Score Matching* (PSM). Paralelamente, utilizou-se também o modelo OLS a fim de comparar os resultados encontrados com o modelo PSM. Os testes de robustez foram feitos pelo modelo PSG e pelos Placebos do modelo OLS e PSM. Todos os modelos econométricos utilizados no presente artigo corroboraram o *trade-off* entre supervisão e salários para as micro e pequenas empresas dos quatro setores analisados.

A relevância deste trabalho está em mostrar que existe um aumento de produtividade quando há um aumento no nível de supervisão. Esse resultado era já conhecido, principalmente, para o setor industrial de grandes empresas. Mas, este trabalho colabora com a literatura apresentando resultados para os quatro grandes setores da economia brasileira, especialmente, para micro e pequenas empresas.

Outro detalhe relevante, que pode configurar-se como outra limitação deste artigo, é o fato de que não há variação no tempo. Ou seja, a amostra utilizada estruturou-se nos dados de um único período, o ano de 2018 e, devido a este fator optou, pelo método de pareamento e este não capta o efeito das características não observáveis. Assim, sugere-se que futuras pesquisas sejam feitas utilizando modelos econométricos que capturem além das características observáveis as características não observáveis como, por exemplo, o *diff-in-diff* a fim de contribuir ainda mais para a literatura empírica da teoria do salário eficiência.

REFERÊNCIAS

- AKERLOF, G. A. Labor Contracts as Partial Gift Exchange. **Quarterly Journal of Economics**, v. 97, p. 543-69, 1982.
- AUKRUST, ODD.; BJERKE, Juul. **Real Capital and Economic Growth in Norway**, 1900-56. The C&O Bureau of Statistics of Norway, 1959.
- AYYAGARI, Meghana; DEMIRGUC-KUANT, Asli; MAKSIMOVIC, Vojislav. Who creates jobs in developing countries? **Small Business Economics**. v. 43, p.75-99, 2014.
- BECK, T., DEMIRGUC-KUNT, A.; LEVINE, R. SMEs, Growth, and Poverty: Cross-Country Evidence. **Journal Economic Growth** v.10, P.199–229, 2005.
- BIA, Michela; MATTEI, Alessandra; A Stata package for the estimation of the dose–response function through adjustment for the generalized propensity score. **Stata Journal**, v.8, n.3, p.354-373, 2008.
- BOWES, Samuel. The Production Process in a Competitive Economy: Walrasian, Neo-Hobbesian, and Marxian Models. **American Economic Review**, v.75, n.1, p. 16-36, 1985.

BORJAS, George. **Economia do Trabalho**. Bookman: São Paulo, 5.ed, 2012, p. 612.

BRASIL. Decreto-lei nº 5.452, de 1 de maio de 1943. **Consolidação das Leis do Trabalho**. Lex: coletânea de legislação: edição federal, São Paulo, v. 7, 1943.

BROWN, S. e SESSIONS, J. **Wages, Supervision and Sharing: An Analysis of the 1998 Workplace Employee Relations Survey**. Technical Report 02/7, Department of Economics, University of Leicester. 2001.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Acessado em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm, 2020.

BRASIL. Lei complementar 123, 14 de dezembro de 2006. Acessado em: http://www.comprasnet.gov.br/legislacao/leis/lei123_2006.htm, 2020.

BULOW, Jeremy I.; SUMMERS, Lawrence H. A Theory of Dual Labor Markets with Application to Industrial Policy, Discrimination, and Keynesian Unemployment. **Journal of Labor Economics**, v. 4, n.3,1986.

CACCIAMALLI, M. C. Flexibilidade e micro e pequenas empresas. **São Paulo em perspectiva**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 82-87, jan./mar. 1997.

CACCIAMALLI, M.C.; BEZERRA, L. **Produtividade e emprego industrial no Brasil**. In: CARLEIAL, L.; VALLE, R. (Org.). Reestruturação produtiva e mercado de trabalho no Brasil. São Paulo: Hucitec-Abet, 1997.

CAMPBELL III, Carl, M. **The Determinants of Dismissals Tests of the Shirking Model with Individual Data**. Department of Economics, Colgate University, 13 Oak Drive, Hamilton, NY 13346, USA, 1993.

DENISON, Edward, F. The Sources of Economic Growth in the United States and the Alternative, **Committee for Economic Development**, p.124-128, 1962.

ESTEVES, Luís A. Uma nota sobre intensidade de supervisão nas indústrias brasileiras. **Revista Brasileira de Economia**. [online]. 2006, v.60, n.3, p.235-246. ISSN 1806-9134. Acessado: <https://doi.org/10.1590/S0034-71402006000300002>.

ESTEVES, Luís A. Salário eficiência e esforço de trabalho: evidências da indústria brasileira de construção. **Revista de Economia**, v.9, n.2, p. 327-345, 2008.

ESTROBL, Eric e WALSH, Frank. Estimating the shirking model with variable effort. **Labour Economics**, v. 14, p.623-637, 2007.

EWING, B. e PAYNE, J. The Trade-off between Supervision and Wages: Evidence of Efficiency Wages from the NLSY. **Southern Economic Journal**, v. 66, n.2, p.424-433, 1999.

FARIA, João R. Supervision and effort in an intertemporal efficiency wage model: the role of the Solow condition. **Economic Letters**, v. 67, n.1, p.93-98, 2000.

FGV. Fundação Getúlio Vargas. Acessado em: <https://portal.fgv.br/>, 2020.

GEM-Brasil 2011. **Global Entrepreneurship Monitor: Empreendedorismo no Brasil. Relatório Executivo 2010**. Curitiba: IBQP, 2012.

GHATAK, Amrita. Health, labour supply and wages:a critical review of literature. **The Indian Economic Journal**, v. 57, n. 4, p. 118-143.

GIBBONS, Robert, KATZ, Lawrence. Layoffs and Lemons. **Journal of Labor Economics**, v. 9, n. 4, p. 351-380, 1991.

GNEEZY, Uri. LIST, John A.; Putting Behavioral Economics to Work: Testing for Gift Exchange in Labor Markets Using Field Experiments. **Econometrica**, v. 74, n. 5, p. 1365-1384, 2014.

GORDON, D. Who Bosses Whom? The Intensity of Supervision and the Discipline of Labor. **The American Economic Review**, v. 80, n. 2, p. 28–32. 1990.

GROSHEN, E. e KRUEGER, A. **The Structure of Supervision and Pay in Hospitals. Industrial and Labor Relations Review**, v. 43, n.3, p.134–146. 1990.

HYYTINEN, Ari.; VÄÄNÄNEN, Lotta. Where Do Financial Constraints Originate from? An Empirical Analysis of Adverse Selection and Moral Hazard in Capital Markets. **Small Business Economics**. v. 27, p.323-348, 2006.

IMBENS. Guido, Wooldridge, Jeffrey. Recente developments in the econometrics of program evolution. **Journal of Economic Literature**, v.47, n.1, p. 5-86, 2009.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Acessado em <https://ibge.gov.br>, 2020.

IPEA. Instituto de Pesquisa Economica Aplicada. Acessado em <https://www.ipea.gov.br/portal/>, 2020.

KATZ, Lawrence F. Efficiency Wage Theories: **A Partial Evaluation**. **NBER Macroeconomics Annual**, v. 01, p.235-276, 1999.

KRASHINSKY, Harry. Evidence on Adverse Selection and Establishment Size in the Labor Market. **Industrial and Labor Relations Review**, v. 56, n. 1, 2002.

KRASNIQI, Besnik A.; Desai, Sameeksha. Institutional drivers of high-growth firms: country-level evidence from 26 transition economies. **Small Business Economics** , v.47, p.1075-1094,2016.

KLAPPER, L. F.; & Love, I. The impact of the financial crisis on new firm registration. **Economics Letters**, v.113, n.1, p.1–4, 2011.

LEONARD, J. Carrots and Sticks: Pay, Supervision, and Turnover. **Journal of Labor Economics**, v.5, n.4, p.136–152, 1962.

LUCAS, Robert. On the Mechanics of Economic Development. **Journal of Monetary Economics**, v. 22, p. 3-42, 1988.

MADI, M. A. C.; GONÇALVES, J. R. B. Produtividade, financiamento e trabalho: aspectos da dinâmica das micros e pequenas empresas (MPEs) no Brasil. In: SANTOS, A. L.; KREIN, J. D.; CALIXTRE, A. B. (Org.) **Micro e pequenas empresas: mercado de trabalho e implicação para o desenvolvimento**. Rio de Janeiro: IPEA, 2012.

MAMBRIN, Diego. **A teoria do salário eficiência: Evidências para a indústria da construção civil no Brasil**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS. Acessado em <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/132989>, 2015.

MANKIW, Gregory N. ROMER, David e WEIL, David, N. A Contribution to the Empirics of Economic Growth. **The Quarterly Journal of Economics**, v.7, n.2, p. 407-437, 1992.

NAUDÉ, Win. Entrepreneurship, developing countries, and development economics: new approaches and insights. **Small Business Economics**. v.34, n.1, 2010.

NEAL, D. Supervision and Wages Across Industries. **The Review of Economics and Statistics**. v.75, n.3, p.409–417. 1993.

SANTOS, Anselmo Luís; KREIN, José Dari; CALIXTRE André Bojikian. **Micro e Pequenas Empresas: Mercado de Trabalho e Implicações para o Desenvolvimento**. Rio de Janeiro. IPEA, 2012.

NETTO, Cintia. e CURADO, Marcelo. Produtividade do trabalho, salários reais, e desemprego na indústria de transformação do Brasil na década de 90: teoria e evidencia. **Revista economia contemporânea**, v.9, n.3, p.485-508, 2005.

NOGAMI, Vitor Kuki da Costa; MACHADO, Hilka Vier. **Atividade empreendedora nos países do BRIC: Uma análise a partir do relatório GEM no período de 2000 a 2010**, ISSN 1982-2537, v.5, n. 3, p. 114-128, 2011.

OLIVEIRA, Guilherme.; MENEZES Rafael. e RESENDE, Guilherme. O efeito dose resposta do Fundo Constitucional de Financiamento do Centro-Oeste de Goiás. **Journal of Monetary Economics**. Instituto de pesquisa econômica – IPEA, 2015.

OAXACA, R. L.; RANSOM, M. R. On discrimination and the Decomposition of Wage Differentials. **Journal of Econometrics**, v. 61, n. 1, p. 5-21, 1994.

OAXACA, R.; Male-female Wage Differentials in Urban Labor Markets. **International Economic Review**, v. 14, n. 3, p. 693-709, 1973.

PACITTI, Aaron. Efficiency Wages, Unemployment, and Labor Discipline. **Journal of Business & Economics Research**, v. 9, n.3, 2011.

PNAD. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio. Acessado em <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho.html>, 2020.

PRASAD, Sammer; TATA, Jasmine. Micro-enterprise supply chain management in developing countries. **Journal of Advances in Management Research**. v. 7, n. 1, p.8-31, 2010.

REBITZER, James B.; ROBIMSON, Michael D. Employer Size and Dual Labor Markets. **National Bureau of Economic Research**. Working paper n. 3587, 1991.

- RANDINELLI, Denis A.; KASARDA, John D. Foreign trade potential, small enterprise development and job creation in developing countries. **Small Business economics**. v. 4, p.253-265.
- ROSENBAUM, Paul, R.; RUBIN, Donald, B.; The central role of the propensity score in observational studies for causal effects. **Biometrika**, v.70, n.1, p. 4-55, 1983.
- SCHMIDT Jr.; Reno; TEIXEIRA, Gilbran; Ribeiro, Felipe; Balbinoto Neto, Giacomo. Is There a Trade-Off Between Supervision and Wage? Evidence from a Metal Mechanical Firm in Southern Brazil. **Economia Aplicada**, v. 21, n. 1, p. 111-130, 2017.
- SHAPIRO, C. e STIGLITZ, J.; Equilibrium Unemployment as a Worker Discipline Device. **American Economic Review**, v. 74, p. 433-444, 1984.
- SCHULTZ, Theodore W. Capital Formation by Education, **Journal of Political Economy**. v. 68, n. 6, p. 571-583 , 1960.
- SCHULTZ, Theodore W. Endeavors to Assist low-income Countries Improve Economic: Capabilities of their People American. **Journal of Agricultural Economics**, v. 43, n.5, p. 1068-1077, 1961.
- SOLOW, M, R. **Price Expectations and the Behavior of the Price level**. University of Manchester, Machester, p. 316-324, 1969.
- UHR, Daniel de Abreu P.; UHR, Júlia G. Ziero; CORREA, Priscila. Existe Trade-off entre supervisão e salários? Evidências para o meio agrícola brasileiro. **Revista Brasileira de Economia de Empresas**, v.15, n.2, p.7-21, 2015.
- UHR, Daniel de Abreu P.; NETO, Giacomo Balbinoto; UHR, Júlia G. Ziero; MAMBRIN, Diego Rosa. Is There a Trade-off between Supervision and Wages in the Brazilian CivilConstruction Sector? Additional Evidence using Panel Data Analysis. **The Empirical Economics Letters**, v. 16, n.6, June 2017.
- UZAWA, Hirofumi. Optimum Technical Change in An Aggregative Model of Economic Growth. **International Economic Review**, v. 6, n. 1, p.18-31, 1965.
- WENNEKERS, S.; VAN, Wennekers, A., Thurik, R. et al. Nascent Entrepreneurship and the Level of Economic Development. **Small Business Economics**, v. 24, p.293-309, 2005.
- VAN Stel, A., STOREY, D.J. & THURIK, A.R. The Effect of Business Regulations on Nascent and Young Business Entrepreneurship. **Small Business Economic**. v. 28, p.171-186, 2007.
- VELOSO, F.; MATOS, S.; COELHO, B. Produtividade do trabalho no Brasil: Uma análise setorial. In: BONELLI, R.; VELOSO, F. (Orgs.). **Ensaio IBRE de Economia Brasileira**. Rio de Janeiro: Ed. Elsevier, p. 75-107, 2014.
- XAVIER, Vitor Fonseca; BERTACI, Moacir José. A importância das micro e pequenas empresas para o crescimento do país. **Interface tecnológica**, v. 15, n. 2, 2018.

SOME ASPECTS ABOUT LEADERSHIP AND PROJECT MANAGEMENT IN HIGHER EDUCATION

Data de aceite: 01/04/2024

Steve Ali Monge Poltronieri

The concept of organizations is made up of a group of people who join forces in order to efficiently meet their objectives. Among other definitions, it is possible to establish organizations as:

an entity basically made up of people, aspirations, achievements, material goods and technical and financial capabilities; All of which allows you to dedicate yourself to the production and transformation of products and/or the provision of services to satisfy existing needs and desires in society, with the aim of obtaining a utility or benefit (Thompson, 2006, para. 9).

In this way, organizations fulfill an important social role, since in addition to satisfying needs, they are capable of reactivating the economy, promoting

cultural and leisure spaces and, above all, the social development of communities.

Educational centers, in addition to training people comprehensively, through the establishment of an integrated and relevant curriculum, which responds directly to the needs of society, are conceived as a vehicle that allows social mobility, allowing the acquisition of knowledge and tools that allow people to be trained for the development of different economic activities.

This is the case of universities, which oversee providing a varied range of options at the higher education level, so that vacant positions in the labor market of the region or country can be filled.

In addition to educational processes, universities are positioned as leading entities in terms of scientific and academic research, as well as the production of knowledge, diverse goods and services, and no less important, social extension and projection through the university's involvement with the communities it serves.

However, for these processes to be carried out, joint work is required, both by academic staff, administrative staff, students and, above all, the communities, who manage to join forces to efficiently achieve the objectives set by the teaching houses.

The concept of leadership has been discussed, studied and analyzed by professionals related to the sciences of administration, psychology and of course the sciences of education.

The relevance of this topic is that leadership impacts all aspects of people's behavior, with direct effects on the productivity and efficiency of the results and fulfillment of organizational objectives.

For Trujillo (2013), the definition of leadership corresponds to

For whom they conduct change management, what type of relationships they establish, how they go through and accompany the journey through the uncertainties, achievements and difficulties that are found in any change transformation process, from what vision they start and how they assist the day to day of management. (p. 20)

Therefore, from management skills it is possible to generate changes within the organization, which allow the use of aspects of the environment and enhance the benefit for the company, so it will be necessary to anticipate the direct effects that the environment has on the company and in this way minimize its impact.

There are relevant aspects about the types of leadership, however, Cardona and Rey (2009) point out that, in the last century, these definitions went from being focused on managers and began to gain important influence at other hierarchical levels of the organization.

Given this, the authors mention three important types of leadership:

- Transactional leadership: the transactional leader relies on rewards and punishments to motivate his subordinates.
- Transformative leadership: in a professional relationship, the collaborator is not only interested in the financial remuneration they will receive in exchange for their work, but also in the work itself: the challenge it entails, the learning it entails and the attractiveness it presents.
- Transcendent leadership: in a personal relationship the collaborator, in addition to seeking remuneration and the attractiveness of the work, seeks, through a job well done, to satisfy the real needs of people, groups or society, in general.

In turn, leadership is linked to management skills, which are a combination of competencies made up of behaviors, aptitudes, attitudes and skills, which are essential when directing, which will bring effectiveness depending on the area or field in which the one that unfolds.

Madrigal (2009) defines these as the "skills that are put into practice when some task must be carried out and these must be carried out effectively, to produce anticipated results with maximum certainty, in other words, it means in this century breaking paradigms (p. 21).

Another aspect, within these managerial skills, is that they can be developed, learned, controlled, or acquired; Certainly, they are interrelated with each other, which helps to achieve the expected results.

The skills present in leadership and in the management, function is those known as interpersonal, social and leadership skills, the others are a complement to these, and together they make a person with the ideal profile for their performance as a leader.

As mentioned above, in organizations people work and interrelate, who interact in different groups or work teams.

According to PSYCSA (2001) cited by Gómez and Acosta (2003), a team can be defined as the set of “individuals who coordinate their efforts, contribute ideas and knowledge, transfer skills and make decisions based on full consensus. Its variety is very wide: it ranges from mutual help of two people, a quality circle to a top management committee” (p. 2).

On the contrary, a group “can be formed, based on the structure of the organization, to achieve a particular objective or due to personal desires to satisfy certain needs” (Castro and Guerrero, 2002, p. 2).

The above aspects are essential when forming work structures, since it will be necessary to identify whether you are working with teams or groups, and what goals are intended to be achieved for each case.

Furthermore, the common hierarchical structure of higher education projects corresponds to a project coordinator and student assistants, the latter vary according to the needs of the project, the hourly frequency with which the service is offered and the specific population, as well as the context and the community with which you work.

It is essential to understand that all the activities of an organization are influenced by the human factor, since there is a hierarchical structure within it. Therefore, adequate personnel management is necessary to obtain their greatest collaboration and optimize their skills in favor of the company, without neglecting their own needs expressed during this process.

Madriz (2013), who cites Barquero in his definition of human resources management as the “organization and treatment of people at work, so that they fully develop their capabilities and contribute to the achievement of the company’s objectives, at the same time obtain, through the activity they carry out, their own fulfillment as human beings” (p. 43).

Thus, in this type of organizational processes, there must be, in addition to an adequate planning, organization and control process, an adequate management strategy, which allows the members of the group to adequately follow the course taken by the organization to achieve of the objectives.

For this reason, the analysis of leadership will be marked by three key aspects, which are the construction of the teacher’s role, the context in which this leadership is carried out and the factors that support this leadership.

Within a modern management supported by leadership, it is necessary to include aspects such as a work environment that favors achieving objectives, constant work, recognizing the particularities of each of the members of the organization, flexibility, assertive communication, constant dialogue, tolerance, and conflict resolution from an objective perspective.

This is why educational leadership represents a new way of building more democratic, healthy and participatory educational contexts, which in turn enriches the professional practice of the teacher and therefore of the institution in its work and its connection with the society.

Some of the main characteristics of leadership in educational management have to do with the ability to analyze, encourage, anticipate, associate, communicate, agree, coordinate, decide, develop, evaluate, lead, project, refocus and synthesize.

At the same time, it is necessary to consider strategic leadership, as this is an excellent tool to achieve performance in the organization, especially with those that have to do with the financial, productive and positioning or survival aspects of the organization in the market.

To achieve this, it is necessary to establish lines of action for the formulation of the strategy. This implies that managers first define the priorities regarding the organization's objectives, followed by the evaluation of the internal aspects of the organization, which has to do with their strengths and weaknesses, as well as the external aspects of the organization, which have to do with the opportunities and potential threats to it.

In addition, it will be necessary to determine the need to strengthen the strategy or even change it, based on projections of the possible results of these strategies that you analyze.

Therefore, when it comes to leadership in project management in higher education, it will be important to consider aspects related to the type of leadership present, the characteristics of the group of people with whom you work, the management of human resources, and above all strategic leadership, this in order to achieve efficient compliance with planned objectives, through the optimal use of resources.

REFERENCES

Cardona, P. and Rey, C. (2009). Mission-focused leadership. Retrieved from <https://media.iese.edu/research/pdfs/OP-08-04.pdf>

Castro, E. and Guerrero, R. (2002). Groups in organizations. Study material for the Master's Degree in Library and Information Science: Module on organizational behavior.

Gómez, A. and Acosta H. (2003). About working in groups or teams. ACIMED, 11(6), 1-21. Retrieved from <http://eprints.rclis.org/5035/1/acerca.pdf>

Madrigal, B. (2009). Management skills. McGraw-Hill. Second edition. Retrieved from: https://aprende.uned.ac.cr/pluginfile.php/819625/mod_resource/content/1/Habilites_Directivas_2da_Ed_Berta_E._Madrigal_Torres.pdf

Madriz, S. (2013). Design of a personnel recruitment and selection process based on a competency model to be applied in the Supply Management of Refinadora Costarricense de Petróleo, RECOPE S.A. (Final graduation work to opt for a bachelor's degree in Business Administration with an emphasis in Human Resources, State Distance University)

Thompson, I. (2006). Definition of company. Promonegocios. Net. Recovered from the page: <http://www.promonegocios.net/marketing/company-definitionconcept.html>].

Trujillo, (2013). Change management: managerial and professional skills. Diploma in Learning Management. Cesar Vallejo University. Retrieved from: https://aprende.uned.ac.cr/pluginfile.php/819623/mod_resource/content/1/Gesti%C3%B3n%20del%20cambio%20habilites%20directivas%20y%20profesionales.pdf

SÉRGIO NUNES DE JESUS: Faz estágio pós doutoral (2023-2024) pelo Programa de Pós-Graduação em Cartografia Social e Política da Amazônia - PPGCSPA, da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), sob a Supervisão do prof. Dr. Alfredo Wagner Berno de Almeida (UEMA) e Co-Supervisão do Prof. Dr. Celso Ferrarezi Junior (UNIFAL). Cursa Master of Science in International Law pela Must University (Flórida-EUA). Pós-Doutor em Ciências da Educação (UFLO). Doutor em Ciências da Educação (UTIC). Doutor em Ciências da Linguagem (UNICAP). Mestre em Linguística (UNIR). Licenciado em Letras Português/Inglês/Literaturas (UNEB). Licenciado em História pelo Instituto Pedagógico de Minas Gerais (IPEMIG). Professor permanente no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional ProfEPT (IFRO). Professor colaborador no Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE (UNIFAL-MG). Afiliado aos Grupos de pesquisas: Linguísticas Descritivas, Teóricas e Aplicadas (UNIFAL-CNPq); Discurso, Sujeito e Sociedade (UNICAP-CNPq); Língua(gem), Cultura e Sociedade (IFRO-CNPq). Atualmente lidera o Grupo de Pesquisa Língua(gem), Cultura e Sociedade: Saberes e Práticas Discursivas na Amazônia (IFRO, campus Cacoal-CNPq). Professor Efetivo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO, campus Cacoal). Desenvolve pesquisas nas áreas de Estudos da Linguagem; Educação; Ensino e Cultura. Pesquisador associado aos projetos PAINTER e HUMANITAS, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM, FAPEAM); Pesquisador efetivo no projeto Nova Cartografia Social, condições de vida e bem viver de Povos e Comunidades Tradicionais - a formação de extensionista em contexto dos ODS (UEA, FAPEAM) e pesquisador efetivo no projeto Semântica Descritiva, da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL). Pesquisador, escritor, músico e poeta.

SIMONE MATIA DA SILVA: Possui Graduação em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa, Inglesa e Respectivas Literaturas pela Faculdades Integradas de Cacoal - UNESC (2009). Especialização em Multilinguagem e Ensino pela Faculdades Integradas de Cacoal – UNESC (2010). Especialização em Linguística e Análise do Discurso pelo Instituto Líbano (2023). Especialização em Letras com Ênfase em Linguística pelo Instituto Líbano (2023). Cursa Especialização em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa, Ensino da Literatura e Produção de Textos em Língua Inglesa pelo Centro Universitário Celso Lisboa (2024) e Gestão Organizacional: Políticas e Gestão na Escola UNIR (2024). Cursa Graduação em Pedagogia pelo IPEMIG (2024). Afiliada ao grupo de pesquisa Língua(gem), Cultura e Sociedade: Práticas Discursivas na Amazônia (PDA), IFRO-CNPq. Desenvolve pesquisas nas áreas de Estudos da Linguagem, Educação e Cultura. É professora efetiva na Secretaria de Estado da Educação – SEDUC/RO.

A

Alunos autistas 46, 47, 48, 49, 54, 55, 56

Aprendizagem 3, 4, 6, 7, 12, 13, 15, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 41, 48, 53, 54, 57, 71, 88, 94, 95, 96, 97, 105, 112, 113, 118, 119, 133, 138, 140, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 179, 181, 183

Autismo 47, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 63, 66, 70, 71, 85

B

Bolsa Família 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110

C

Cultura 2, 3, 5, 6, 7, 10, 11, 19, 27, 29, 30, 33, 38, 39, 41, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 66, 72, 74, 78, 80, 81, 83, 89, 102, 103, 105, 109, 110, 112, 117, 118, 125, 126, 127, 130, 131, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 153, 172, 174, 175, 176, 177, 180, 185, 186, 194, 231

Currículo 1, 2, 3, 5, 6, 7, 10, 11, 21, 22, 33, 53, 68, 89, 125, 131, 134, 137, 138, 139

D

Decolonialidade 131, 132, 134, 137, 139

Didática 41, 94, 95, 96, 97

E

Educação 1, 2, 3, 4, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 19, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 54, 55, 56, 57, 63, 66, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 81, 82, 83, 84, 90, 92, 93, 94, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 105, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 131, 136, 137, 139, 140, 154, 155, 156, 159, 160, 161, 162, 164, 170, 171, 172, 173, 174, 177, 178, 179, 180, 183, 185, 187, 193, 194, 231

Educação inclusiva 3, 6, 12, 19, 23, 24, 26, 27, 47, 48, 49, 55, 56

Educação profissional 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 231

Enfermagem 179, 180, 181, 182, 183

Ensino 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 15, 19, 20, 21, 22, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 48, 50, 53, 54, 55, 57, 65, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 112, 113, 118, 131, 133, 134, 137, 138, 139, 140, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 174, 179, 181, 182, 183, 184, 187, 191, 193, 204, 205, 231

Ensino fundamental 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 38, 69, 95, 99, 131, 133, 137, 138, 161, 163, 167, 170

Etnoastronomia 131, 132, 133, 134, 137, 138, 139

Exercícios físicos 72, 74, 78, 80, 81

H

Hábitos alimentares 104, 105, 106, 107, 108, 110

I

Inclusão 1, 2, 3, 4, 6, 7, 9, 12, 19, 23, 24, 26, 27, 28, 30, 31, 34, 35, 36, 37, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 65, 85, 99, 112, 114

J

Jovens surdos 36, 37, 38, 43

Júri 179, 181, 182, 183

K

Kahoot 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160

L

Libras 7, 27, 31, 32, 33, 34, 35, 41, 89, 90, 93

M

Metodologias ativas 161, 162, 163, 165, 166, 168, 169, 171, 179, 181

Migrantes 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9

Mulheres 42, 54, 56, 106, 111, 136, 172, 173, 174, 175, 176, 177

R

Robótica educacional 161, 162, 163, 165, 166, 167, 168, 170

S

Sustentabilidade 98, 99, 100, 103

T

Tecnologias 84, 94, 95, 96, 102, 154, 155, 156, 157, 159, 160, 181, 184, 185, 186, 193, 194

Trabalhadores 39, 40, 43, 195, 196, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204

Transtorno do espectro autista 47, 48, 50, 51, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 67, 70, 71, 84, 85, 86, 87, 88

EDUCAÇÃO:

Expansão, políticas públicas e
qualidade



 www.atenaeditora.com.br

 contato@atenaeditora.com.br

 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)

 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

EDUCAÇÃO:

Expansão, políticas públicas e
qualidade



 www.atenaeditora.com.br

 contato@atenaeditora.com.br

 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)

 www.facebook.com/atenaeditora.com.br