

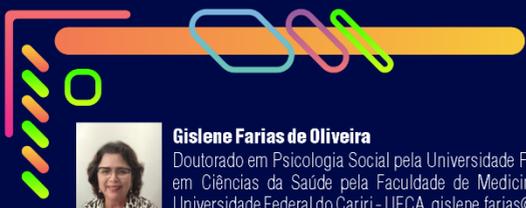
Organizadores

Gislene Farias de Oliveira
Isac Sales Pinheiro Filho
Léa Barbosa de Sousa
Ginete Cavalcante Nunes
Paulo Tadeu Ferreira Teixeira
Cristiane Marinho Uchôa Lopes



EDUCAÇÃO EM UM NOVO TEMPO

COLETÂNEA DE ARTIGOS



ORGANIZADORES



Gislene Farias de Oliveira

Doutorado em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Pós-Doutorado em Ciências da Saúde pela Faculdade de Medicina do ABC/SP. Docente Associada 4 da Universidade Federal do Cariri - UFCA. gislene.farias@ufca.edu.br.



Isac Sales Pinheiro Filho

Mestre em Administração de Empresas pela MUST University/UNAMA, Mestrando em Agroenergia Digital pela Universidade Federal do Tocantins - UFT, Especialista em Gestão de Negócios pela Universidade de São Paulo - USP/ESALQ, Especialista em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, Especialista em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí - UFPI, Especialização em Metodologias Interdisciplinares e Interculturais pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB, Especialista em Gestão Escolar e Projetos Educacionais pelo Centro Universitário UNINTA, Bacharel em Administração pela Universidade Federal do Ceará - UFC e Licenciado em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA. isacusp@hotmail.com.



Léa Barbosa de Sousa

Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - (UVA). Especialização em Psicopedagogia pela Universidade vale do Acaraú (UVA/UNINTA). Especialização em Ciências da Educação pelo Centro Universitário INTA (UNINTA). Especialização em Didática do Ensino Superior (UNINTA). Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT/JFC). Doutorado em andamento pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia (ULHT). Coordenadora da Clínica de Psicopedagogia (UNINTA) e Professora de graduação e pós-graduação no mesmo Centro Universitário. lea-br@hotmail.com.



Ginete Cavalcante Nunes

Doutora em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN-2023. Mestra em Letras no âmbito do Programa PROFLETRAS da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, Unidade Acadêmica de Garanhuns - UAG. Mestranda em Direito pela Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC. Graduada em Letras / Inglês pela Faculdade de Formação de Professores de Araripina (FAFOPA). Cursa atualmente Bacharelado em Direito - UNINASSAU. Professora Formadora do Centro de Educação a distância -pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Coordenadora Pedagógica do Curso de Pedagogia-pela Faculdade de Educação Superior de Pernambuco - FACESP. ginetecavalcante@gmail.com.



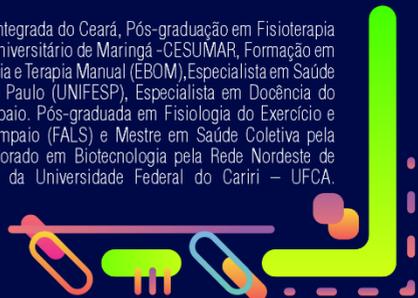
Paulo Tadeu Ferreira Teixeira

Psicólogo pela Faculdade de Tecnologia e Ciências - FTC/ Itabuna – BA. Pós-graduado em Neuropsicologia- Facinter- PR. Pós-graduado em Psicologia clínica e hospitalar – Centro Universitário UNISBA. Mestre em tecnologias aplicáveis à bioenergia - pela Faculdade de Tecnologia e Ciências, FTC, Brasil. Contato: paulot Teixeira_@hotmail.com



Cristiane Marinho Uchôa Lopes

Graduação em Fisioterapia pela Faculdade Integrada do Ceará, Pós-graduação em Fisioterapia em Terapia Manual e Postural pelo Centro Universitário de Maringá - CESUMAR, Formação em Osteopatia pela Escola Brasileira de Osteopatia e Terapia Manual (EBOM), Especialista em Saúde Coletiva pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Leão Sampaio, Pós-graduada em Fisiologia do Exercício e Grupos Especiais pela Faculdade Leão Sampaio (FALS) e Mestre em Saúde Coletiva pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Doutorado em Biotecnologia pela Rede Nordeste de Biotecnologia, Brasil. Docente do Curso de Medicina da Universidade Federal do Cariri – UFCA. cristiane.marinho@ufca.edu.br.



Organizadores

Gislene Farias de Oliveira
Isac Sales Pinheiro Filho
Léa Barbosa de Sousa
Ginete Cavalcante Nunes
Paulo Tadeu Ferreira Teixeira
Cristiane Marinho Uchôa Lopes



EDUCAÇÃO EM UM NOVO TEMPO

COLETÂNEA DE ARTIGOS

Copyright © JAN 2024 by Organizadores e autores

Todos os direitos reservados. Vedada a produção, distribuição, comercialização ou cessão sem autorização do autor. Os direitos desta obra não foram cedidos.

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

Capa e Diagramação
Andreza de Souza

Jaboatão dos Guararapes - PE

CORPO EDITORIAL CIENTÍFICO

Coordenação: Profª. Dra. Gislene Farias de Oliveira, Universidade Federal do Cariri - UFCA/CE, Brasil;

Membros:

Professor Dr. Cícero Cruz Macêdo,	Universidade Federal do Cariri - UFCA/CE, Brasil;
Professor Dr. Hermes Melo Teixeira Batista,	Faculdade de Medicina do Juazeiro do Norte, CE, Brasil;
Professor Dr. Hidemburgo Gonçalves Rocha,	Universidade Federal do Cariri - UFCA/CE, Brasil;
Professora Dra. Cláudia Maria de Moura Pierre,	Universidade Regional do Cariri - URCA/CE, Brasil;
Professora Dra. Francinete Alves de Oliveira Giffoni,	Universidade Federal do Ceará - UFC/CE, Brasil;
Professora Dra. Gislene Farias de Oliveira,	Universidade Federal do Cariri - UFCA/CE, Brasil
Professora Dra. Jadcely Rodrigues Vieira,	Universidade Estadual de Campina Grande - UEPB/PB, Brasil,
Professor Dr. Joelson Rodrigues Miguel,	Universidade Autónoma de Asunción, Paraguai;
Professora Dra. Núbia Ferreira Almeida,	Universidade Regional do Cariri -URCA/CE, Brasil;
Professora Dra. Patrícia Nunes Fonseca,	Universidade Federal da Paraíba - UFPB/PB, Brasil;

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Ficha Catalográfica

E24	Educação em um novo tempo: coletânea de artigos /Gislene Farias de Oliveira, Isac Sales Pinheiro Filho, Léa Barbosa de Souza, Ginete Cavalcante Nunes, Paulo Tadeu Ferreira Teixeira, Cristiane Marinho Uchôa Lopes (Organizadores). 1. ed. – Recife: Inoveprimer, 2024.
	299p.
	Universidade Federal do Cariri Contém resumo
	ISBN 978-65-87229-68-3 DOI: 10.5281/zenodo.10571533
	1.Educação 2.Pedagógico. Ensino 4. Gestão I. Oliveira, Gislene Farias de. II. Filho, Isac Sales Pinheiro. III. Souza, Ginete Cavalcante. IV. Teixeira, Paulo Tadeu. V. Lopes, Cristiane Marinho Uchôa. VI. Título.
	364-056.26(81)(094) CDU (1999)
	Fabiana Belo - CRB-4/1463

AUTORES

Agnólia Pereira de Almeida

Ana Paula Sesti Becker

Antônio Simão Cavalcante

Argemiro Érick Landim Grangeiro

Ariane Helen de Paiva Alves

Caio Barbosa de Sousa

Camila Aparecida Pereira da Silva

César Bismac de Oliveira Silva

Cícera Rosimere Ferreira

Cristiane Marinho Uchôa Lopes

Emília Inácio Timóteo

Eulália Maria Chaves Maia

Everardja da Silva Macedo

Francisca Janiele Felipe Feitosa

Francisco Sormanni Farias de Lucena

Germana Freire Rocha Caldas

Ginete Cavalcante Nunes

Gislene Farias de Oliveira

Halisson Rafael Guimarães

Isac Sales Pinheiro Filho

Jean de Sousa Pereira

Joanderson Nunes Cardoso

João Emanuel Braga Amaro Vieira

João Henrique Menezes Fernandes
José de Caldas Simões Neto
José Nairton Coelho da Silva
José Paulo dos Santos Neto
Judith Ferreira do Carmo
Lara Lucena de Luna
Lauane Caroline de Oliveira
Léa Barbosa de Sousa
Leandro Thadeu de Oliveira Cabral
Lorena Alencar Sousa
Marco Felipe Macêdo Alves
Maria das Dores Silva Nascimento
Maria das Graças de Carvalho
María Julieta Abba
Maria Rejane da Silva
Mariavitória Evangelista da Silva
Marlene Menezes de Souza Teixeira
Paulo Tadeu Ferreira Teixeira
Pedro Ryan Medeiros de Sousa Tomás
Raimundo Edilberto Moreira Lopes
Robéria Duarte Dantas
Romana Guimarães
Sebastião Elan dos Santos Lima
Silvânia Maria de Oliveira Gomes
Wilma Francisca da Silva

SUMÁRIO

CAPÍTULO 01 - CONTRIBUIÇÕES EPISTEMOLÓGICAS DA PSICOLOGIA INTERCULTURAL NOS PROCESSOS MIGRATÓRIOS: UM ENSAIO TEÓRICO.....	9
<i>Ana Paula Sesti Becker</i>	
CAPÍTULO 02 - A IMPORTÂNCIA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA GESTÃO ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA COM ESCOLAS MUNICIPAIS NO CEARÁ.....	25
<i>Maria Rejane da Silva</i> <i>Antonio Simão Cavalcante</i>	
CAPÍTULO 03 - PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: A UTILIZAÇÃO DE GAMES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	85
<i>Jean de Sousa Pereira</i> <i>Francisco Sormanni Farias de Lucena</i> <i>Camila Aparecida Pereira da Silva</i> <i>Marco Felipe Macêdo Alves</i> <i>Lorena Alencar Sousa</i> <i>Joanderson Nunes Cardoso</i> <i>José Nairton Coelho da Silva</i> <i>Cristiane Marinho Uchôa Lopes</i>	
CAPÍTULO 04 - A INTERAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E EDUCAÇÃO ESCOLAR: POSSIBILIDADES E DESAFIOS.....	95
<i>Sebastião Elan dos Santos Lima</i> <i>Everardja da Silva Macedo</i> <i>Leandro Thadeu de Oliveira Cabral</i> <i>César Bismac de Oliveira Silva</i> <i>Lauane Caroline de Oliveira</i> <i>Eulália Maria Chaves Maia</i>	
CAPÍTULO 05 - PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO: CULTURA GEEK E APRENDIZAGEM.....	107
<i>Ginete Cavalcante Nunes</i> <i>Halisson Rafael Guimarães</i> <i>Romana Guimarães</i>	
CAPÍTULO 06 - DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS AUTISTAS: REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO EM CONJUNTO ENTRE A FAMÍLIA E A ESCOLA.....	127
<i>Ginete Cavalcante Nunes</i> <i>Halisson Rafael Guimarães</i> <i>Romana Guimarães</i>	
CAPÍTULO 07 - AS DIFICULDADES NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES NECESSÁRIAS.....	147
<i>Ginete Cavalcante Nunes</i> <i>Maria das Graças de Carvalho</i> <i>Raimundo Edilberto Moreira Lopes</i> <i>Gislene Farias de Oliveira</i>	

CAPÍTULO 08 - SIMULADO: FERRAMENTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM ANATOMIA HUMANA.....163

Argemiro Érick Landim Grangeiro
Ariane Helen de Paiva Alves
João Emanuel Braga Amaro Vieira
João Henrique Menezes Fernandes
José Paulo dos Santos Neto
Lara Lucena de Luna
Mariavitória Evangelista da Silva
Pedro Ryan Medeiros de Sousa Tomás
Cristiane Marinho Uchôa Lopes

CAPÍTULO 09 - REFLETINDO SOBRE AS CONCEPÇÕES DE GÊNERO NA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....181

José de Caldas Simões Neto
María Julieta Abba

CAPÍTULO 10 - CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: A MÚSICA NO TRABALHO PSICOPEDAGÓGICO.....213

Emília Inácio Timóteo
Isac Sales Pinheiro Filho
Paulo Tadeu Ferreira Teixeira
Caio Barbosa de Sousa
Léa Barbosa de Sousa

CAPÍTULO 11 - RECURSOS MULTIMÍDIAS PARA A EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES DENTRO DA REALIDADE ESCOLAR.....231

Agnólia Pereira de Almeida

CAPÍTULO 12 - ESTRATÉGIAS DE PERMANÊNCIA PARA A GARANTIA DE ESTUDANTES EM PROCESSO DE MATERNIDADE NO ENSINO SUPERIOR: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....241

Wilma Francisca da Silva
Francisca Janiele Felipe Feitosa
Judith Ferreira do Carmo
Robéria Duarte Dantas
Germana Freire Rocha Caldas
Marlene Menezes de Souza Teixeira

CAPÍTULO 13 - A IMAGEM ICONOGRÁFICA E SUAS ABORDAGENS NO ENSINO DE HISTÓRIA.....255

Silvânia Maria de Oliveira Gomes

CAPÍTULO 14 - APLICAÇÃO DA METODOLOGIA ATIVA "ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES" COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA.....283

Maria das Dores Silva Nascimento
Cícera Rosimere Ferreira

CAPÍTULO 01

DOI: 10.5281/zenodo.10567971

CONTRIBUIÇÕES EPISTEMOLÓGICAS DA PSICOLOGIA INTERCULTURAL NOS PROCESSOS MIGRATÓRIOS: UM ENSAIO TEÓRICO

Ana Paula Sesti Becker¹

RESUMO A partir da crescente mobilidade social no panorama contemporâneo, constitui-se um desafio a integração da realidade migratória mediante uma perspectiva abrangente e multifacetada do fenômeno, uma vez que se discutem as dimensões não somente territoriais, mas existenciais implicadas no processo. Levando-se em conta tais aspectos, este estudo teve como finalidade propor um ensaio teórico sobre as bases históricas e epistemológicas da Psicologia Intercultural. Discutem-se as duas principais vertentes que contribuíram para a formação da teoria: A Etnopsicanálise e a Psicologia Social Norte Americana, que atualmente podem ser nomeadas respectivamente por Psicologia Clínica Intercultural e Psicologia Intercultural. Em termos gerais, é visto que a Etnopsicanálise parece privilegiar as práticas interventivas clínicas no direcionamento de um olhar para o sujeito migrante; enquanto na vertente dos culturalistas, salienta-se a produção científica por meio de pesquisas na área, bem como a teorização dos fenômenos psicológicos de aculturação e no mapeamento e significância das redes sociais e de apoio ao sujeito que se desloca.

Palavras-chave: Psicologia intercultural; Etnopsicanálise; migração.

INTRODUÇÃO

Com a crescente mobilidade social do cenário contemporâneo, torna-se um desafio a integração da realidade migratória a partir de uma perspectiva abrangente e multifacetada do fenômeno, uma vez que se discutem as dimensões não somente territoriais, mas

¹ Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora de pós-graduação em Terapia Familiar Sistêmica e Psicóloga clínica. anapaulabecker@psicologia@gmail.com <http://orcid.org/0000-0002-9278-437X>
Lattes: <https://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?cd=K4366182Y6>

existenciais implicadas no processo. Isto, porque o processo migratório não implica somente em um deslocamento geográfico, mas também na experiência de passar a conviver com diferentes culturas e formas de compreender o mundo (Martins-Borges, 2013; Sarriera, Pizzinato & Meneses, 2005; Marandola & Dal Gallo, 2010). Em termos ontológicos, pode haver um contraste no modo de o migrante perceber e lidar com a realidade, desencadeando um estado de vulnerabilidade psíquica, tendo em vista o rompimento dos laços afetivos e as referências socioculturais de origem.

No panorama contemporâneo, Baumann (2001) propõe a metáfora da Modernidade Líquida ao refletir sobre as constantes transformações nas relações sociais, no âmbito cultural, político, econômico e até na esfera cotidiana, cuja tônica reside na fluidez e na impermanência que se tecem nas relações humanas. Para o autor, a modernidade líquida derreteu tudo o que era sólido, sem, no entanto, colocar alguma outra coisa sólida em seu lugar. Assim, assume-se a impermanência, o imediatismo, a falta de uma “consistência sólida” nas relações, a constante mudança de formas, num processo que parece não ter previsão de término.

Sob este vislumbre podemos pensar que com o advento da *internet* e dos meios de comunicação, bem como o acelerado rompimento das fronteiras nacionais e internacionais pelo aumento maciço da tecnologia, dos meios de transportes e os efeitos da globalização, atribui-se tais aspectos à realidade atual da Modernidade Líquida ora referida, cujo valor heurístico situa-se para compreender grande parte das mudanças sociais que vem ocorrendo nas últimas décadas, especialmente sob a égide da transitoriedade nas vivências humanas, a qual se podem destacar os processos migratórios.

As migrações constituem uma realidade contínua ao longo da civilização, de modo que todo povo ou nação tenha sido produto de uma grande migração. Tal realidade nos remete pensar que a necessidade de

mudança integra nossa condição humana, o que por sua vez, propicia o desenvolvimento.

A raiz etimológica da palavra migrar deriva do latim *migrare*, de modo que algumas definições que designam a migração referem-se ao ato de passagem, mudança regular e periódica de algum local (país, estado, cidade, região, etc.) para outro (Dicionário Houaiss, 2013).

No entanto, compreende-se que o ato de migrar não implica somente no deslocamento físico a partir dos limites transpostos geograficamente; uma vez que pode ser entendida como um processo dinâmico e complexo, para o qual converge uma diversidade de aspectos, decorrentes de fatores econômicos, sócio-culturais e psicológicos, que se tornam o alicerce deste fenômeno de mobilidade social (Moré & Queiroz, 2007; Sarriera & cols, 2005).

No tocante às classificações quanto aos tipos de migração, estas se caracterizam por migrações voluntárias e involuntárias. A primeira denota-se como um fator planejado, uma vez que comporta um projeto de vida em que pessoas, por diversas razões deixam seu país de origem e se mudam para outra nação permeada por diferentes contextos sócio-políticos e culturais. Por outro lado, as migrações involuntárias caracterizam-se pela migração de indivíduos que vivenciaram situações traumáticas, tais como: Guerra, genocídio, perseguição política, catástrofes naturais, entre outros, cujos familiares e eles mesmos encontravam-se em perigo. Nesta perspectiva, observa-se que muitos migrantes partem sem seus documentos e alguns, sem destino. Tais vivências podem provocar impactos de ordem psicológica de modo significativo (Martins-Borges, 2013; Prado, 2006).

Os diferentes tipos de migração engendram repercussões contundentes no panorama econômico e social, bem como de modo especial na experiência dos migrantes. Isto justifica ao que Rodrigues, Strey e Pereira (2007) refletem que o indivíduo que emigra fisicamente, não significa dizer que tenha emigrado emocionalmente, pois ultrapassar as fronteiras geográficas não se constitui a tarefa

primordial da migração, mas sim transpor as barreiras sociais, econômicas, culturais e linguísticas.

Fundamentando-se em tais considerações, oportuniza-nos refletir acerca das dimensões psicossociais decorrentes do processo migratório, cujo foco premente de estudos e intervenções da área, pauta-se sobre a investigação da adaptação psicológica dos indivíduos e grupos quando mudam de país (Muhlen, Dewes & Leite, 2010; Sarriera, 2000). Tal demanda permite-nos atentar para os processos de aculturação, que conforme Berry (2004) designa-se ao processo de mudança que decorre do contato contínuo com outra cultura. Não obstante, é fundamental destacar as relações que se estabelecem quanto às construções identitárias de cunho nacional e étnica dos indivíduos (Dantas, Ueno, Leifert e Suguiura, 2010). Salienta-se ainda, a verificação quanto às redes sociais que os migrantes dispõem quando chegam a um novo contexto sociocultural (Sluzki, 2003; Sluzki, 1997), bem como as dimensões estabelecidas da imigração no ciclo de vida familiar destes (Queiroz, 2008).

Levando-se em conta tais aspectos, a construção que se faz a seguir tem como objetivo propor um ensaio teórico sobre as bases históricas e epistemológicas da Psicologia Intercultural, a qual tem contribuído amplamente para compreender os processos migratórios, a fim de promover uma visão multifacetada dos fenômenos psicossociais a partir das influências culturais que se sobressaem no âmbito desenvolvimental e comportamental dos migrantes.

CONTRIBUIÇÕES EPISTEMOLÓGICAS DA PSICOLOGIA INTERCULTURAL

Inicialmente faz-se necessário definir o que compreendemos por Epistemologia. Segundo Burrell & Morgan (1979) os pressupostos epistemológicos constituem-se as bases de como é produzido o

conhecimento e norteiam as questões de como se podem transmiti-lo para seus semelhantes por meio da comunicação. Bunge (1980) complementa que a “Epistemologia ou Filosofia da ciência, é o ramo da Filosofia que estuda a investigação científica e seu produto, o conhecimento científico” (p.05). Neste sentido, torna-se relevante contextualizar as raízes históricas e epistemológicas da Psicologia Intercultural na medida em que se reconhece a diversidade de aspectos implicados nos fenômenos contemplados pela teoria.

A Psicologia Intercultural surgiu nos anos de 1960 em meio ao questionamento das formulações etnocêntricas que imperavam na época, cujas concepções induziam as generalizações para todos os seres humanos, já que se privilegiavam em muitos estudos, grupos ou amostras de pessoas da América do Norte ou da Europa. Neste sentido, entendia-se que a tendência do pensamento pautava-se em considerar as normas, categorias e valores da própria sociedade como parâmetro universal (Dantas, 2012).

Sob este panorama, a Psicologia Intercultural (PI) surgiu com a finalidade de promover uma visão ampla dos fenômenos psicossociais, por descrever e compreender a influência dos fatores culturais no desenvolvimento e nos comportamentos dos migrantes (Sarriera, Pizzinato e Meneses, 2005). Salienta-se ainda, que o estudo da Psicologia com grupos imigrantes está ancorado em um campo multidisciplinar: Antropologia, Sociologia, Demografia, Economia, Ciências Políticas e História (Dantas, 2012).

DeBiaggi e Paiva (2004) complementam que o estudo do indivíduo e o comportamento interpessoal, bem como as categorias de psicologia tanto geral como social, tais como identidade, percepção, cognição, personalidade, comportamento social, gênero, relação interpessoal, preconceito, entre outros, consideram-se como prementes objetos de estudo na PI.

Deste modo, frente à reflexão dos pesquisadores acerca das dimensões individuais e das condições culturais, cujos aspectos são

elementares para a construção das relações interpessoais e sociais, delinear-se duas vertentes teóricas da PI, denominadas de êmica e ética. Tal terminologia deriva dos estudos da Linguística para descrever dois sistemas de representação de sons: fonêmica e fonética. A primeira relaciona-se a um próprio sistema com sua respectiva língua e o outro conceito aborda um sistema geral de sons (Ueno, 2008).

Compreende-se por uma abordagem êmica ou Psicologia Cultural, os aspectos específicos de uma dada cultura, examinando-se, portanto, as características internas de um proposto sistema. Enquanto que na abordagem ética, leva-se em consideração o comportamento de uma posição externa ao sistema, investigando-se mais culturas, comparando-as umas com as outras, de modo a encontrar concepções universais do ser humano. Assim, busca-se o universal a partir do entendimento do particular (Dantas, 2012).

Paiva (2004) enfatiza que se consideram as peculiaridades do comportamento compartilhadas numa cultura, contudo almeja-se descobrir sua universalidade. Deste modo, retoma que a vertente êmica desenvolveu-se como a Psicologia Cultural, e a vertente ética como a Psicologia Intercultural que, a partir de um ético provisório, aborda os êmicos culturais e deles deriva um novo ético mais abrangente.

Oportuniza-se destacar os principais precursores das abordagens interculturais no campo da Psicologia, bem como situar as dimensões filosóficas e epistemológicas derivadas. Para melhor compreensão entendem-se como alicerce teórico duas bases que contribuíram para a formação da teoria: A Etnopsicanálise/Etnopsiquiatria e a Psicologia Social Norte Americana, que atualmente podem ser nomeadas respectivamente por Psicologia Clínica Intercultural e Psicologia Intercultural. Dentre os principais expoentes da Psicologia Clínica Intercultural, listam-se Emil Kraepelin (1856/1926 – Psiquiatria Comparada); o próprio Sigmund Freud (1856/1939 – precursor da Psicanálise); George Devereux (1908/1985 – Psicanalista, Psicologia do Ego); na França: Tobie Nathan (1948 –

Psicólogo, Psicanalista e fundador da primeira Clínica Intercultural em Paris VIII) e Marie-Roso-Moro (1961 – Psiquiatra Infantil e Coordenadora da Clínica Intercultural Infantil em Paris); no Canadá: Cecílie Rousseau (Psiquiatra, Fundadora da Transcultural Child Psychiatry Clinic) e Jean-Bernard Pocreau (Psicólogo, Fundador SAPSIR/Serviço de Atendimento Psicológico Especializado aos Imigrantes e Refugiados).

De acordo com Moro e Lachal (2008) George Devereux é o fundador da Etnopsicanálise. Foi ele que delimitou seus alicerces teóricos, tendo-a constituído como disciplina, com base no complementarismo. Tal perspectiva remete-nos a ideia de considerar o nível cultural e individual dos sujeitos, a partir da Antropologia e da Psicanálise. Não obstante, outra premissa sobre a qual estabelece sua teoria, consiste no princípio da universalidade psíquica, o que define o ser humano e o funcionamento do seu universo psíquico. Salienta-se que ao longo de sua obra, o Psicanalista valeu-se do termo “Etnopsiquiatria” de modo sinônimo, para referir-se particularmente às diferentes compreensões concernentes aos distúrbios psiquiátricos de acordo com as culturas em que os sujeitos se desenvolvem (Barros e Bairrão, 2010). Devereux procura, com o termo Entopsiquiatria, considerar o contexto cultural e étnico nas classificações da psiquiatria tradicional.

O surgimento das reflexões pertinentes a Etnopsicanálise derivam-se das críticas do antropólogo Bronislaw Malinowski à teoria freudiana. Uma vez que, a partir da obra Totem e Tabu de Freud, a qual visa refletir sobre a compreensão do Complexo de Édipo de modo universal através dos totens e tabus de diversas sociedades primitivas; não levam-se em consideração a diversidade entre as configurações familiares e sociais, tendo construído suas teorias baseado em famílias burguesas de cidades modernas como Viena, Londres ou Nova York, na perspectiva crítica de Malinowski (Barros e Baião, 2009).

Diante do embate teórico, Freud toma conhecimento das críticas direcionadas à sua obra e convida seu colega etnólogo e psicanalista Gheza Róheim a responder criticamente os questionamentos levantados. Rapidamente os psicanalistas contestaram as afirmações de Malinowski, mencionando-lhe que desconhecia os pressupostos psicanalíticos, apegando-se ao discurso manifesto dos indígenas, dos quais pesquisava. Todavia, as reflexões que emergiram não se levaram adiante por parte dos psicanalistas nem dos antropólogos. Por conseguinte, constituiu-se como uma lacuna possível de se dialogar a Antropologia e as ciências sociais em geral, com a Psicanálise (Barros e Bairrão, 2009). Em vista disto, Barros e Bairrão (2010) argumentam que:

(...) a Etnopsicanálise se destaca no apelo para que psiquiatras, psicólogos e psicanalistas não pensem a cultura como algo externo, mas como parte integrante da estrutura e da economia psíquica. Deveríamos primeiramente conhecer o sujeito para pensarmos a melhor maneira de tratá-los, e isso implica em reconhecê-lo inserido em uma determinada cultura (p. 51).

Retoma-se, portanto, que a nomenclatura “Etnopsicanálise” é utilizada para delimitar uma posição em diálogo com a Antropologia. Desta forma, valendo-se de uma breve contextualização, é oportuno ressaltar as contribuições de Tobie Nathan, um dos principais seguidores de George Devereaux, para o avanço na perspectiva clínica de atendimento psicológico aos povos imigrantes. Barros e Bairrão (2010) salientam a vigência do termo Etnopsiquiatria destinado aos estudos de Tobie Nathan, os quais dimensionam a Psicopatologia a partir de diferentes culturas. Todavia, não há significativas distinções entre as nomenclaturas Etnopsicanálise e Etnopsiquiatria. O que se

percebe é predileção pela escolha entre os autores que diverge entre os termos adotados.

A partir da prática clínica no Serviço de Atendimento Psicológico Especializado aos Imigrantes e Refugiados – SAPSIR, em Quebec, Canadá; Martins-Borges e Pocreau (2009) destacam o âmbito clínico a partir dos estudos da Etnopsiquiatria. De acordo com os autores, a base teórica referida permite considerar o humano em toda sua complexidade, no reconhecimento da diferença do outro. Enquanto modelo psicoterapêutico, a Etnopsiquiatria é “necessariamente múltipla, mutável, portadora de nuances e de diferenças, pois seu exercício apóia-se na prática das mestiçagens de universos lógicos (...) das maneiras de pensar o sentido (mais do que a causa) e no tratamento dos transtornos” (p.235). Cita-se ainda, o entendimento de que a base teórica extrapola a uma psicoterapia metacultural ou uma socioterapia, excedendo a uma técnica de cuidados aplicada ao indivíduo e à sua família, de modo que não se limita à supressão dos sintomas tanto físicos quanto psíquicos. Tem como finalidade à restauração da vitalidade das pessoas, de todas as suas dimensões e de seus diversos canais de expressão.

Em síntese, pode-se dizer que as bases teóricas da Etnopsicanálise ou Etnopsiquiatria, aqui nomeada Psicologia Clínica Intercultural, propõem além de uma perspectiva teórica, um dispositivo clínico eficaz no acolhimento aos sujeitos migrantes, bem como um olhar atento às demandas psíquicas, tais como o sofrimento advindo da aculturação. Em contraposição a esta base epistemológica da Psicologia Clínica Intercultural, é apresentado a seguir noções que remontam um outro olhar com base na temática estabelecida. Observa-se neste segundo momento, as contribuições da Psicologia Social para a estruturação da Psicologia Intercultural.

Diante do exposto, têm-se como principais expoentes da Psicologia Intercultural, segundo a vertente dos “culturalistas” do cenário internacional, os seguintes renomes: D. Price-Williams, Gustav

Jahoda, Jhon Berry, Pierre R. Dasen, Ype Poortinga, Harry Triandis, Marshall Segal e mais recentemente, Jean Phinney, focando-se nos estudos de identidade étnica na segunda geração de imigrantes (Dantas, 2012). Destaca-se entre estes estudiosos, Jhon Berry (Psicologia Social) por focar-se aos fenômenos da aculturação, especialmente entre as décadas de 1980 e 90; bem como, inclui-se com referido destaque as contribuições da antropóloga Margareth Mead (1901-1978) como subsídio teórico na compreensão da PI.

No Brasil, os principais precursores da Psicologia Intercultural foram Aniela Ginsberg, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Arrigo Leonardo Angelini, da Universidade de São Paulo. Posteriormente, na década de 1970, Paiva (1978) publica no país o primeiro livro introdutório concernente à PI. Cabe salientar que esta área mantém-se de modo passivo, ressurgindo o interesse somente na década de 1990, em razão da maciça emigração dos brasileiros para o exterior (Dantas, 2012). Entre os presentes pesquisadores da área, destacam-se as produções de Geraldo José de Paiva (advindo da Psicologia Social); Alberto Barreto (atualmente com foco na Psicologia Comunitária) e as obras da Professora Sylvia Dantas (advinda da Psicologia Social).

Conforme já fora mencionado, tem-se por objeto de estudo na Psicologia Intercultural e, especialmente, na vertente dos culturalistas, as teorizações acerca dos fenômenos de aculturação dos imigrantes, a construção da identidade étnica e cultural, as redes sociais que os migrantes dispõem quando se deslocam de contexto, bem como o impacto psicológico derivado da mobilidade a partir do ciclo de vida que se encontram os indivíduos.

Por conseguinte, a vertente culturalista advinda, sobretudo da Psicologia Social, apresenta como base epistemológica, o Construcionismo Social para compreender, pesquisar e intervir sobre os objetos de estudo previamente apontados. Deste modo, Leifert (2012) sustenta que a perspectiva construcionista questiona a

universalidade do entendimento dos fenômenos, entendendo-os como construções sociais. Para tanto, a autora pondera como noção básica da teoria, a perspectiva de que construímos e somos construídos pelo mundo que nos cerca; portanto, ao mesmo tempo em que somos atores sociais, também somos co-autores dessa realidade que é compartilhada em nossas interações. Castañon (2004) partilha desta concepção e complementa que para o Construcionismo Social são construídas teorias a respeito do funcionamento do mundo ativamente, mas sempre através da interação social. Neste sentido, Zuriff (1998) adverte que não há realidade objetiva a ser descoberta, uma vez que são os seres humanos que constroem o conhecimento.

Leifert (2012) conclui que a perspectiva construcionista traz como subsídio teórico a compreensão das dificuldades enfrentadas pelos indivíduos ante o deslocamento na medida em que, pela mobilidade, terão que ressignificar seus padrões relacionais. O que implica muito além de aprender uma nova língua, mas desenvolver novas estratégias de relação, as quais repercutem tanto individual quanto coletivamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi objetivo do presente estudo propor um ensaio teórico sobre as bases históricas e epistemológicas da Psicologia Intercultural. Para tanto, recorreu-se inicialmente a leitura precisa das bases epistemológicas da Psicologia Intercultural, no tocante as obras clássicas da teoria, a fim de estabelecer uma ponte conceitual capaz de explicar e refletir sobre os constructos que permeiam a conjuntura da PI alinhada aos objetos de estudo a que ela se propõe.

Deste modo, pode-se pensar como fundamentos ontológicos da Psicologia Intercultural uma realidade multifacetada e por sua vez, dialética. Haja vista, a dimensão ora com foco no idealismo, salientando

a ênfase na subjetividade, ora com foco no materialismo, com destaque ao concreto, a matéria e a objetividade. Neste sentido, pode-se pensar numa polarização entre o mundo material (objetivo) e a dimensão subjetiva, constituindo uma relação ontológica dialética.

No que tange a dimensão dos aspectos antropológicos da teoria, vislumbra-se o homem como um sujeito interacionista. Uma vez que, veicula entre o particular e o universal, entre o mundo interno e o mundo externo, não se restringindo à imersão que privilegia somente os constituintes subjetivos, orgânicos e genéticos; mas, considera-se a influência dos fatores culturais e das relações que se tecem entre os grupos e o coletivo. Entendem-se ambos os aspectos como um fator retroativo que constituem a condição humana.

Por sua vez, os pressupostos epistemológicos da Psicologia Intercultural são delineados especialmente, a partir da Etnopsicanálise e da Psicologia Social Norte Americana. Em vista disto, observa-se como pano de fundo, o embate antropológico da vertente Etnopsicanalítica entre o universalismo, presente nas teorizações de Freud e na universalidade psíquica de Devereux, em contraste com o culturalismo e a ênfase nas construções sociais, a que se propõem os teóricos da Psicologia Social. Enquanto que uma vertente advinda do saber psicanalítico dá margem aos aspectos universais do desenvolvimento humano, bem como da mediação entre as psicopatologias e a saúde mental dos indivíduos migrantes; a outra vertente, dá créditos ao contexto social e as relações que se constroem neste meio como constituintes da realidade e na compreensão do sujeito a partir do contexto onde está inserido, bem como a seus afetos inerentes.

De acordo com Paiva (2012) a Psicologia Intercultural parece atravessar no presente um período complexo, pois de um lado a globalização pende para o término das fronteiras e reduz a terra a uma simples aldeia, esmaecendo as diferenças entre as culturas e o comportamento; por outro lado, ressurgem a valorização das identidades

étnicas, com o cortejo de suas peculiaridades com destaque ao que é local, particular e diferente. Neste sentido, a influência da globalização implicaria no reforço do viés universal, enquanto a valorização do singular tenderia a variedade das psicologias culturais.

Cabe salientar, no entanto, que é possível tecer um diálogo entre as duas vertentes teóricas, especialmente porque estas se diferem quanto à aplicação do conhecimento. Em termos gerais, é visto que a Etnopsicanálise parece privilegiar as práticas interventivas clínicas e no direcionamento de um olhar para o sujeito imigrante; enquanto que na vertente dos culturalistas, salienta-se a produção científica por meio de pesquisas na área, bem como a teorização dos fenômenos psicológicos de aculturação e no mapeamento e significância das redes sociais e de apoio ao sujeito que se desloca.

Quanto aos aspectos metodológicos, estes derivam de estudos quantitativos, bem como qualitativos, dependendo do fenômeno pelo qual se dispõe a investigar. Tal natureza metodológica deve-se ao legado da trajetória percorrida até o momento frente aos aspectos históricos e epistemológicos da teoria.

É válido ressaltar que pela recente implementação da Psicologia Intercultural, torna-se desafiante a integração entre seus pressupostos históricos, uma vez que se mantém vigente o paralelismo epistemológico na aplicabilidade da teoria. Não obstante, pelo fato do sujeito estar em constante interação com o meio e com o próprio *self*, deve-se considerar os múltiplos cenários que se configuram como instáveis e dinâmicos a partir das relações que se tecem e das novas descobertas científicas e tecnológicas que emergem na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

Bairros, M. L. & Bairrão, J. F. M. H. (2009). *Etnopsicanálise: apresentação e aplicabilidade da “complementaridade” entre a antropologia e a psicanálise*. Anais do XV Encontro Nacional da Abrapso, Maceió, Brasil.

Bairros, M. L. & Bairrão, J. F. M. H. (2010). Etnopsicanálise: embasamento crítico sobre teoria e prática terapêutica. *Revista da SPAGESP - Sociedade de Psicoterapias Analíticas Grupais do Estado de São Paulo*, 11 (1), 45-54.

Baumann, Z. (2001). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Berry, J. W. (2004). Migração, aculturação e adaptação. In DeBiaggi, S. D. & Paiva, G. J. (Orgs.). *Psicologia, E/Imigração e Cultura* (pp 29-46). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Bunge, M. (1980). *Epistemologia: curso de atualização*, (2ª ed.). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

Burrell & Morgan (1979). *Sociological Paradigms and Organizational Analysis*. London: Heineman.

Castañon, G. A. (2004). Construcionismo social: uma crítica epistemológica. *Temas em Psicologia da SBP*, 12 (1), 67-81.

Dantas, S. D., Ueno, L., Leifert, G., & Suguiura, M. (2010). Identidade, migrações e dimensões psicossociais. *Revista Internacional Mobilidade Humana*, 34, 45-60.

Dantas, S. D. (2012). Saúde mental e interculturalidade: Implicações e novas proposições diante dos desafios em tempos de globalização. In Dantas, S. D. (Orgs.), *Diálogos Interculturais: Reflexões Interdisciplinares e Intervenções Psicossociais*. (pp 109-160). São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo.

DeBiaggi, S. D. (2003). As implicações psicológicas da imigração e o processo de aculturação: A imigração coreana para o Brasil. *Paper* apresentado na mesa-redonda: Imigração, Psicologia e Cultura, 40 anos de imigração coreana. Instituto de Psicologia da USP.

DeBiaggi, S. D. & Paiva, G. J. (Orgs.). (2004). *Psicologia, E/Imigração e cultura*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Dicionário Houaiss. (2013). Acessado em 05 de novembro de 2013. Disponível em: <http://www.dicio.com.br/houaiss/>.

Leifert, M. G. M. (2012). Migração de Retorno: Psicoterapia Breve de Jovens Brasileiros: Um Diálogo entre Psicologia Intercultural e Construcionismo Social. In Dantas, S. D. (Orgs.), *Diálogos Interculturais: Reflexões Interdisciplinares e Intervenções Psicossociais*. (pp 315-338). São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo.

Marandola Jr, E., & Gallo, P. M. D. (2010). Ser migrante: Implicações territoriais e existenciais da migração. *Revista Brasileira de Estudos Populacionais*, 27 (2), 407-424

Martins-Borges, L. M., Pocreau, J. B. (2009). Reconhecer a diferença: o desafio da Etnopsiquiatria. *Psicologia em Revista*, 15 (1), 232-245.

Martins-Borges, L. (2013). Migração involuntária como fator de risco à saúde mental. *Revista Internacional de Mobilidade Humana*, (40), 151-162.

Moré, C. L. O. O., Queiroz, A. H. de . (2007). Migração, movimento e transformação: Irrupção do novo nas relações familiares. In: Cerveny, C. M. de O. (Org.). *Família em Movimento*. São Paulo: Casa do psicólogo, p. 54-68.

Muhlen, B. K. V., Dewes, D., & Leite, J. C. C. (2010). Stress e processo de adaptação em pessoas que mudam de país: Uma revisão de literatura. *Ciência em movimento*, 12 (24), p.59-68

Moro, M. R. & Lachal, C. (2008). *As psicoterapias – modelos, método e indicações*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

Paiva, G. J. (2004). Aspectos da teoria do equilíbrio, de Heider, em duas subculturas étnicas brasileiras. In DeBiaggi, S. D. & Paiva, G. J. (Orgs.). *Psicologia, E/Imigração e Cultura* (pp 83-96). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Paiva, G. J. (2012). A Perspectiva Intercultural: Aspectos Filosóficos e Históricos. In Dantas, S. D. (Orgs.), *Diálogos Interculturais: Reflexões Interdisciplinares e Intervenções Psicossociais*. (pp 207-218). São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo.

Phinney, J. S. (2004). Formação da identidade de grupo e mudança entre migrantes e seus filhos. In DeBiaggi, S. D. & Paiva, G. J. (Orgs.). *Psicologia, E/Imigração e Cultura* (pp 47-62). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Prado, A. E. F. A. (2006). *Família em trânsito: Tecendo Redes Sociais*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica. Pontifícia da Universidade Católica de São Paulo (PUCSP).

Queiroz, A. H. (2008). *Migração Familiar: da quebra à reconstrução das redes sociais significativas*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina.

Rodrigues, R. A., Strey, M.N., & Pereira, J. (2007). Experiência migratória: encontro consigo mesmo? Percepções de brasileiros sobre sua cultura e mudanças pessoais. *Aletheia*, 26, 168-180.

Santos, B. de S. (2001). *Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Ed. Cortez.

Sarriera, J. C. (2000). Educação para a integração entre culturas e povos: Da aculturação para o multiculturalismo. Em J. C. Sarriera (Org.). *Psicologia Comunitária: Estudos Atuais* (pp. 179-202). Porto Alegre: Sulina.

Sarriera, J. C., Pizzinato, A., & Meneses, M. P. R. (2005). Aspectos psicossociais da imigração familiar na Grande Porto Alegre. *Estudos de Psicologia*, 10 (1), 5-13.

Sluzki, C. E. (1997). *A rede social na prática sistêmica*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Sluzki, C. (2003). A migração e o rompimento da rede social. In: McGoldrick, M. *Novas abordagens em terapia familiar: Raça, cultura e gênero na prática clínica*. São Paulo: Roca, 2003, p. 414-424.

Ueno, L. S. (2008). Migrantes em trânsito entre Brasil e Japão: Uma intervenção psicossocial no retorno. (Dissertação de Mestrado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo – USP.

Zuriff, G. (1998). Against metaphysical social constructionism in psychology. *Behavior and Philosophy*, 26 (1-2) 5-28.

CAPÍTULO 02

A IMPORTÂNCIA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA GESTÃO ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA COM ESCOLAS MUNICIPAIS NO CEARÁ

DOI: 10.5281/zenodo.10568261

*Maria Rejane da Silva*¹
*Antonio Simão Cavalcante*²

RESUMO: Compreendendo que a escola é um ambiente onde se encontram diferentes indivíduos, com experiências e histórias diversas e isso, muitas vezes, pode acarretar conflitos, mas, através da diversidade, a instituição pode optar pelo crescimento, propondo momentos de discussão e reflexão, visando à construção de um Projeto Político Pedagógico coletivo. A partir dessa visão, a pesquisa que apresento traz como tema: Projeto político pedagógico no contexto da gestão escolar das escolas do município de Banabuiú – Ceará, tendo como objetivo principal identificar quais escolas estão empenhadas na execução do Projeto Político Pedagógico como instrumento de gestão participativa que provoque mudanças e inovações na organização escolar na sua globalidade. Assim, se fez necessário: descrever a participação dos segmentos na elaboração do projeto político pedagógico das escolas públicas da rede municipal de ensino de Banabuiú – Ceará; averiguar se o Projeto Político Pedagógico é realmente utilizado no planejamento das ações educativas pelas escolas; verificar se o Projeto Político Pedagógico está sendo revisto para atender as reais necessidades da escola e; descrever as principais dificuldades que surgiram no desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico. A amostra da pesquisa foi composta por todos os gestores (diretores administrativos e coordenadores pedagógicos) do município de Banabuiú no ano de 2014, por três professores, um pai de alunos, um aluno e um funcionário de cada uma das doze escolas da rede, sendo realizada no período de agosto a novembro de 2014. As categorias foram apresentadas através de gráficos para melhor compreensão dos resultados da pesquisa. Considera-se que se faz necessário desenvolver um trabalho cotidiano e sistemático que possibilite aos diferentes agentes envolvidos no cotidiano educacional uma reflexão sobre os princípios que tangem à gestão democrática, para que o projeto político pedagógico seja construído coletivamente. As dificuldades certamente farão

25

¹ Mestrado em Ciências da Educação pela Universidad San Carlos. Professora da Prefeitura Municipal de Banabuiú. <http://lattes.cnpq.br/1868480737425117>;

² Mestre em História e Letras pela FECLESC/UECE e em Ciências da Educação pela Universidad San Carlos. Possui especialização em Ensino e Pesquisa em História pela Faculdades Kurius - FAK e graduação em História pela Universidade Estadual do Ceará - UECE. É professor no Centro Universitário Católica de Quixadá (UniCatólica). Professor e Orientador de trabalhos de conclusão de cursos de pós-graduação da Faculdade Kurius (FAK) e da Faculdade do Sertão Central (FASEC). É diretor de Cultura pela Secretaria de Cultura de Banabuiú - CE.

parte do processo, mas não devem ser maiores que o desejo de transformação. Acreditar nesse sonho torna-se imprescindível para que este projeto se concretize na realidade da instituição escolar.

Palavras Chaves: Educação; Projeto Político Pedagógico; Participação; Escola; Democracia.

INTRODUÇÃO

O Projeto Político Pedagógico deve ser entendido como o instrumento fundamental para o funcionamento de uma escola, pois define sistematicamente todos os caminhos a serem percorridos por todos que fazem a educação e se fundamenta na busca por uma gestão democrática na educação.

Quanto o projeto político pedagógico, de construção coletiva, é realizado a partir do envolvimento de todos os segmentos, ele possibilita que cada pessoa se sinta sujeito responsável pela organização do trabalho pedagógico da escola. Assim, evitam-se relações competitivas, corporativas, autoritárias e coletivamente, todos discutem, mesmo que em alguns momentos conflitos apareçam, mas “olho no olho” todos participam coletivamente dessa organização.

Segundo Veiga (2002), para enfrentar a ousadia de construir o Projeto Político Pedagógico, a escola deve buscar uma teoria pedagógica crítica viável, que leve em consideração a prática social e tenha o compromisso de solucionar os problemas da educação e da escola. Um exemplo seria a escola optar entre uma teoria pedagógica humanista ou uma teoria pedagógica histórica- social. Essa teoria é que a orientará na definição da formação que deve ser adotada, para que tipo de ser humano e para que modelo de sociedade. A partir dessa teoria e dessas definições de concepção de educação, de ser humano e de sociedade, deve-se buscar concretizar a dimensão pedagógica.

O objetivo geral do presente estudo foi identificar quais escolas estão empenhadas na execução do Projeto Político Pedagógico como

instrumento de gestão participativa que provoque mudanças e inovações na organização escolar na sua globalidade. Para isso tornou-se necessário também: a) escrever a participação dos segmentos na elaboração do projeto político pedagógico das escolas públicas da rede municipal de ensino de Banabuiú – Ceará; b) Averiguar se o Projeto Político Pedagógico é realmente utilizado no planejamento das ações educativas pelas escolas; c) Verificar se o Projeto Político Pedagógico está sendo revisto para atender as reais necessidades da escola; e d) Descreveras principais dificuldades que surgiram

Em muitas escolas o projeto político pedagógico é imposto apenas para atender a questões burocráticas. O mesmo se limita a existir na escola, uma vez que ele não é utilizado efetivamente. A maioria das escolas apresenta dificuldade em elaborar, executar e vivenciar a sua proposta pedagógica. Outras nem mesmo a construíram, e o que é mais recorrente é que o Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma determinada escola passa a ser copiado pelas demais. Isso acontece ou por a instituição não assumir o compromisso ou por falta de conhecimento em sua elaboração. De todo modo ainda não faz uso do mesmo. Percebe-se, portanto que a escola nem sempre sabe qual a sua missão enquanto educadora e formadora de cidadãos.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: SUA PERTINÊNCIA NAS ESCOLAS

O PPP não nega a história da escola, ou seja, seus sujeitos, o conjunto de seus currículos, métodos e princípios. O PPP é um instrumento que confronta as novas reivindicações de cidadania, direitos e a busca de uma nova identidade para cada escola, pauta de uma sociedade caracterizada como pluralista. (GADOTTI, 2004).

Nessa perspectiva, entende-se que a discussão está de acordo com os conceitos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que,

por meio de seus Temas Transversais atribui à escola a missão de trabalhar o PPP de maneira que possa refletir e expressar a cultura local, tornando-se instrumento para o fortalecimento da autoestima e da identidade de seus sujeitos.

A elaboração e implementação do PPP se mostra, portanto, como uma possibilidade de trabalhar o respeito, os princípios de igualdade e da diversidade de maneira positiva, assim tendo como base a redução das manifestações preconceituosas no qual, exclui e inferioriza parcelas da população brasileira. (SILVEIRA e SANTOS, 2011).

A partir da exposição anterior, percebe-se a importância do PPP como articulador da prática pedagógica, a ser estabelecido como documento vital em um espaço que aprecia a valorização da diversidade, que recusa as ações que inferiorizam os indivíduos, e que tem como fundamento o trabalho coletivo.

De maneira convergente e complementar, Resende (1988) afirma que

[...] a elaboração coletiva do PPP não pode ser compreendida como uma receita a ser seguida, mas como um plano que caminha para sobrepujar relações "hegemônicas". Dessa maneira, o PPP e o multiculturalismo devem andar acoplados, haja vista que ambas são peças "interdependentes e que se complementam." (1988, p. 44).

Assim entendemos que o PPP só terá realmente eficácia se sua elaboração for realizada de maneira coletiva, integrando os diferentes atores que fazem parte do universo escolar, uma vez que tal participação efetiva o caráter democrático da instituição onde ele ocorre.

Se o PPP existe apenas como um documento teórico e costuma ficar engavetado na escola, se sua reflexão não repercute nos caminhos

que auxiliam a construção de soluções necessárias ao convívio escolar, então ele não terá nenhum significado – e a relação teoria e prática, que deveria ser estreita e correlacional, ficará a desejar.

COMO SE CONSTRÓI O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Para a elaboração do Projeto Político Pedagógico é imprescindível que seja estabelecido um processo democrático, participativo e dialogado.

Os principais agentes sociais construtores de tal projeto são: alunos, professores, diretores, coordenadores pedagógicos, pais e comunidade. Todos esses segmentos, apesar de serem portadores de anseios, valores e objetivos diferenciados, devem ser ouvidos, terem direitos de defesa de suas ideias, e através de processos burocráticos construir uma base mínima e fundamental de objetivos a serem conquistados com metas e prazos pré-estabelecidos.

Construir o projeto político-pedagógico para a instituição educativa significa enfrentar o desafio da inovação emancipatória ou edificante, tanto na forma de organizar o processo de trabalho pedagógico como na gestão que é exercida pelos interessados, o que implica o repensar da estrutura de poder.

A instituição educativa não é apenas uma instituição que reproduz relações sociais e valores dominantes, mas é também uma instituição de confronto, de resistência e proposição de inovações. A inovação educativa deve produzir rupturas e, sob essa ótica, ela procura romper com a clássica cisão entre concepção e execução, uma divisão própria da organização do trabalho fragmentado (NERI, SANTOS, 2001).

Percebemos em Vasconcellos (2004) que

A participação se entende além do estar presente, pois, está somente presente corresponde a uma pseudoparticipação haja vista que o indivíduo não age como sujeito dentro das ações em debate, apenas serve como carimbo nas decisões efetivadas. Pela participação, o indivíduo pode assumir a condição de sujeito e não de objeto (...). (p. 25).

Assim compreendemos que o projeto deve ser construído tendo por base tarefas simples, possíveis de serem executadas no dia a dia da escola. Mas ele não dispensa o planejamento cuidadoso, a imaginação criadora e o espírito de equipe. Entretanto, o mais importante para a escola, não é apenas construir um Projeto Político Pedagógico, mas aplica-lo ao fazer educativo. Não se realiza o Projeto Político Pedagógico somente para atender aos órgãos superiores que o solicitam à escola, mas porque a comunidade escolar necessita dá um basta à mesmice, à organização burocrática, à condução autoritária e centralizadora das decisões.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA E SUA IMPORTÂNCIA PARA A CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PPP

O projeto político-pedagógico deve ser o norteador do ideal de qualidade que uma comunidade almeja alcançar, considerando-se objetivos, metas e recursos disponíveis para uma educação de qualidade. Mais importante: deve ser consultado, revisto, avaliado e reformulado constantemente, de acordo com as novas demandas que vão surgindo no contexto educacional. É preciso compreender que o projeto político-pedagógico jamais estará pronto, acabado, pois faz

parte de um processo constante de “construção-reflexão-reconstrução” (AGUILAR, 1997).

A contemplação desses aspectos se dá não apenas pelo respeito à comunidade escolar, mas garantindo o direito de cada um participar, trazendo sua contribuição, tornando-se corresponsável nessa construção e/ou reconstrução periódica, seguida do respeito às leis – conhecendo, estudando, avaliando, reconhecendo sua importância –, mas também pelo exercício de cidadania no compromisso ético com a democracia.

É importante lembrar, pelas palavras de Gadotti, que:

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projeto significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente (2004, p. 579).

Cabe esclarecer que a educação de qualidade não é a que pode ser obtida a qualquer custo e a qualquer preço. Atendimento também é um diferencial. Todas as pessoas devem ter acesso à educação, provê-la no prazo previsto (socialmente determinado, como é o caso dos nove anos do ensino fundamental) e em locais adequados, aos quais os alunos possam ter acesso.

GESTÃO DEMOCRÁTICA

A gestão da escola pública no Brasil é o resultado do movimento de profissionais da educação que se empenham para ter o reconhecimento estabelecido por lei. Embora a gestão democrática da educação figure como a norma jurídica desde a Constituição Federal de 1988, sua interpretação é variada de acordo com o local e o pensamento

das pessoas envolvidas. Inúmeras propostas no campo educacional surgiram na década de 90, principalmente com relação à gestão da educação, pois estas propostas comportam preocupações em torno dos objetivos, meios e fins, aos quais a educação pública deve atender. São discussões que envolvem um enorme conjunto de problemas e questões da gestão da educação, os quais não se restringem somente aos aspectos e características do ensino formal e regular, mas vão além desses limites, abrangendo também o ensino informal. (SILVA JUNIOR, 1993).

A movimentação em torno das reformas administrativas no setor educacional é intensa. Vive-se atualmente em constantes debates em torno da gestão da educação. Isso se torna o ponto central das discussões, devido a necessidade de se tomar conhecimento dos problemas existentes, para tentar resolvê-los com uma certa urgência, pois as mudanças acontecem rapidamente, e o maior desafio é abordar os grandes temas e procurar desvendar os seus aspectos mais nebulosos. (SILVA JUNIOR, 1993).

Diante dessa realidade, compreende-se que a educação é o principal meio para se ter acesso às grandes transformações sociais pelas quais o mundo está passando, visto que as exigências, quanto à qualificação das pessoas para o mercado de trabalho, estão se intensificando e as escolas precisam acompanhar esta evolução, capacitando os seus alunos de acordo com as cobranças do mundo atual.

Para abordarmos melhor a visão de Gestão Pedagógica vamos recorrer a Lombardi (2006) que nos apresenta três olhares sobre gestão escolar, afim de melhor exemplificar sua visão sobre tal temática. Os três conceitos apresentados por Lombardi são visão a-histórica, visão anacrônica e a visão idealizada da escola.

Buscando melhor entender essas exemplificações por ele apresentadas, vamos tratar de cada uma delas para melhor refletirmos quanto à perspectiva que temos sobre gestão pedagógica.

Lombardi (2006) nos apresenta

[...] uma escola sem passado ou futuro, ele nos mostra uma escola presa ao presente, portanto limitada ao presente, nessa visão a gestão pedagógica se configura enquanto uma ideia fora do tempo, eternizada pela ideia de presente como única referência. Na segunda visão, por ele denominada anacrônica, a escola do passado é considerada muito melhor que a escola de hoje, apresenta-nos uma visão nostálgica da gestão educacional, considerada os avanços da escola no passado superiores as questões atuais. E, por último, a visão idealizada da escola, a de que a escola dos sonhos é construída perante uma sociedade também idealizada desprezando o contexto social a que a escola está inserida. Nesse caso nos prendemos, quase sempre, no discurso da escola que temos e da escola que queremos, e acabamos idealizando uma escola, que despreza a própria sociedade, uma vez que, para construir uma escola idealizada seria necessário também idealizar uma sociedade onde tal escola pudesse existir (p.15).

De acordo com as visões apresentadas por Lombardi podemos fazer uma reflexão da gestão escolar e buscar entender que tal reflexão quase sempre se dá de maneira equivocada, vista as três leituras por ele apresentadas.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2005) nos apresentam quatro outras concepções de gestão escolar. A primeira delas diz respeito à concepção técnico-científica que se baseia na hierarquia de cargos e funções, nas regras e nos procedimentos administrativos, para a racionalização do trabalho e a eficiência dos serviços escolares. A segunda seria a concepção autogestionária baseada na responsabilidade coletiva, na ausência de direção centralizada e na acentuação da participação direta e por igual de todos os membros da

instituição. A terceira, interpretativa, considera como elemento prioritário na análise dos processos de organização e gestão os significados subjetivos, as intenções e a interação das pessoas. Por último, a quarta concepção baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe, onde as decisões são tomadas coletivamente - é a concepção democrático-participativa.

Para Saviani (1996), ao descrever sobre a gestão escolar, aborda que a educação no Brasil vem caminhando sempre um passo atrás do seu desenvolvimento. Segundo o autor “A educação para o desenvolvimento é a que promove o povo para desempenhar funções hoje reservadas às elites. Mas o desenvolvimento exige rupturas no sentido de construção de equilíbrio. Ruptura com o estilo liberal a que estamos abraçados, às vezes sem o saber.” (p. 70).

São inúmeros os trabalhos de pesquisa que abordam a temática aqui debatida. No entanto, podemos considerar que bem recentemente, esse debate tem sido o pano de fundo de qualquer ação educacional, uma vez que os procedimentos burocráticos que norteiam a vida escolar, como PDE – Projeto de Desenvolvimento Escolar, PPP – Projeto Político Pedagógico, entre outros, estão ancorados nessa busca pela efetivação da gestão pedagógica democrática e participativa, levando em consideração os diferentes agentes envolvidos na vida escolar como um todo, desde os gestores e funcionários da escola, bem como alunos e comunidade escolar.

CONCEPÇÃO DO PPP NA VISÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

A partir do conceito de gestão como administração e organização, concordamos que gestão democrática e Projeto Político Pedagógico são temas intimamente entrelaçados e complexos. Não é possível construir um Projeto Político Pedagógico coletivo sem a

efetivação de uma gestão democrática, ao contrário, é pela gestão democrática que se constrói um projeto participativo.

Essa construção passa, necessariamente, pela organização do espaço escolar, pelo trabalho diário realizado por cada um dos sujeitos da comunidade escolar, considerando os aspectos de tempo, espaço, formação, legislação, administração, políticas educacionais, recursos financeiros e humanos. De acordo com Ferreira (2006) a gestão democrática se faz de forma coletiva na prática quando,

[...] se tomam decisões sobre todo o projeto político pedagógico, sobre as finalidades e objetivos do planejamento dos cursos, das disciplinas, dos planos de estudos, do elenco disciplinar e os respectivos conteúdos, sobre as atividades dos professores e dos alunos necessárias para a sua consecução, sobre os ambientes de aprendizagem, recursos humanos, físicos e financeiros necessários, os tipos, modos e procedimentos de avaliação e o tempo para sua realização. É quando se organiza e se administra coletivamente todo esse processo [...] (p.310).

A partir desse contexto, um dos problemas apontados é o de que as escolas, como estão organizadas hoje, estão invariavelmente destituídas de espaço coletivo e democrático. Por essa razão, é necessário rever essa organização para permitir a prática da participação e da democracia.

Parte do objetivo no presente artigo é defender o argumento de que as escolas necessitam mudar sua organização de trabalho, seu espaço de ação para a construção de um Projeto Político Pedagógico - PPP coletivo.

Compreender a existência de diferentes interesses a respeito do mesmo tema amplia nossa capacidade de percepção e, de possibilidades de ação. De acordo com Silva Jr (1993), a escola desenvolve seu trabalho no interior de uma sociedade capitalista, nela

se manifestam as contradições e determinações, da mesma forma, são variadas e, frequentemente, conflitantes as interpretações sobre a função da escola e/ou organização do trabalho pedagógico. Essa contradição imposta pelo capitalismo perpassa a luta ideológica das ideias e convicções, assim, a escola tende a reproduzir as tensões e forças nas relações de poder e, na própria organização do trabalho pedagógico.

O DESENVOLVIMENTO DO PPP NA GESTÃO DEMOCRÁTICA

A comunidade escolar, ou seja, professores, alunos, pais, direção e equipe pedagógica, são considerados como sujeitos ativos de todo o processo de gestão, de forma que a participação de cada um implica em clareza e conhecimento do seu papel, em relação ao papel dos demais, como co-responsáveis. Além da participação, a autonomia constitui-se um princípio básico da gestão democrática.

Para Dourado (2002), a gestão democrática constitui-se como um processo de aprendizado e de luta política, possibilitando a criação e efetivação de canais de participação, de aprendizado do jogo democrático, resultando em reflexão das estruturas autoritárias, visando à sua transformação.

Entender os limites e as possibilidades de mudanças exige conhecer o sistema, as políticas educacionais e a realidade escolar no seu contexto concreto. Portanto, existem ações possíveis à escola no sentido de uma gestão participativa, bem como, ações que não dependem da escola, estão atreladas ao sistema e exigem mudanças legais.

- ✓ *A precariedade da escola pública;*
- ✓ *Rotatividade dos professores; a falta de pessoal;*
- ✓ *O elevado número de falta de professores para tratamento médico;*
- ✓ *Necessidade de recursos para manutenção do espaço físico;*

- ✓ *A falta de tempos e espaços p/ reuniões, discussões e avaliações do processo pedagógico de forma sistematizada;*
- ✓ *Trabalho fragmentado, ações isoladas no interior da escola.*

Essa exposição não descarta a necessidade de algumas considerações, que de acordo com o nosso posicionamento, gera entraves para a construção de um projeto coletivo. Apesar de partir do pressuposto de uma construção coletiva, de fato não passa de um agrupamento de ideias e não busca um consenso. As discussões para a elaboração do PPP não conta com a presença de todos os professores. Neste item, poderíamos citar muitos motivos, mas indicaremos o que julgamos ser o principal, que é a divisão da carga horária do professor em diversas e diferentes escolas, acompanhado pela rotatividade desses. Essa situação gera a sensação de não pertencimento àquela comunidade, a escola se torna apenas mais um local de trabalho. Essa situação tende a descomprometer esse professor com os rumos dessa instituição e, pela própria construção do PPP.

As relações interpessoais vivenciadas pela equipe pedagógica, professores e o diretor representam, efetivamente, as relações de poder que se manifestam no interior da escola, de forma que permite aproximar ou distanciar a comunidade escolar de uma perspectiva de participação coletiva.

De acordo com Paro (2005), em um dos seus estudos sobre administração e gestão, o diretor é considerado a autoridade máxima na escola. Completa ainda, afirmando “o que temos hoje é um sistema hierárquico que pretensamente coloca todo o poder nas mãos do diretor” (p.11).

Uma proposta de gestão participativa visa refletir a prática não só do diretor, mas de toda a comunidade numa perspectiva de revisão de funções, de busca de referencial teórico, “o autoritarismo da prática decorre da alienação da teoria” (SILVA JR, 1993, p. 73).

Independente da nossa postura em relação a gestão democrática, e o que ela representa no interior da escola, ou como forma possível de encaminhar o trabalho diário, ou se espaço criado e articulado pelo próprio estado para interesses hegemônicos, concluímos que qualquer ação depende do compromisso de cada um.

MARCO METODOLÓGICO

Trata-se de um estudo descritivo com uma abordagem quali-qualitativa. Segundo Gil (2000) as pesquisas descritivas têm como objetivo a descrição das características de determinada população, ou então, o estabelecimento de relações variáveis.

Entende-se que a pesquisa qualitativa é marcadamente indutiva (fugindo, portanto, da prática tradicional de se testar hipóteses). O pesquisador que se lançar a prática da pesquisa qualitativa deve, antes, limpar a mente de hipóteses preconcebidas, a fim de evitar que perca sua capacidade de observação (VIEIRA, 2010).

Por se tratar de um estudo qualitativo, os procedimentos metodológicos estabelecem uma interação entre pesquisador e objeto. Uma vez que o pesquisador também torna-se objeto de estudo – gestão escolar, a fim de compreender e experimentar os mesmos problemas enfrentados pelos que se colocam como sujeitos da pesquisa.

Segundo Wolffenbüttel (2008) a pesquisa quantitativa busca analisar a quantidade das informações para que os resultados constituam-se medidas precisas e confiáveis do objeto em estudo, permitindo que sejam feitas análises estatísticas, atendendo à necessidade de mensuração, representatividade e projeção. Utilizou-se instrumentos específicos, os quais foram capazes de estabelecer relações e causas, levando em conta mensurações. Com estes procedimentos, os resultados foram projetados para um todo.

Foi realizada em doze escolas públicas da rede municipal de ensino no Banabuiú, que encontra-se a 225 km da capital Fortaleza e está localizado em pleno Sertão Central cearense.

As escolas pesquisadas encontram-se localizadas na área urbana e rural do município de Banabuiú, tais escolas foram escolhidas para a realização da pesquisa por que atendia ao tipo de estudo que busquei realizar e, contemplava uma população que me interessava enquanto pesquisadora.

Quanto às escolas públicas do município de Banabuiú, três delas localizam-se na sede do município, EEF. Irmã Ruth Távora de Albuquerque, EEF. Raul Urquid e Centro Educacional Municipal Celestino de Sousa, as demais localizam-se nos distritos do município, portanto na área rural, EEF. Abel Ferreira Lima, EEF. Albertina Maia Ferreira, EEF. Cel. Pergentino Maia, EEF. Elias Fernandes de Lima, EEF. Ernesto de Sousa Nobre, EEF. João Ferreira da Cunha, EEF. José Antonio de Oliveira, EEF. Paulo Sarasate e EEF. Vanderlei da Silva Aguiar.

A população da pesquisa foi composta por toda a comunidade escolar usuário do serviço público de educação prestado pelo município, sendo estes gestores, educadores, alunos, pais e funcionários das escolas analisadas.

A amostra foi composta por vinte e quatro gestores, sendo doze diretores administrativos e doze coordenadores escolares (perfazendo 100% da população nessa categoria), trinta e seis professores sendo três por escola, bem como um aluno de cada escola, um pai ou mãe de aluno de cada escola e também um funcionário de cada escola, que serão escolhidos de modo aleatório.

MÉTODOS E TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

Para a análise dos dados da qualitativa elaborou-se uma entrevista semi estruturada, já que a investigação é de enfoque misto, havendo ainda uma interação com os envolvidos.

Para a análise dos dados na qualitativa fez-se uma divisão em categorias, assim pode-se melhor interpretar as respostas dos sujeitos na análise dessa pesquisa. Tal análise obedece aos critérios estabelecidos por Bardin (1977, p. 105), segundo o autor “cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”.

Assim, cada temática corresponde a uma unidade de significação mais ampla, representando assim um recorte de sentido para melhor entendimento da análise em questão.

Os critérios para a avaliação dos dados terão como referência cada tema, sendo que o indicador escolhido consiste na presença ou ausência de cada um destes temas geradores.

INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a pesquisa qualitativa o instrumento foi um instrumental (guia) para entrevista semi-estruturada Segundo o mesmo, as perguntas são preparadas com alternativas pré-definidas e são combinadas com perguntas abertas, onde o entrevistado responde com liberdade.

O melhor instrumento para essa pesquisa quantitativa foi o questionário em função do trabalho se apresentar de forma mais discreta, sem inibir o entrevistado. O mesmo foi elaborado a partir do tema proposto e dividido em categorias de análise conforme cada objetivo específico e, aplicado aos professores.

Oliveira (2005) ressalta que o questionário é uma técnica que permite obter mais informações sobre a subjetividade, as expectativas e vivências, oferecendo o pesquisador um registro mais elencado para atender os objetivos de sua dissertação.

Utilizou-se instrumentos específicos, os quais acredita-se serem capazes de estabelecer relações e causas, levando em conta mensurações. Com estes procedimentos, os resultados serão projetados para um todo.

Para a pesquisa qualitativa utilizou-se como instrumento de coleta dados os documentos da escola (Regimento Interno e PPP) e o projeto de cada gestor, assim como um questionário contendo perguntas que nortearam a pesquisa.

OS PROCEDIMENTOS

Ao se analisar os resultados triangulou-se as informações obtidas e discuti-las nos resultados e discussões de modo mais aprofundado e detalhado.

Para a pesquisa quantitativa elaborou-se um questionário com questões abertas e fechadas (questões mistas).

Tanto para a entrevista como na aplicação do questionário foi pedido uma solicitação ao núcleo gestor da escola, para a aplicação desses instrumentos. Além do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

A pesquisa foi realizada no período de agosto de 2013 a outubro de 2014.

Na análise dos resultados da pesquisa qualitativa recolheu-se as informações por meio da entrevista semi estruturada, obtendo informações com esse instrumento e em seguida analisou-se as informações recolhidas para discuti-las nas discussões dos resultados desta pesquisa.

Na análise dos dados da quantitativa utilizou-se os questionários e, uma vez obtendo os dados dividiu-se as respostas em categorias, entendendo que tal divisão propicia um melhor entendimento acerca da temática elencada, esses dados serão submetidos á estatística, sendo mensurados e apresentados através de gráficos elaborados em programa Word Excel, para melhor compreensão dos dados e em seguida foi confrontado com a bibliografia nacional e internacional sobre o assunto em questão.

ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

Na análise dos resultados da pesquisa recolhemos as informações por meio de questionários. Estando com essas informações em mãos analisamos as mesmas para discuti-las de modo mais aprofundado, comparando com literaturas sobre a temática.

Tal análise obedece aos critérios estabelecidos por Bardim (1977, p. 105). Quanto à análise dos fenômenos, o autor afirma “a presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”.

AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Trata-se de um estudo descritivo com uma abordagem quali-quantitativa.

Assim, os dados coletados na pesquisa através dos questionários, estão apresentados da seguinte forma:

1. Dados sobre quais escolas estão empenhadas na execução do projeto político pedagógico como instrumento de gestão

participativa que provoque mudanças e inovações na organização escolar na sua globalidade: *refere-se à existência do projeto político pedagógico nas escolas, como as escolas utilizam esse instrumento e quais as principais situações de utilização do projeto político pedagógico, na visão dos diferentes sujeitos da amostra analisada.*

2. Dados sobre a participação dos segmentos na elaboração do projeto político pedagógico das escolas públicas da rede municipal de ensino de Banabuiú – Ceará: *refere-se à participação dos depoentes em alguma forma de capacitação profissional para atuar na elaboração do PPP, se as escolas possibilitam a participação de diferentes sujeitos na elaboração do mesmo, quais segmentos atuam nessa elaboração e qual ou quais os métodos de elaboração do PPP.*

3. Dados sobre se o projeto político pedagógico é realmente utilizado no planejamento das ações educativas pelas escolas: *refere-se às formas como o PPP é utilizado no planejamento das ações didáticas nas escolas, se os depoentes são conhecedores dos diferentes mecanismos existentes no PPP das escolas e se acreditam que o mesmo contribui no processo de aprendizagem dos alunos.*

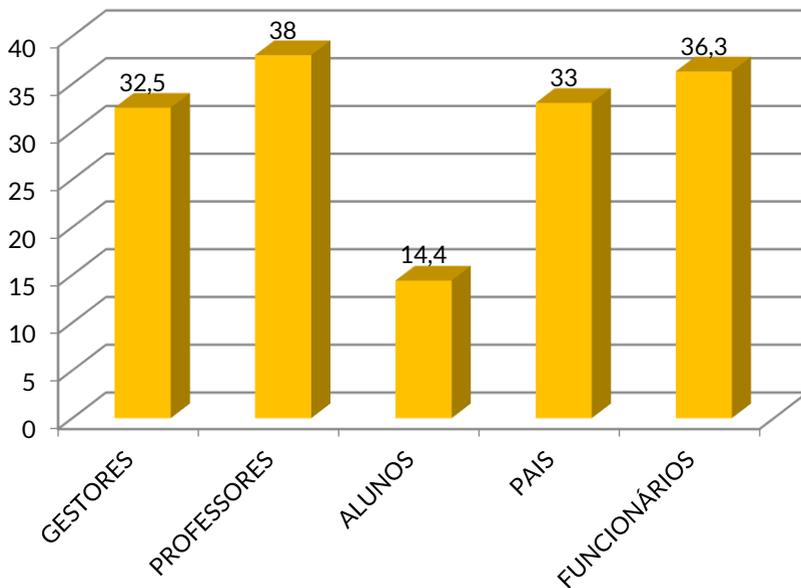
4. Dados sobre se o projeto político pedagógico está sendo revisto para atender as reais necessidades da escola: *refere-se as maneiras como o PPP é discutido nas escolas, se existe um acompanhamento por parte da gestão quanto a efetivação das ações desse documento e se o mesmo é revisto sempre que necessário afim de repensar as ações planejadas.*

5. Dados sobre as principais dificuldades que surgiram no desenvolvimento do projeto político pedagógico: *refere-se às dificuldades existentes quanto ao desenvolvimento das ações propostas pelo PPP, se tais ações são realizadas para superar as dificuldades quanto ao desenvolvimento do mesmo e se tais dificuldades são comunicadas as partes interessadas, bem como a busca por soluções ocorrem de modo coletivo.*

DADOS DOS DEPOENTES

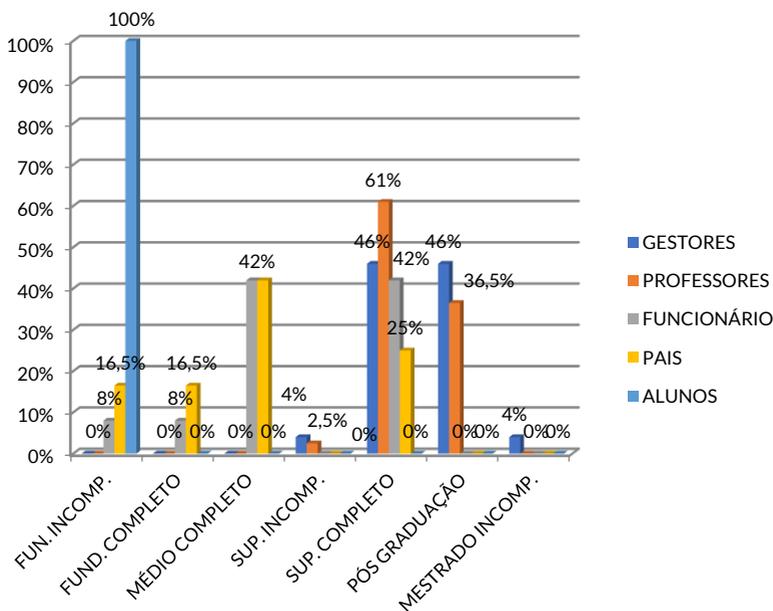
Com relação aos dados dos depoentes percebe-se que entre os gestores a idade varia de 25 a 50 anos, sendo uma média de 32,5 anos, entre os professores a idade varia de 25 a 64 anos, sendo uma média de 38 anos, entre os alunos a idade varia de 13 a 16 anos, sendo uma média de 14,4 anos, entre os pais a idade varia de 20 a 54 anos, sendo uma média de 33 anos e entre os funcionários a idade varia de 20 a 54 anos, sendo uma média de 36,3 anos. Assim temos uma variação de idade entre os depoentes de 13 a 64 anos, com uma variação de 29,6 anos. Os resultados referentes à idade estão demonstrados no gráfico (01) abaixo:

GRÁFICO 01 - Idade dos depoentes (variação).



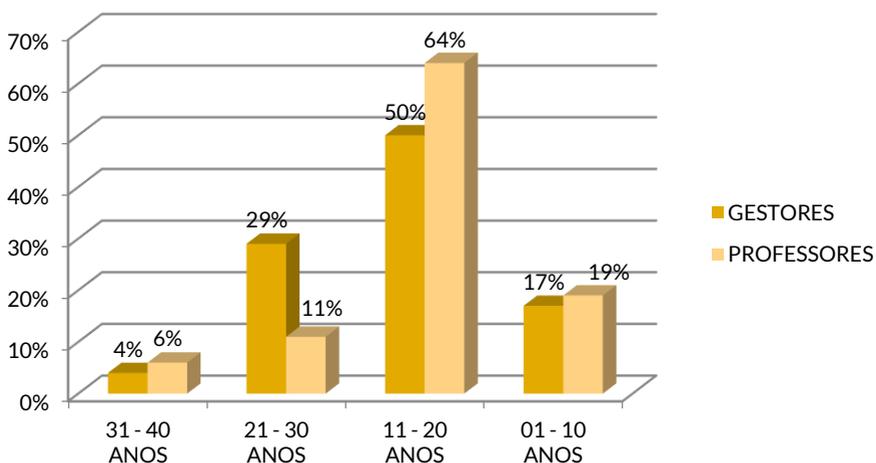
Quanto à escolaridade dos depoentes, percebeu-se entre os gestores nível superior incompleto (4%), nível superior completo (46%), pós graduação (46%) e mestrado incompleto (4%). Entre os professores, percebeu-se nível superior incompleto (2,5%), nível superior completo (61%) e pós graduação (36,5%). Os alunos estão todos cursando o ensino fundamental maior (6° ao 9° Ano). Entre os pais percebeu-se aqueles com ensino fundamental incompleto (16,5%), com ensino fundamental completo (16,5%), com ensino médio completo (42%) e com ensino superior (25%). Já entre os funcionários percebeu-se aqueles com ensino fundamental incompleto (8%), com ensino fundamental completo (8%), com ensino médio completo (42%) e com ensino superior (42%). Os resultados referentes à idade estão demonstrados no gráfico (02) abaixo:

GRÁFICO 02 – Escolarização dos depoentes.



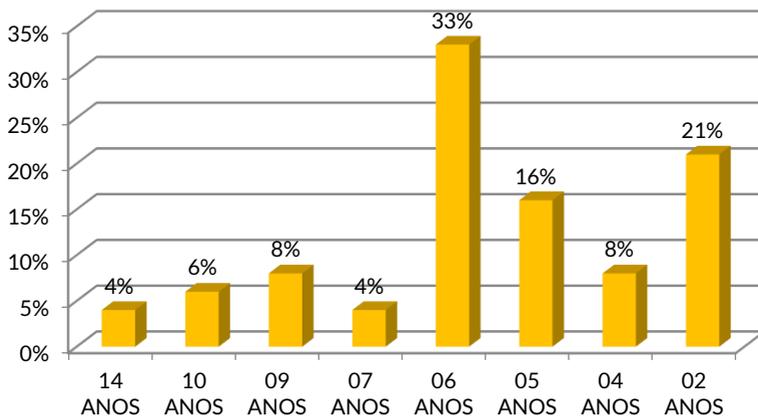
Quanto ao período de atuação profissional na área da educação, percebeu-se que entre os gestores 4% possuem entre 31 e 40 anos, 29% possuem entre 21 e 30 anos, 50% possuem entre 11 e 20 anos e 17% possuem entre 04 e 10 anos de atuação na área da educação, já entre os professores 6% possuem entre 31 e 40 anos, 11% possuem entre 21 e 30 anos, 64% possuem entre 11 e 20 anos e 19% entre 01 e 10 anos. Os resultados referentes à idade estão demonstrados no gráfico (03) abaixo:

GRÁFICO 03 – Atuação profissional na área da educação.



Quanto ao tempo de atuação na área da gestão os depoentes da amostra entre os gestores, 4% afirmaram que fazem quatorze anos de atuação, 6% fazem dez anos, 8% nove anos, 4% fazem sete anos, 33% fazem seis anos, 16% fazem cinco anos, 8% fazem quatro anos e 21% fazem dois anos, conforme é demonstrado no gráfico (04) a seguir:

GRÁFICO 04 – Tempo de atuação na área da gestão.

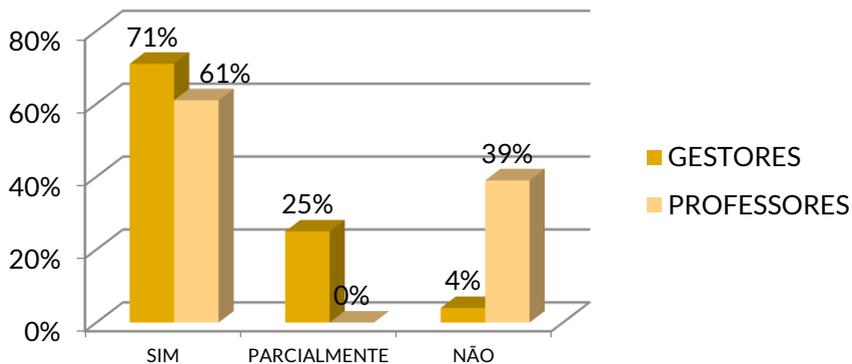


COLETA ENTRE OS GESTORES E PROFESSORES: COMPARANDO RESULTADOS

Quanto aos resultados da coleta entre os depoentes a primeira categoria coletou dados sobre quais escolas estão empenhadas na execução do projeto político pedagógico como instrumento de gestão participativa que provoque mudanças e inovações na organização escolar na sua globalidade. Iniciou-se indagando se existe projeto político pedagógico na escola. Todos os depoentes afirmaram que sim.

Em seguida foi indagado se a escola utiliza esse instrumento. Entre os gestores 71% afirmaram que sim, 25% da amostra responderam que parcialmente e 4% afirmaram que não. Já entre os professores 61% afirmaram que sim e 39% da amostra responderam que não, conforme é demonstrado no gráfico (05) abaixo:

GRÁFICO 05 – Se a escola utiliza o PPP.



Foi solicitado aos depoentes que apresentassem em quais das situações o projeto político pedagógico é utilizado. Eles apontaram que o PPP é utilizado em serviços burocráticos, nas reuniões com professores, nos planejamentos das ações didáticas, nas reuniões de pais, nas reuniões com professores e em toda tomada de decisão junto com a comunidade escolar.

Segundo Maura Costa Bezerra e Magna França:

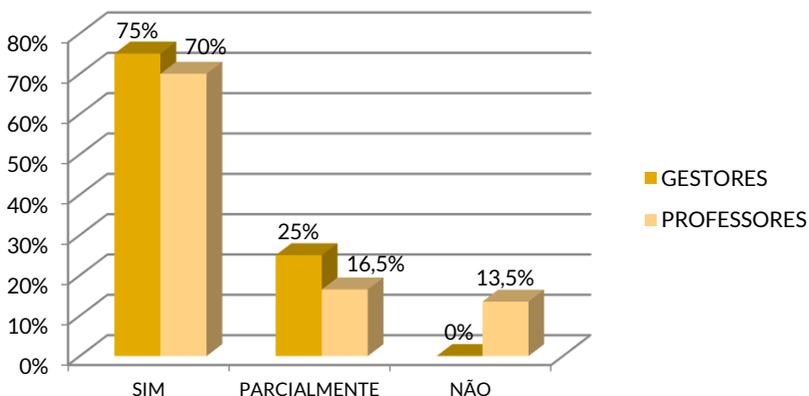
Em oposição à visão técnica e mercadológica da administração pública, os autores apresentam propostas que consideram a dimensão sociológica, histórica e cultural da gestão democrática da escola, pois é neste contexto que são geridos processos de qualidade. De modo mais preciso, a alternativa é que os educadores que acreditam e lutam pela gestão democrática assumam a tarefa de conscientização e crítica às atuais políticas, fazendo da autonomia, participação e democracia, em sua essência, pilares para a melhoria da escola pública. (BEZERRA; FRANÇA, 2009, p 43).

Ao exercer essa autonomia a escola se envolve na preparação de planejamentos que busquem ações para o desenvolvimento da educação no intuito de uma gestão democrática. Daí a elaboração do Projeto Político Pedagógico baseado em uma gestão que priorize caminhos necessários para garantir uma escola com dimensões pedagógica e administrativa, atuando de forma efetiva na construção de uma escola que busque a colaboração de toda a comunidade escolar para o seu crescimento com local de ensino.

Na categoria onde coletou-se dados sobre a participação dos segmentos na elaboração do projeto político pedagógico das escolas públicas da rede municipal de ensino de Banabuiú – Ceará.

Iniciou-se indagando aos depoentes se a escola possibilita a participação de diferentes sujeitos na elaboração do PPP. Entre os gestores 75% da amostra afirmaram que sim, enquanto 25% afirmaram que parcialmente. Já entre os professores 70% afirmaram que sim, 16,5% da amostra responderam que parcialmente e 13,5% da amostra responderam que não, conforme é demonstrado no gráfico (06) abaixo:

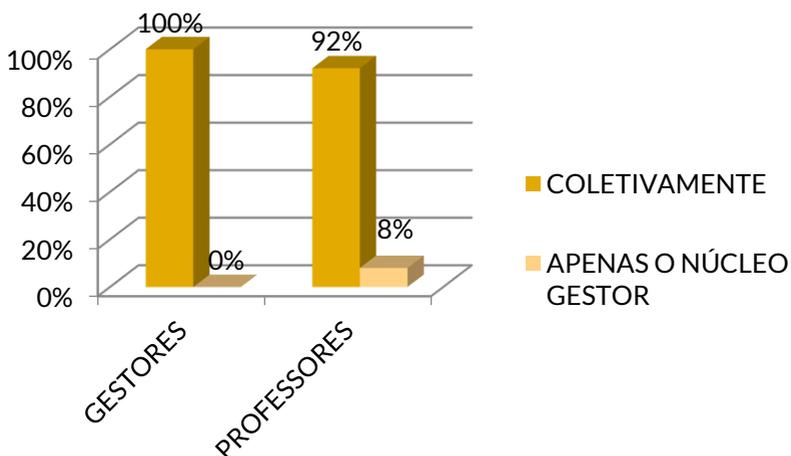
GRÁFICO 06 – Se a escola possibilita a participação de diferentes sujeitos na elaboração do PPP.



Em seguida foi solicitado que os depoentes apontassem os segmentos que atuam na elaboração do PPP das escolas, eles apontaram os representantes de pais, conselho escolar, funcionários, professores, estudantes e gestores.

Foi indagado ainda qual o método de elaboração do PPP. Todos os gestores afirmaram que é elaborado de modo coletivo. Já entre os professores 92% afirmaram que ocorre de modo coletivo e 8% da amostra responderam que apenas o núcleo gestor, conforme é demonstrado no gráfico (07) abaixo:

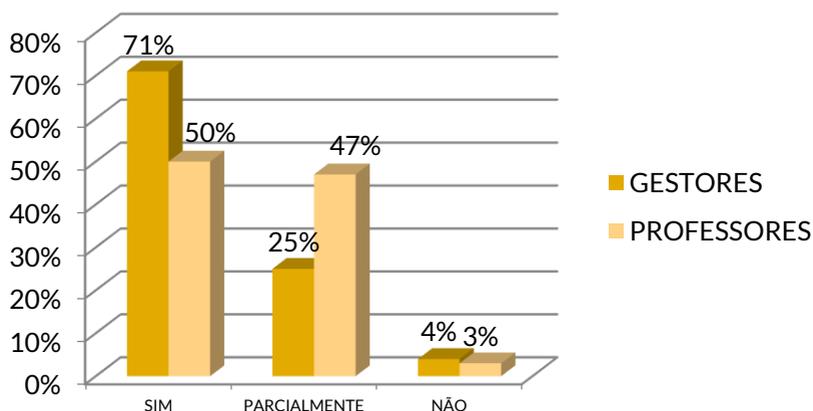
GRÁFICO 07 – Método de elaboração do PPP.



Percebe-se que os professores discordam dos gestores em relação ao modo como o PPP é planejado, embora em número ainda pequeno. Sabe-se que a construção de uma escola democrática envolve apropriação dos espaços da educação numa gestão participativa no âmbito do Estado local, desenvolvendo uma Interação entre os profissionais da educação e da população.

Na categoria onde coletou-se dados sobre se o projeto político pedagógico é realmente utilizado no planejamento das ações educativas pelas escolas, iniciou-se indagando se o PPP é utilizado no planejamento das ações didáticas dessa escola. Entre os gestores 71% afirmaram que sim, 25% dos depoentes disseram que as vezes e 4% afirmaram que não. Entre os professores, 50% afirmaram que sim, 47% da amostra responderam que parcialmente e 3% da amostra responderam que não, conforme é demonstrado no gráfico (08) abaixo:

GRÁFICO 08 - Se o PPP é utilizado no planejamento das ações didáticas da escola.

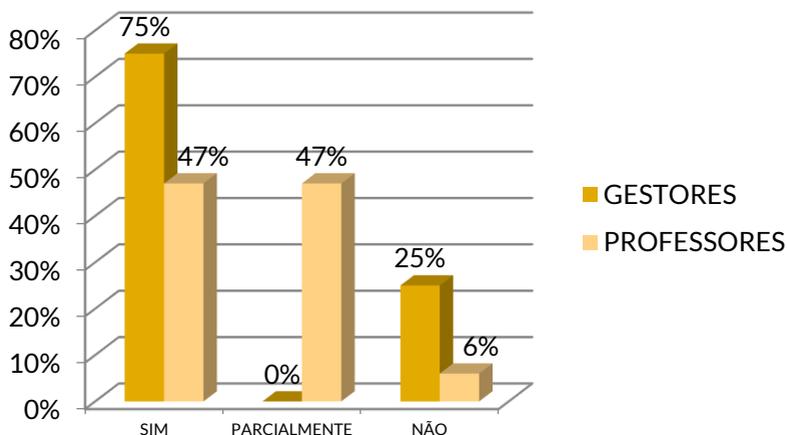


Gestores e professores discordam sobre se o PPP é utilizado no planejamento das ações didáticas da escola, embora não discordem em relação a sua não utilidade.

Foi indagado se os professores são conhecedores dos diferentes mecanismos existentes no PPP da escola. Entre os gestores 75% da amostra afirmaram que sim, enquanto 25% afirmaram que não. Já entre os professores 47% afirmaram que sim, outros 47% da amostra

responderam que às vezes e 6% da amostra responderam que não, conforme é demonstrado no gráfico (09) abaixo:

GRÁFICO 09 – Se os professores são conhecedores dos diferentes mecanismos existentes no PPP da escola.



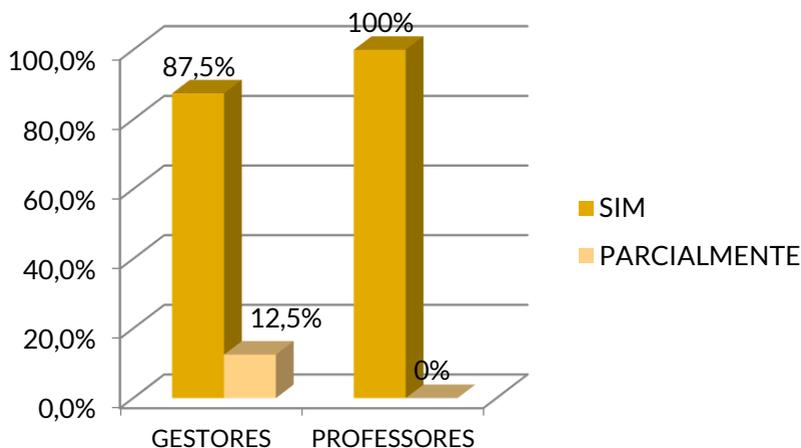
Gestores e professores discordam sobre se os professores são conhecedores dos diferentes mecanismos existentes no projeto político pedagógico das escolas, implicando de certa forma um mascaramento desses mecanismos, ou da ausência de comunicação sobre tais processos existentes nesse documento tão necessário ao bom funcionamento do sistema escolar.

Visando introduzir nessa perspectiva, deve-se zelar pela efetiva aplicação do § 5º do Art. 69 da Lei Nº 9394/96, que dispõe sobre o repasse automático dos recursos vinculados à educação ao órgão responsável pelo setor. Uma escola democrática pressupõe relações em que os gestores se constituem como autoridade perante os que participam da comunidade escolar, mas, a partir do que foi discutindo anteriormente, podemos entender que essa autoridade deve ser

fundada no respeito mútuo, no prestígio e na competência profissional ao bem comum, não em relações autoritárias e de respeito unilateral.

Foi indagado também se os depoentes acreditam que o PPP contribui no processo de aprendizagem dos alunos. Entre os gestores 87,5% da amostra afirmaram que sim, enquanto 12,5% afirmaram que parcialmente. Entre os professores todos os depoentes afirmaram que sim, conforme é demonstrado no gráfico (10) abaixo:

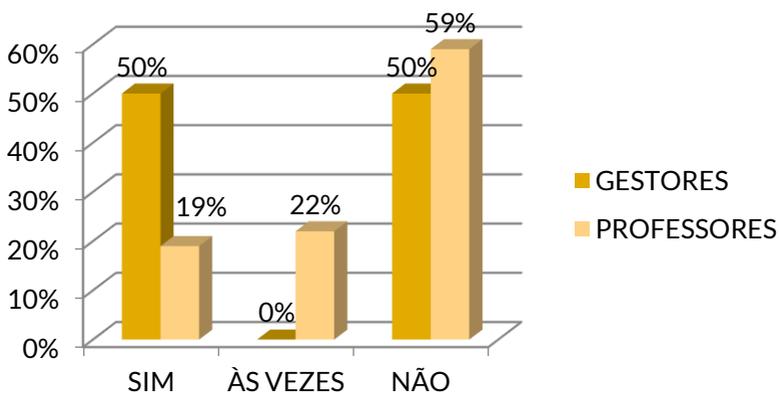
GRÁFICO 10 – Se o PPP contribui no processo de aprendizagem dos alunos.



Gestores e professores concordam que o projeto político pedagógico contribui no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. A formação do professor, sua participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico a busca por novos conhecimentos, numa sociedade complexa, como a que vivemos atualmente, contribuem para que possamos obter uma melhor qualidade no ensino, contribuindo para a formação de indivíduos críticos e reflexivos, capazes de utilizar as informações passadas por seus professores para construir um mundo melhor.

Na categoria onde se coletou dados sobre se o projeto político pedagógico está sendo revisto para atender as reais necessidades da escola, iniciou-se perguntado aos depoentes se o que é discutido no PPP realmente ocorre na prática. Entre os gestores 50% da amostra afirmaram que sim, enquanto 50% afirmaram que não. Entre os professores 19% afirmaram que sim, 22% da amostra responderam que às vezes e 59% da amostra responderam que não, conforme é demonstrado no gráfico (11) abaixo:

GRÁFICO 11 – Se o que é discutido no PPP realmente ocorre na prática.



Gestores e professores discordam sobre se o que é discutido no projeto político pedagógico realmente passa a ser efetivado na prática no cotidiano da escola.

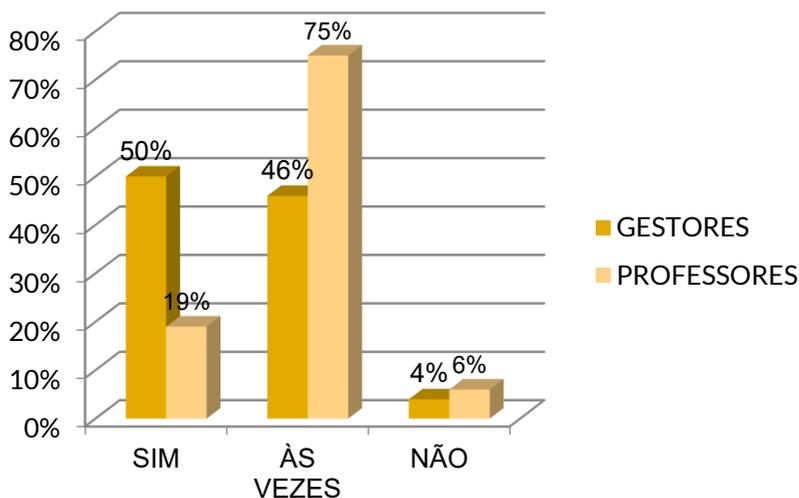
Conforme Padilha, mais importante do que produzir um documento perfeito e tecnicamente de acordo com os jargões científicos ou burocráticos, "... é dizer com clareza o que a escola vai realmente fazer, a partir de suas condições, de acordo com as

estratégias que são factíveis e com os recursos que, mesmo ainda não disponíveis, têm condições de ser alocados.” (2002, p. 90).

Libâneo (2001) ressalta ainda que a participação é fundamental por garantir a gestão democrática da escola, pois, é assim que todos os envolvidos no processo educacional da instituição estarão presentes, tanto nas decisões e construções de propostas (planos, programas, projetos, ações, eventos) como no processo de implementação, acompanhamento e avaliação.

Foi indagado se existe um acompanhamento por parte da gestão quanto a efetivação das ações do PPP. Entre os gestores 50% da amostra afirmaram que as vezes, 46% disseram que sim enquanto 4% afirmaram que não. Já entre os professores 19% afirmaram que sim, 75% da amostra responderam que às vezes e 6% da amostra responderam que não, conforme é demonstrado no gráfico (12) abaixo:

GRÁFICO 12 – Se existe um acompanhamento por parte da gestão quanto à efetivação das ações do PPP.



Gestores e professores mais uma vez discordam quanto ao acompanhamento da gestão em relação à efetivação das ações presentes no projeto político pedagógico.

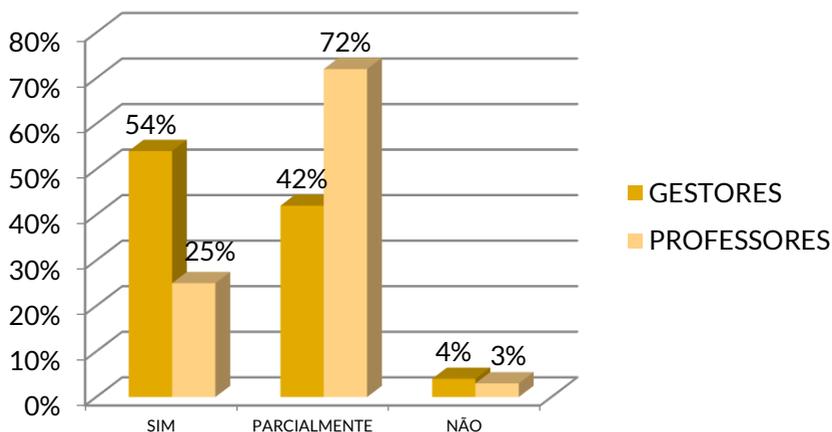
Segundo Celso Vasconcellos, o projeto político-pedagógico pode ser entendido

[...] como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É o elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação (VASCONCELLOS, 2002, p. 169).

É importante que o PPP esteja voltado para solução dos problemas da Educação; para a sua elaboração, normatização e execução, é imprescindível garantir a participação de todo o corpo escolar, porque ele só é um instrumento de ação por meio da coletividade e por ser um dos instrumentos que identificam a escola como uma instituição social voltada para a educação, com objetivos específicos para esse fim. Outro ponto fundamental do PPP é propor às escolas o desafio de trabalhar com a diversidade, capacitando-a com objetivos claros e bem definidos.

Foi indagado ainda se o PPP da escola é revisto sempre que necessário afim de repensar as ações planejadas. Entre os gestores 54% da amostra afirmaram que sim, 42% disseram que parcialmente enquanto 4% afirmaram que não. Entre os professores 25% afirmaram que sim, 72% da amostra responderam que parcialmente e 3% da amostra responderam que não, conforme é demonstrado no gráfico (13) abaixo:

GRÁFICO 13 – Se o PPP da escola é revisto sempre que necessário afim de repensar as ações planejadas.

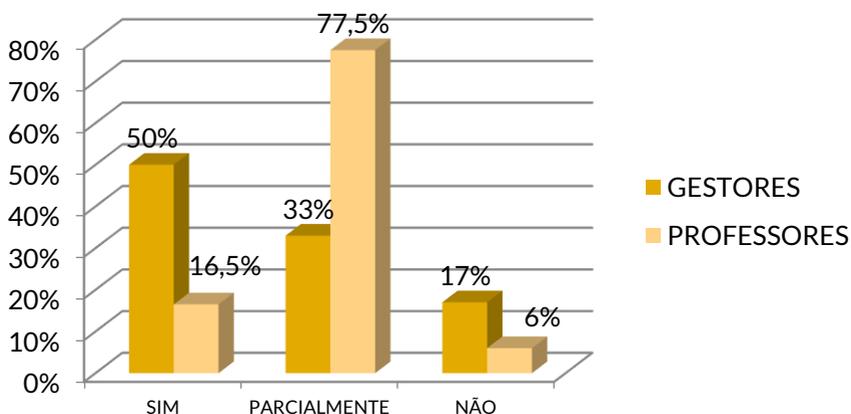


O diretor é o responsável por gerenciar a entrega deste, enriquecendo este currículo básico com temas de interesse da comunidade que sejam de interesse específico da escola e seu desenvolvimento no decorrer do ano letivo. Precisa estimular para que todo o currículo seja entregue ao aluno da maneira mais dinâmica e mais produtiva possível, favorecendo o melhor desempenho do que acontece dentro da sala de aula na interação do professor com o aluno, para que ocorra uma aprendizagem efetiva. Através do projeto pedagógico o gestor irá definir a ação e gestão do atendimento escola, que envolve responsabilidades tais como ações com atividades que avaliam as consequências dos recursos investidos na instituição, os recursos humanos aproveitados, observar a disciplina utilizada no emprego dos recursos financeiros para benefício da escola, e depois de todos esses processos avaliar o andamento e de toda a equipe participante. Ao final de todo esse procedimento é de extrema importância que se faça uma integração entre os responsáveis pela gestão da escola, e uma pesquisa com critérios de avaliação com o

objetivo de mostrar pontos a serem analisados como positivos ou negativos. Depois é necessário realizar um diagnóstico e fazer uma comparação sobre quais fatores possam ser reavaliados e transformados de diante dessa avaliação. Após esse procedimento, se faz necessário a elaboração de documentos institucionais (regimento interno, normas, disciplinas), para que haja funcionalidade. É necessário um planejamento participativo, que pode ser feito mensal, semestral ou anualmente, com o intuito de mostrar evidências, fatos, situações e ações a serem executadas. (FRANÇA; BEZERRA, 2009).

Na última categoria, foram coletados dados sobre as principais dificuldades que surgiram no desenvolvimento do projeto político pedagógico. Iniciou-se indagando se existem dificuldades quanto ao desenvolvimento das ações propostas pelo PPP. Entre os gestores 50% afirmaram que sim, 33% afirmaram que parcialmente e 17% responderam que não. Já entre os professores 16,5% afirmaram que sim, 77,5% da amostra responderam que parcialmente e 6% da amostra responderam que não, conforme é demonstrado no gráfico (14) abaixo:

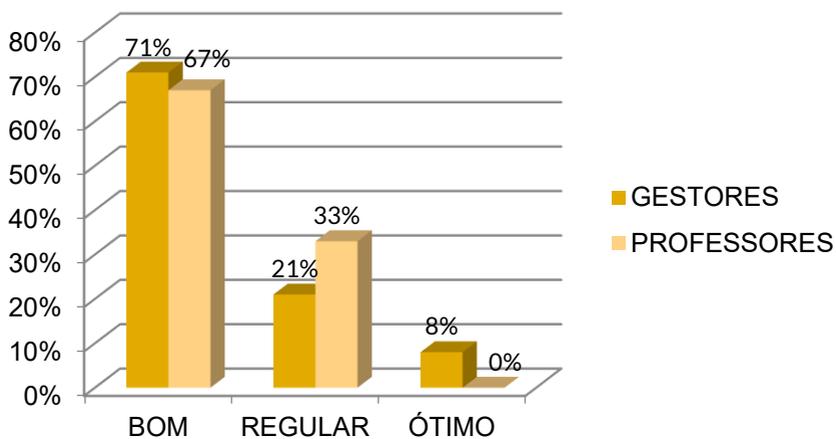
GRÁFICO 14 - Se existem dificuldades quanto ao desenvolvimento das ações propostas pelo PPP.



Gestores e professores discordam sobre se existem dificuldades quanto ao desenvolvimento das ações propostas pelo projeto político pedagógico, uma vez que metade dos gestores acreditam que existem, sendo que os professores reconhecem que existem parcialmente.

Foi solicitado que os depoentes avaliassem as ações realizadas para superar as dificuldades quanto ao desenvolvimento do PPP. Entre os gestores 71% avaliaram como sendo bom, 21% avaliaram como sendo regular e 8% avaliaram como sendo ótimo. Já entre os professores 67% avaliaram como sendo bom e 33% da amostra avaliaram como sendo regular, conforme é demonstrado no gráfico (15) abaixo:

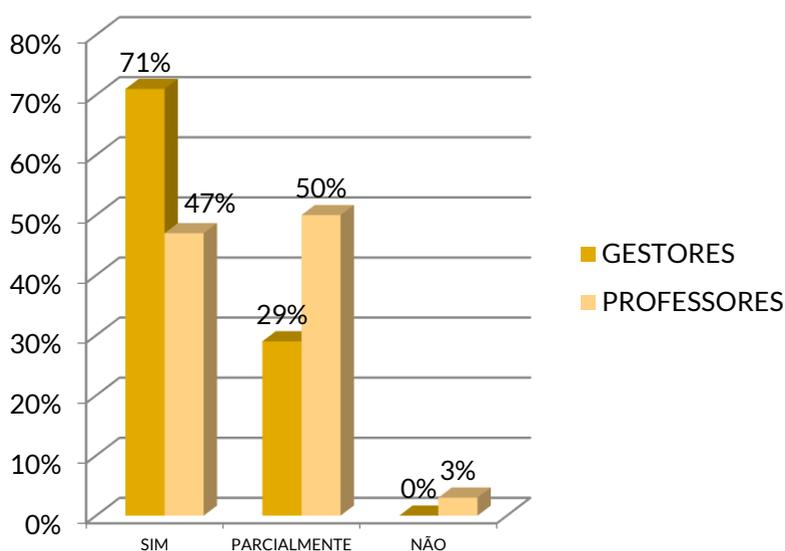
GRÁFICO 15 - Avaliação das ações realizadas para superar as dificuldades quanto ao desenvolvimento do PPP.



Foi indagado também se as dificuldades existentes quanto ao desenvolvimento do PPP são comunicadas as partes interessadas, bem como a busca por soluções ocorrem de modo coletivo. Entre os gestores 71% responderam que sim e 29% afirmaram que parcialmente. Entre os

professores 47% afirmaram que sim, 50% da amostra responderam que parcialmente e 3% da amostra responderam que não, conforme é demonstrado no gráfico (16) abaixo:

GRÁFICO 16 - Se as dificuldades existentes quanto ao desenvolvimento do PPP são comunicadas as partes interessadas, bem como a busca por soluções ocorrem de modo coletivo.



Por fim solicitou-se aos gestores que citassem as principais dificuldades quanto ao desenvolvimento do PPP, obteve-se diferentes respostas, tais como:

“Falta de estudo do PPP no núcleo gestor.”
(DEPOENTE A).

“O documento estar em face de readaptação pois os mesmos foram elaborados pela gestão passada, porém a reformulação complementar o ensino aprendizagem como garantir melhorias na instituição.” (DEPOENTE B).

“A falta de tempo por partes dos professores para o estudo do PPP, ausência dos pais na escola e a indisciplina dos docentes.” (DEPOENTE C).

“A falta de compromisso por parte de alguns membros.” (DEPOENTE D).

“Encontramos dificuldades em enfatizar o papel de cada segmento não só na elaboração como também executar o PPP.” (DEPOENTE E).

“A falta de tempo, recursos financeiros, falta de apoio da secretaria e necessidade de mais empenho da gestão.” (DEPOENTE F).

“A distância onde moram os segmentos, por isso o tempo, recesso, férias, horários extras dificultam. O dia do planejamento é muito pouco para discutir assuntos tão profundos extensos.” (DEPOENTE G).

“A teoria nem sempre condiz com a prática, a realização do que é colocado no PPP é sempre difícil, o que está no papel com a realidade da escola.” (DEPOENTE H).

“Mais participação dos segmentos nos cumprimentos das ações elas desenvolvidas e revisão do PPP.” (DEPOENTE I).

“Muitas vezes não dá para realizar todas as ações. Pois tem toda uma grade curricular que a escola depende, mas fazemos todo possível para realizar as ações do PPP, a falta de planejamento e determinação por parte da gestão. Por conta de outras coisas que a gente considera é prioridade como, por exemplo, os projetos que vem do governo federal, estadual e municipal.” (DEPOENTE J).

“As dificuldades encontradas é que o PPP precisa de uma revisão e fazer alguns ajustes com o envolvimento com toda comunidade escolar.” (DEPOENTE K).

“O tempo previsto para o cumprimento das ações, algumas ações não conseguem ser realizadas devido o surgimento de algumas complicações do decorrer do ano, a ausência de colaboradores, muitos participam da elaboração, porém, na hora da realização não participam.” (DEPOENTE L).

“Quando nos deparamos com a participação efetiva de todos envolvidos na execução da praticado PPP, ou seja, encontramos dificuldades de enfatizar o real papel de cada segmento, não só na elaboração do PPP mais também para executar.” (DEPOENTE M).

Doze gestores (50% da amostra) não responderam a essa indagação.

Na relação entre gestores, alunos e o corpo docente é essencial para o bom andamento da escola, dependendo de como estar à situação da escola, com problemas financeiros, por exemplo, se ela estiver amparada pelo bom relacionamento entre as pessoas que participam, esses problemas podem ser bem encarados e ainda ser resolvidos com ajuda do conjunto, ou seja, a escola adota conduta democrática. Essa interação é ocorrida no cotidiano, entre professores e gestores através

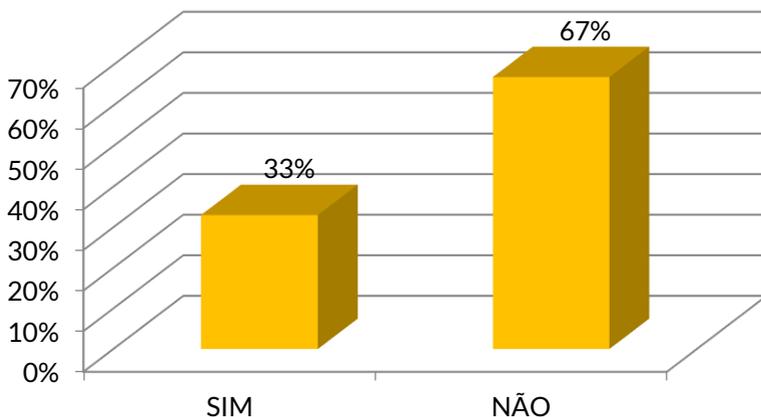
de reuniões e encontro casuais, e entre professores e alunos na hora da aula e até mesmo no momento do intervalo. Todos esses tipos de envolvimento fazem com que a escola ganhe. Pois a instituição precisa de todos para funcionar, mas é claro que esse trabalho tem que ser feito com empenho por parte de todos.

Desta forma o gestor, dependendo de sua tomada de decisão, se depara em um dilema entre democracia e autoridade. E só através de sua autonomia e iniciativa pode construir o desenvolvimento da atividade educacional, permitindo uma interação com a comunidade escolar. Sendo assim, a partir dessa nova realidade, “tem sido gestado um novo projeto de educação para o Brasil, que necessita ser fortalecido em termos teóricos e práticos, no movimento dialético e contraditório que vivenciamos no cotidiano da luta pela garantia de seu caráter social, democrático e anticapitalista” (ROSAR, 1999).

RESULTADO DA COLETA ENTRE OS ALUNOS

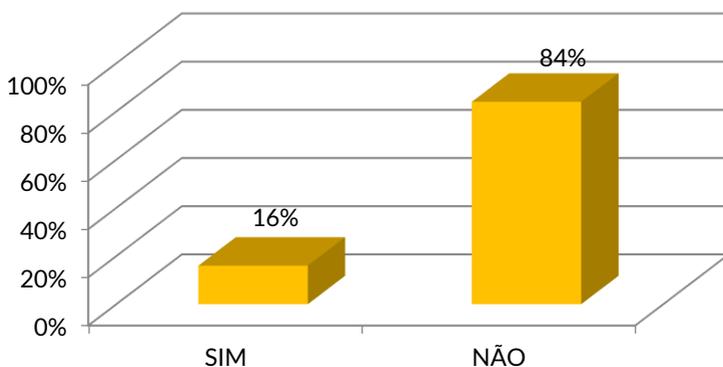
Quanto aos resultados da coleta entre os alunos a primeira categoria coletou dados sobre quais escolas estão empenhadas na execução do projeto político pedagógico como instrumento de gestão participativa que provoque mudanças e inovações na organização escolar na sua globalidade. Iniciou-se indagando se existe projeto político pedagógico na escola. Todos afirmaram que sim. Em seguida foi indagado se a escola utiliza esse instrumento, 33% afirmaram que sim e 67% da amostra responderam que não, conforme é demonstrado no gráfico (17) abaixo:

GRÁFICO 17 – Se a escola utiliza o PPP na visão dos alunos.



Foi indagado se os alunos sabem o que é o PPP, 84% dos alunos não sabem o que é esse documento enquanto apenas 16% conhecem o PPP, conforme é demonstrado no gráfico (18) abaixo:

GRÁFICO 18 – Se os alunos sabem o que é PPP.



Em muitas situações o Projeto da escola enfatiza uma educação baseada no diálogo, possibilitando que o educando possa se expressar, tornando-o um ser crítico diante da realidade que o cerca. Mas o que está posto no papel nem sempre acontece, há uma grande distância entre o vivido e o falado. Dentro da perspectiva da educação libertadora acredita-se que o educando deve participar deste processo, tendo oportunidade de expressar-se com autonomia, transformando, assim, sua realidade. De acordo com Luckesi (1994, p. 64) "a educação libertadora [...] questiona concretamente a realidade das relações do homem [...] com os outros homens, visando a uma transformação, daí ser uma educação crítica".

Na categoria onde coletou-se dados sobre a participação dos segmentos na elaboração do projeto político pedagógico das escolas públicas da rede municipal de ensino de Banabuiú – Ceará, iniciou-se indagando se os depoentes já haviam participado ou participa da elaboração do PPP. Todos os depoentes afirmaram que nunca haviam participado da elaboração do projeto político pedagógico de sua escola.

Em seguida foi indagado se a escola possibilita a participação de diferentes sujeitos na elaboração do PPP. 84% dos alunos não sabem informar enquanto 16% acreditam que parcialmente, conforme é demonstrado no gráfico (19) abaixo:

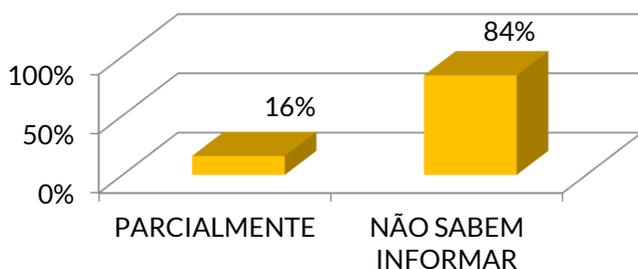
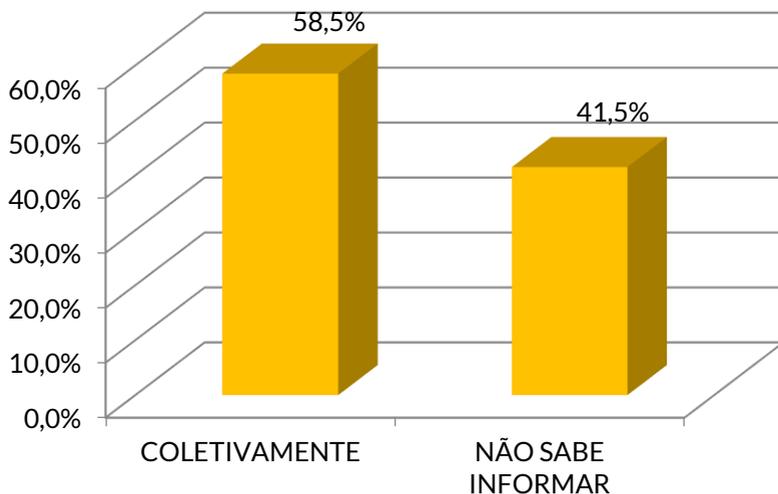


GRÁFICO 19 – Se a escola possibilita a participação de diferentes sujeitos na elaboração do PPP.

Foi indagado ainda qual o método de elaboração do PPP, 58,5% dos alunos afirmam que de modo coletivo e 41,5% não sabem informar, conforme é demonstrado no gráfico (20) abaixo:

GRÁFICO 20 – Método de elaboração do PPP segundo os alunos.



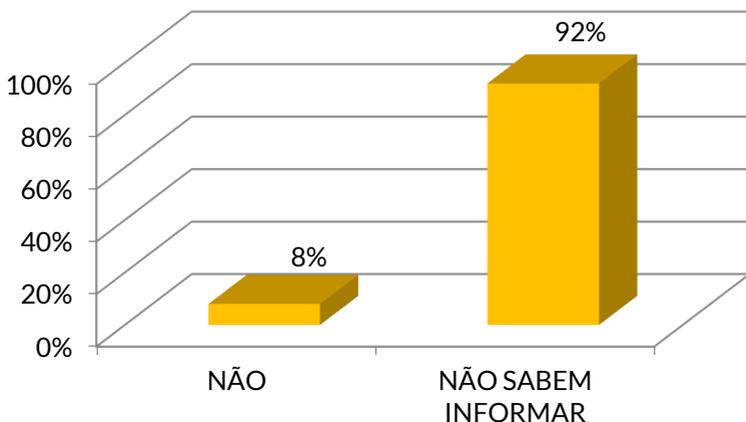
Ao chegar à escola, segundo algumas pesquisas, os estudantes se mostram tímidos, inseguros, num primeiro momento, e as vezes se sentindo incapazes, pois já internalizaram o que ouvem diariamente em casa, expressões como: - Você não é capaz; você não aprende nada. É uma lista interminável de falas e que causam impacto na vida dessas crianças no contexto escolar.

Quando o professor está aberto ao diálogo, o aluno sente-se mais seguro e valorizado. A partir do momento que o educando se sente a vontade para falar, sabendo que será respeitado pelo professor se sentirá motivado a participar sempre. Sobre essa afirmação comenta, Fonseca (2006, p. 104). "O diálogo é a arte de ser ensinada e praticada, a comunicação pode ser entendida como elemento norteador da

educação para romper com sentimentos inibidores, que impedem o aluno a se aproximar do professor".

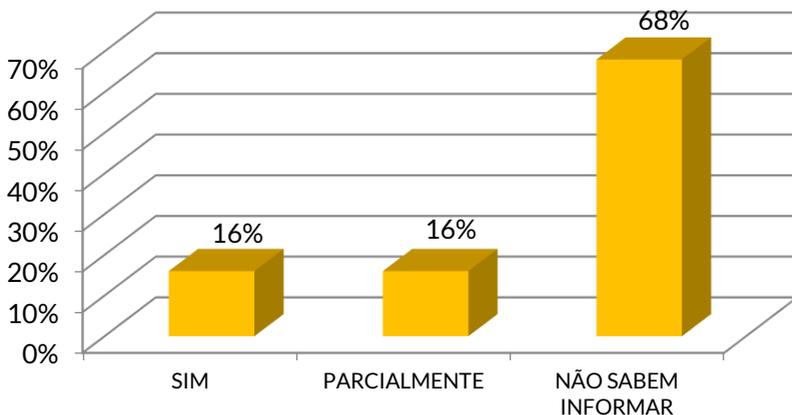
Na categoria onde se coletou dados sobre se o projeto político pedagógico está sendo revisto para atender as reais necessidades da escola, iniciou-se perguntado aos depoentes se o que é discutido no PPP realmente ocorre na prática, 8% dos alunos afirmam que não ocorre e 92% não sabem informar, conforme é demonstrado no gráfico (21) abaixo:

GRÁFICO 21 – Se o que é discutido no PPP realmente ocorre na prática.



Foi indagado se existe um acompanhamento por parte da gestão quanto a efetivação das ações do PPP. Todos afirmaram que não sabem informar. Por fim foi indagado ainda se o PPP da escola é revisto sempre que necessário afim de repensar as ações planejadas,16% dos alunos afirmam que sim, outros 16% afirma que parcialmente enquanto 68% não sabem informar, conforme é demonstrado no gráfico (22) abaixo:

GRÁFICO 22 – Se o PPP da escola é revisto sempre que necessário afim de repensar as ações planejadas na visão dos alunos.



Só podemos formar cidadãos críticos e conscientes, se acreditarmos na capacidade do indivíduo. Se não percebemos o educando como um ser sem luz, como muito se ouve falar, mas sim aquele que se alimenta, se nutre, ou seja, é um ser social que necessita abastecer-se de informações e conhecimentos para o seu desenvolvimento global, possibilitando, contudo, a troca de experiências e conhecimentos com outros indivíduos. (GANDIN, 2007).

Percebendo o aluno desta forma retomemos ao foco principal enfatizando sua importância na elaboração do Projeto Político Pedagógico. Considerando que para se elaborar um PPP é necessário planejar como afirma Gandin (2007, p. 18) [...] o processo de planejamento é concebido como uma prática que sublinhe a participação, a democracia, a libertação. Então o planejamento é uma tarefa vital [...] para o bem-estar do homem e da sociedade.

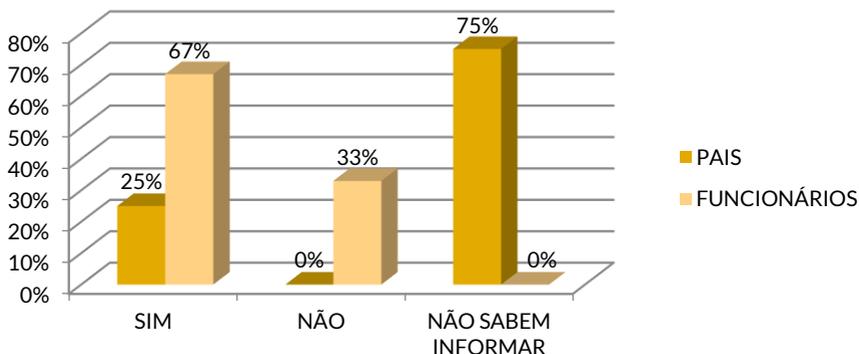
Nota-se, portanto, que a ação de planejar é bem presente na vida do ser humano, diariamente, e esse planejamento requer aceitação

do outro, respeito às diferenças, participação ativa e coletiva e opiniões distintas, que conseqüentemente geram discussões e contribuem para a concretização dos objetivos a serem alcançados na escola.

COLETA ENTRE OS PAIS DE ALUNOS E FUNCIONÁRIOS DAS ESCOLAS: COMPARANDO RESULTADOS

Quanto aos resultados da coleta entre os pais de alunos e funcionários das escolas a primeira categoria coletou dados sobre quais escolas estão empenhadas na execução do projeto político pedagógico como instrumento de gestão participativa que provoque mudanças e inovações na organização escolar na sua globalidade. Iniciou-se indagando se os depoentes possuem conhecimento da existência do projeto político pedagógico na escola. Entre os pais de alunos 25% afirmam que sim enquanto 75% disseram não sabem informar. Já entre os funcionários das escolas 67% afirmaram que sim e 33% responderam que não, conforme é demonstrado no gráfico (23) abaixo:

GRÁFICO 23 – Se os depoentes possuem conhecimento da existência do PPP na escola.



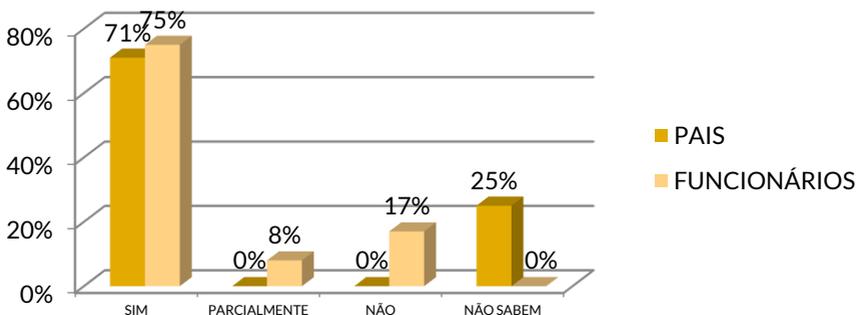
Percebe-se claramente que pais e funcionários discordam em relação a existência do projeto político pedagógico na escola e grande parte dos pais entrevistados não sabem informar se esse documento existe ou não.

Como afirma Gadotti (1994 apud Veiga, 2004, p.18).

Todo o projeto supõe ruptura com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma estabilidade em função de promessa que cada projeto contém de estar melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.

Em seguida foi indagado se a escola utiliza esse instrumento. Entre os pais 75% afirmaram que sim enquanto 25% disseram não sabem informar. Já entre os funcionários 75% afirmaram que sim, 8% responderam que parcialmente e 17% responderam que não, conforme é demonstrado no gráfico (24) abaixo:

GRÁFICO 24 – Se a escola utiliza o PPP na visão dos pais e funcionários.



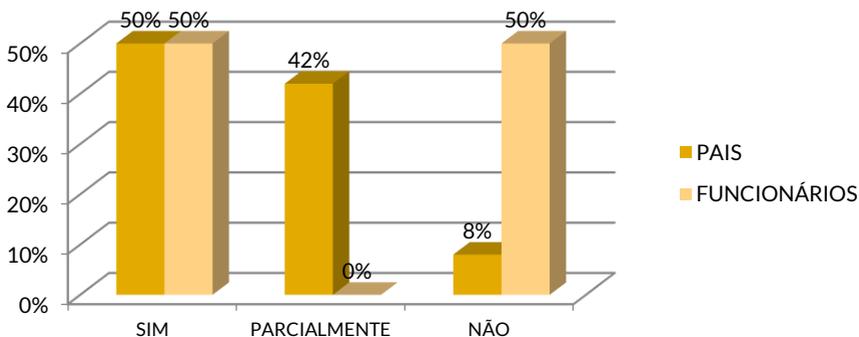
Foi indagado aos depoentes se acreditam que o PPP é importante para a escola, todos responderam que sim.

Para Veiga,

Construir um projeto pedagógico significa enfrentar o desafio da mudança e da transformação, tanto na forma como a escola organiza seu processo de trabalho pedagógico como na gestão que é exercida pelos interessados, o que implica o repensar da estrutura de poder da escola. (VEIGA, 1998, p.15).

Na categoria onde coletou-se dados sobre a participação dos segmentos na elaboração do projeto político pedagógico das escolas públicas da rede municipal de ensino de Banabuiú – Ceará, iniciou-se indagando se os depoentes se a escola possibilita a participação de diferentes sujeitos na elaboração do PPP. Entre os pais dos alunos 50% afirmam que sim, 42% afirmaram que parcialmente e 8% disseram que não. Já entre os funcionários das escolas 50% afirmaram que sim e outros 50% responderam que não, conforme é demonstrado no gráfico (25) abaixo:

GRÁFICO 25 - Se a escola possibilita a participação de diferentes sujeitos na elaboração do PPP.

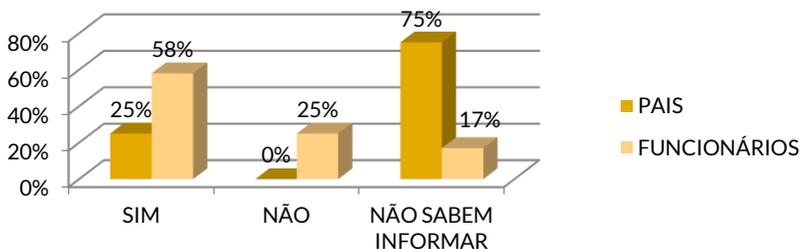


Foi solicitado que os depoentes apontassem os segmentos que atuam na elaboração do PPP das escolas, eles apontaram os representantes de pais, conselho escolar, funcionários, professores, estudantes e gestores. Foi indagado ainda qual o método de elaboração do PPP. Todos afirmaram que é elaborado de modo coletivo.

Nesse momento podemos citar a democracia, popularmente conceituada como "liberdade de expressão", pois conforme ainda Gandin (2007, p. 107) "a democracia será, provavelmente, a salvação da humanidade. Mas a democracia não é apenas [...] votar. Democracia é, essencialmente, participar". Considerando estes preceitos, a intervenção na escola oportunizou a colaboração do estudante para a construção do PPP, o qual é elaborado objetivando que o mesmo possa desenvolver e construir seus conhecimentos a partir de uma educação de qualidade, democrática e igualitária.

Na categoria onde se coletou dados sobre se o projeto político pedagógico está sendo revisto para atender as reais necessidades da escola, iniciou-se perguntado aos depoentes se o que é discutido no PPP realmente ocorre na prática. Entre os pais de alunos 25% afirmam que sim enquanto 75% disseram que não sabem informar. Já entre os funcionários das escolas 58% afirmaram que sim, 25% responderam que não e 17% não sabem informar, conforme é demonstrado no gráfico (26) abaixo:

GRÁFICO 26 – Se o que é discutido no PPP realmente ocorre na prática.



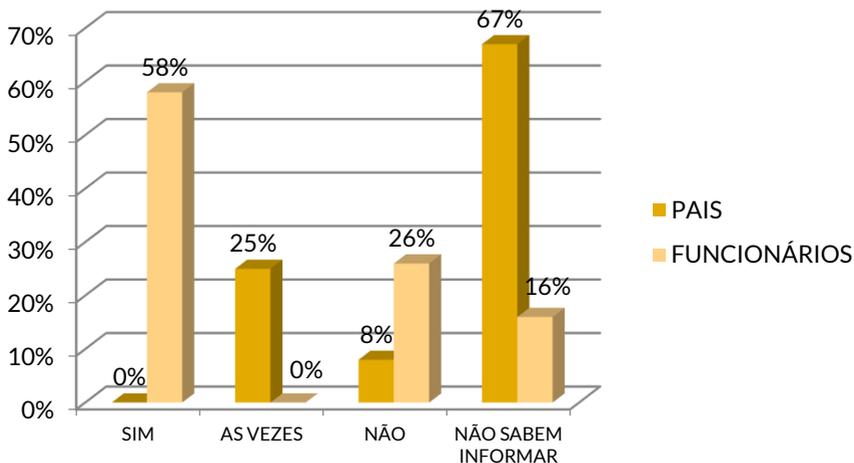
Pais e funcionários mais uma vez discordam em relação sobre o que é discutido no projeto político pedagógico realmente ocorre na prática, embora a grande maioria dos pais não saiba informar sobre tal assunto.

Em momentos de diálogo no ambiente escolar, opiniões diversas podem surgir já que, segundo Freire (1996), cada indivíduo traz singularidades específicas de sua história. Contudo, através do debate, da participação dos sujeitos envolvidos pode-se chegar a alguns conceitos comuns. A participação possibilita que os sujeitos colaborem com os pares o que, segundo Luck (2008), pode ocasionar inclusive a satisfação pessoal, pelo fato do indivíduo perceber-se como importante para o grupo. Superando administrações verticais, surgem propostas de gestão democrática, possibilitando a participação do coletivo na construção do PPP da instituição escolar.

A crença na mudança é imprescindível para a concretização do sonho coletivo. Através da vivência da participação, o sonho de construção coletiva do PPP pode ocasionar a tão desejada transformação da realidade da instituição escolar e, conseqüentemente, da sociedade.

Foi indagado se existe um acompanhamento por parte da gestão quanto a efetivação das ações do PPP. Entre os pais dos alunos 25% afirmam que as vezes, 8% responderam que não e 67% disseram que não sabem informar. Já entre os funcionários das escolas 58% afirmaram que sim, 26% responderam que não e 16% não sabem informar, conforme é demonstrado no gráfico (27) abaixo:

GRÁFICO 27 – Se existe um acompanhamento por parte da gestão quanto à efetivação das ações do PPP.



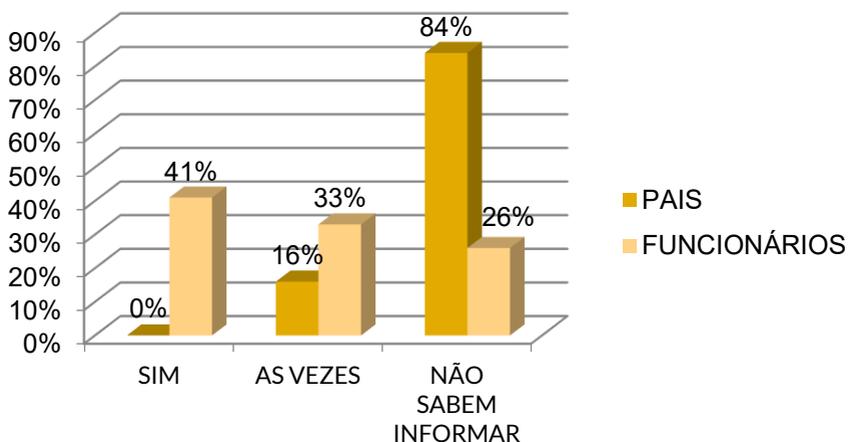
Pais e funcionários mais uma vez discordam em relação sobre o acompanhamento por parte da gestão quanto a efetivação das ações presente no projeto político pedagógico realmente ocorre na prática, embora a grande maioria dos pais não saiba informar sobre tal assunto.

De acordo com Paro

A participação da população na escola só conseguirá alguma mudança a partir da participação de pais e responsáveis pelos alunos, oferecendo ocasiões de diálogo, de convivência verdadeiramente humana. E a direção deve estar consciente de que, para a abertura dos portões e muros, a escola deve estar predisposta a mudanças na gestão e na forma de participação da comunidade. É necessário entendê-la como participação política, que deve ser entendida como direito de cidadania. (PARO, 2001, p. 47).

Foi indagado ainda se o PPP da escola é revisto sempre que necessário afim de repensar as ações planejadas. Entre os pais 84% afirmam que não sabem informar e 16% disseram que às vezes. Entre os funcionários 41% afirmaram que sim, 33% responderam que às vezes e 26% responderam que não sabem informar, conforme é demonstrado no gráfico (28) abaixo:

GRÁFICO 28 – Se o PPP da escola é revisto sempre que necessário afim de repensar as ações planejadas.



Pais e funcionários mais uma vez discordam em relação sobre se o projeto político pedagógico da escola é revisto sempre que necessário afim de repensar as ações planejadas, embora a grande maioria dos pais não saiba informar sobre tal assunto.

O Projeto Político Pedagógico é um instrumento que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola de uma forma sistematizada, consciente, científica e participativa. É o caminho mais acertado para reinventar a escola, dando significado às suas finalidades e objetivos.

De acordo com Veiga

O projeto pedagógico não é um conjunto de planos e projetos de professores, nem somente um documento que trata das diretrizes pedagógicas da instituição educativa, mas um produto específico que reflete a realidade da escola, situado em um contexto mais amplo que a influência e que pode ser por ela influenciado. (VEIGA, 1998, p. 21).

Deve representar o compromisso de um grupo com uma determinada trajetória no cenário educacional, apresentando clareza sobre as forças e os limites dos seus integrantes. Para ser legítimo, o Projeto Político Pedagógico precisa ter a participação de toda a comunidade educativa, diretamente ou por representatividade também legítima e democrática. Indispensável é que à frente de sua construção esteja a direção escolar, exercendo sua liderança na coletividade, mobilizando e estimulando todos à participação, compartilhando e orientando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando ao fim dessa pesquisa irei realizar algumas considerações sobre os objetivos específicos que permitiram a concretização do objetivo geral aqui proposto.

Nela pode-se refletir, entender e perceber o relacionamento das escolas públicas do município de Banabuiú – Ceará com o projeto político pedagógico e como esse instrumento é trabalhado no cotidiano das escolas e com os diferentes sujeitos nela envolvidos.

No primeiro objetivo específico me propus descrever a participação dos segmentos na elaboração do projeto político pedagógico das escolas públicas da rede municipal de ensino de

Banabuiú – Ceará, dessa forma constatou-se que embora exista uma necessidade real para que essa participação realmente ocorra, ainda são os gestores e professores que estão à frente desse processo, uma vez que alunos, pais de alunos e funcionários, embora participem, não possuem consciência quanto a real importância de seu papel nessa construção coletiva.

No segundo objetivo específico busquei averiguar se o Projeto Político Pedagógico é realmente utilizado no planejamento das ações educativas pelas escolas. Concluiu-se que gestores e professores discordam sobre se o PPP é utilizado no planejamento das ações didáticas da escola e sobre se os professores são conhecedores dos diferentes mecanismos existentes no projeto político pedagógico das escolas, implicando de certa forma um mascaramento desses mecanismos, ou da ausência de comunicação sobre tais processos existentes nesse documento tão necessário ao bom funcionamento do sistema escolar.

No terceiro objetivo específico busquei verificar se o Projeto Político Pedagógico está sendo revisto para atender as reais necessidades da escola. Assim, percebi que os gestores e professores discordam sobre se o que é discutido no projeto político pedagógico realmente passa a ser efetivado na prática no cotidiano da escola, sendo que os gestores afirmam que o PPP é revisto enquanto os professores afirmam que não, ou às vezes. Pais e funcionários também discordam em relação sobre o que é discutido no projeto político pedagógico realmente ocorre na prática, embora a grande maioria dos pais não saiba informar sobre tal assunto, ou sobre os demais assuntos pertinentes a construção e efetivação do projeto político pedagógico.

Já no quarto objetivo específico venho descrever as principais dificuldades que surgiram no desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico. Dessa forma, foi perceptível que questões relacionadas a estrutura organizacional das instituições escolares acabam influenciando negativamente na efetivação das propostas do projeto

político pedagógico. Que as dificuldades existem e muitas vezes a busca por solucioná-las ocorre apenas de forma paliativa e não funcional.

Por fim o objetivo geral dessa pesquisa, que me acompanhou durante todo processo produtivo pretendeu identificar quais escolas estão empenhadas na execução do Projeto Político Pedagógico como instrumento de gestão participativa que provoque mudanças e inovações na organização escolar na sua globalidade. Conclui que a grande maioria das escolas utilizam o projeto político pedagógico apenas como ferramenta burocrática invalidando sua importância na gestão das instituições escolares e na busca por relações democráticas dentro das escolas. Percebe-se que embora os gestores, professores e demais membros das comunidades escolares reconheçam a importância do PPP, muitos desses sujeitos sequer compreendem o real significado desse documento para o cotidiano escolar.

Concluimos, ainda, que se faz necessário desenvolver um trabalho cotidiano e sistemático que possibilite aos diferentes agentes envolvidos no cotidiano educacional uma reflexão sobre os princípios que possibilitam a real efetivação das ações propostas pelo projeto político pedagógico das escolas e isso passa por mudanças contínuas que valorize a teoria sobre a temática e o redimensionamento desses instrumentos na prática, fazendo com essa prática seja renovada e valorize esses diferentes sujeitos inseridos no universo educativo.

Por meio da reflexão feita, percebemos que a construção do Projeto Político Pedagógico não é uma ação simples. Implica diversos enfrentamentos pessoais e coletivos, sendo fundamental para o sucesso do processo uma equipe articuladora forte e embasada teoricamente, mas que não se considere detentora/dona do saber. Percebemos, ainda, que é um a construção necessária e possível, devendo ser pautada em dois princípios: o da necessidade e o da possibilidade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). **Escolas inovadoras: experiência bem-sucedida em escolas pública**. Brasília: Unesco, Ministério da educação, 2004.

AGUILAR, L. E. **A gestão da educação: seu significado a partir de propostas pedagógicas institucionais**. Texto apresentado no III Congresso Latino-Americano de Administração da Educação. 21 a 25 de julho de 1997. Unicamp – São Paulo, Brasil.

ARAÚJO, Sebastião Leonardo Lucas de. **Os desafios na busca pela efetivação de uma Gestão Democrática**. (Monografia de Pós-Graduação em Metodologia do Ensino de Ciências e Matemática) – Faculdades Kurius. Banabuiú, Ceará. 2010.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. Tese de doutorado em História Social, Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, 1993.

BORGES, Abel Silva et al. **Diretor de Escola- Profissão: esperança e paixão**. São Paulo: FDE. Diretoria Técnica, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

CASTRO, Edna. Estado e políticas públicas na Amazônia em face da globalização e da integração de mercados. In: COELHO, Maria Célia Nunes; MATHIS, Armin; CASTRO, Edna; HURTIENNE, Thomas (Org.) **Estado e políticas públicas na Amazônia: gestão do desenvolvimento regional**. Belém: Cejup, 2004. p.51-69.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, Campinas: Autores Associados, n. 116, jul. 2002.

_____. **Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas**. São Paulo, Editora Brasil, 1997.

DALMAS, Ângelo. **Planejamento participativo na escola: Elaboração e avaliação**. Petrópolis, RJ, 1994.

DEMO, Pedro. **Questões para Teleducação**. Petrópolis, RJ.: Vozes, 1998.

DOURADO, Luiz Fernandes. **A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil**. In: FERREIRA, Naura S. C. *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortes, 1998.

_____. A gestão democrática e a construção de processos coletivos de participação e decisão na escola. In: AGUIAR, Márcia Ângela da S.; FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** Campinas: Papyrus, 2002. p.149-160.

DRUCKER, Peter F. **Administração Lucrativa**. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

FAGUNDES, L. C. et al. **Aprendizes do futuro: as inovações começaram**. Cadernos Informática para a Mudança em Educação. MEC/ SEED/ ProInfo, 1999.

FAVERO, Irmã Maria Leônida. **A educação libertadora no cotidiano da escola**. 1988.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto.(Org.) **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FONSECA, Normanda Ferreira. **Pedagogia hospitalar? formação, reflexão e ação**. Manaus: UNINORTE, 2006.

FONSECA, M. **O patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/ IPHAN, 2003.

FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maura Costa (orgs.). **Política Educacional: gestão e qualidade do ensino**. Brasília: Liber livro, 2009. 346 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Docente**. 19º ed. Paz e Terra, São Paulo 1996.

FREITAS, Dirce Ney de. A gestão educacional na interseção das políticas federal e municipal. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, jul./dez. 1998.

FUSARI, José Cerchi. **O planejamento do trabalho pedagógico**: algumas indagações e tentativas de respostas. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf. Acesso em 27/11/2013.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO. E. José. **Autonomia da Escola**: Princípios e Propostas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo**: na educação e noutras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. **O planejamento como ferramenta de transformação da prática educativa**. Disponível em: [www.maxima.art.br/arq_palestras/planejamento_como_ferramenta_\(completo\).doc](http://www.maxima.art.br/arq_palestras/planejamento_como_ferramenta_(completo).doc). Acesso em: 29/04/2014.

_____. **Planejamento como prática educativa**. 16ª edição, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Metodologia do Ensino Superior**, 3. ed. São Paulo: Atlas, 1997. GUTENBERG, Alex. **O que eu pretendo com a aula de hoje?** Profissão Mestre, nº103, p.21-24, abr.2008.

HORA, Dinair Leal. **Gestão democrática na escola**. São Paulo: Papyrus, 1994.

HYPOLITTO, Dineia. **A formação do professor em descompasso com a realidade**. Disponível em: <http://br.geocities.com/dineia.hypolitto/arquivos/artigos>. Acesso em: 05/05/2014.

KOTLER, P. **Administração de Marketing**: análise, planejamento, implementação e controle. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1992.

KUENZER, Acácia Zeneida, CALAZANS, M. Julieta C., GARCIA, Walter. **Planejamento e educação no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. & TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 4. Ed. Goiânia, Goiás: Alternativa, 2001.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 9ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

LOMBARDI, José Claudinei. A importância da Abordagem Histórica da Gestão Educacional. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n. especial. P. 11-19, ago. 2006.

LOPES, Raimundo Nonato Nobre. **A Gestão Pedagógica: os desafios da gestão pedagógica democrática**. (Monografia de Pós-Graduação em Metodologia do Ensino de Ciências e Matemática) – Faculdades Kurium. Banabuiú, Ceará. 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo; Cortez, 1994.

LUCARELLI, Elisa. Teoría y práctica como innovación em docência, investigación y actualización pedagógica. **Cuadernos de Investigación**, Buenos Aires: Universidade de Buenos Aires, 1994.

LÜCK, Heloísa. **Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores**. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 1-195, fev./jun. 2000.

MACHADO, Ana Luiza. Formação de gestores educacionais. In: CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. **Gestão Educacional: tendências e perspectivas**. São Paulo: Cenpec, 1999.

MENEGOLLA, Maximiliano. SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar?** 10ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MORETTO, Vasco Pedro. **Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NERI, Maria Célia Silva; SANTOS, Maria Lídia Guimarães. **Projeto político pedagógico: uma prática educativa em construção**. 2001. 101 f. (Trabalho de Conclusão de Curso - Graduação em Pedagogia) -Universidade da Amazônia, Belém, 2001. Disponível em:<http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/.../PROJETO_POLITICO.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2014.

NÓVOA, Antônio. **As organizações escolares em análise**. Portugal: Nova Enciclopédia, 1992.

OLIVEIRA, Danila Andrade (org.). **Gestão democrática da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de, **Excelência na administração estratégica: a competitividade para administrar o futuro das empresas: com depoimentos de executivos**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1995.

_____. **Planejamento estratégico: conceitos, metodologia e práticas**. 16. ed. São Paulo : Atlas, 2001.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2003. (p. 29 a 71).

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2005.

_____. **Administração escolar: introdução crítica**. 11 ed. S. Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Ed. Ática, 1997.

PINTO, Fátima Cunho Ferreira; FELDMAN, Marina; Silva Rinalva Cassiano; **Administração Escolar e Política da Educação**, editora UNIMEP, 1997.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves (Orgs.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas: Papyrus, 1998.

ROSAR, M. F. F. A dialética entre a concepção e a prática de gestão democrática no âmbito da educação no Brasil. In: **Educação e Sociedade**. Ano XX n. 69, dezembro/99.

SAVIANI, Dermeval. **Educação Brasileira: Estruturas e Sistemas**. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SCHMITZ, Egídio. **Fundamentos da Didática**. 7ª Ed. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2000. (p. 101 a 110).

SILVA JR, Celestino Alves da. **A escola pública como local de trabalho**. São Paulo: Cortez, 1993.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Professor de 1º grau: identidade em jogo.** Papyrus. Campinas: 1997.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Para onde vai o professor?** Liberdade: 8 ed. 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). **Projeto Político Pedagógico da Escola: Uma construção possível.** - Campinas, SP: Papyrus, 1995.

_____. Perspectiva para reflexão em torno do projeto político pedagógico, In: **Escola: espaço do projeto político-pedagógico.** Campinas, SP: Ed. Papyrus, 1998.

_____. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível.** 12ª edição. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

_____. **Educação Básica e Educação Superior: Projeto político pedagógico.** Campinas, SP: Papyrus, 2004.

_____. **Perspectivas para reflexão em torno do projeto político pedagógico.** Campinas, SP: Papyrus, 1998.

CAPÍTULO 03

PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: A UTILIZAÇÃO DE GAMES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

DOI: 10.5281/zenodo.10568465

*Jean de Sousa Pereira*¹

*Francisco Sormanni Farias de Lucena*²

*Camila Aparecida Pereira da Silva*³

*Marco Felipe Macêdo Alves*⁴

*Lorena Alencar Sousa*⁵

*Joanderson Nunes Cardoso*⁶

*José Nairton Coelho da Silva*⁷

¹ Bacharel em Fisioterapia pelo Centro Universitário Leão Sampaio. Mestrando em Ciências da Saúde pela Universidade Federal do Cariri (UFCA). Fisioterapeuta do Hospital Universitário Júlio Bandeira (HUJB) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG/EBSERH). e-mail: jean.pereira@aluno.ufca.edu.br;

² Bacharel em Medicina pela Universidade de Pernambuco (UPE). Residência em Clínica Médica no Hospital Getúlio Vargas em Recife. Residência Médica em Nefrologia pelo Hospital de Base do Distrito Federal em Brasília. Mestrando em Ciências da Saúde pela Universidade Federal do Cariri. Professor efetivo Universidade Federal do Cariri (UFCA). e-mail: sormanni.lucena@ufca.edu.br;

³ Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais e Graduada em Biologia pela Universidade Federal do Cariri (UFCA). Mestranda em Ciências da Saúde pela UFCA. e-mail: camila.pereira@aluno.ufca.edu.br;

⁴ Bacharel em Medicina pela Universidade Federal do Cariri (UFCA). Mestrando em Ciências da Saúde pela UFCA. Professor Substituto da Universidade Federal do Cariri - UFCA. Título de Especialista em Reumatologia pela Sociedade Brasileira de Reumatologia / Associação Médica Brasileira. Residência em Clínica Médica e Residência em Reumatologia pelo Hospital das Clínicas da Universidade Federal de Pernambuco. e-mail: marco.macedo@ufca.edu.br;

⁵ Bacharel em Enfermagem pela Faculdade de Medicina Estácio de Juazeiro do Norte. Pós-graduação em Urgência e Emergência pela Universidade Regional do Cariri; Mestranda em Ciências da Saúde pela Universidade Federal do Cariri (UFCA). Enfermeira emergencista pela Fundação Otilia Correia Saraiva. e-mail: lorena.sousa@aluno.ufca.edu.br;

⁶ Mestrando em Ciências da Saúde pela Universidade Federal do Cariri (UFCA); Bacharel em Enfermagem pela Faculdade de Medicina Estácio de Juazeiro do Norte - FMJ; Especialista em Saúde Mental pela Faculdade FAVENI; Preceptor do Curso de Graduação em Enfermagem da Faculdade de Medicina Estácio de Juazeiro do Norte - FMJ; e-mail: joandersonnunescardoso@gmail.com;

⁷ Bacharel em Enfermagem pelo Centro Universitário Doutor Leão Sampaio (UNILÉÃO). Pós-graduação em Enfermagem em Emergência e UTI pela UNILÉÃO. Pós-graduação em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Venda Nova do Imigrante - FAVENI. Mestrando em Ciências da Saúde pela Universidade Federal do Cariri (UFCA). e-mail: nairton.silva@aluno.ufca.edu.br;

RESUMO: Gamificação é o processo de utilizar o pensamento e as mecânicas dos *games* para envolver usuários e resolver problemas, a qual utiliza-se dos elementos dos jogos, sendo possível direcioná-los e aplicá-los no processo pedagógico educacional. Este é um relato de experiência de aprendizagem baseada em *games* como ferramenta para auxiliar nas práticas educativas no ensino superior e nas estratégias de revisão de conteúdo e avaliação. O objetivo foi verificar as possibilidades e potencialidades da aprendizagem baseada em *games* como ferramenta facilitadora e otimizada da aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa aplicada, exploratória, utilizando procedimentos de levantamento bibliográfico e estudo de caso. Utilizou-se a gamificação como estratégia de ensino em estudantes de um programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Ciências da Saúde de uma Instituição de Ensino Superior. Foram realizadas avaliações para analisar os objetivos propostos, contribuindo tanto para o desenvolvimento de competências quanto para a motivação discente, a partir do interesse e o engajamento na atividade. A utilização de jogos como uma ferramenta no processo de ensino e aprendizagem promove a motivação, a curiosidade, a interatividade, o raciocínio, a colaboração, a comunicação e o pensamento crítico.

Palavras-Chaves: Gamificação; Metodologias ativas; Ensino superior.

INTRODUÇÃO

Gamificação se refere ao processo de utilizar o pensamento e as mecânicas dos *games* para envolver usuários e resolver problemas, a qual utiliza-se dos elementos dos jogos, sendo possível direcioná-los e aplicá-los no processo pedagógico educacional (Fardo, 2013).

Desta forma, compreender a aprendizagem baseada em *games*, utilizando princípios e elementos dos jogos, a torna prazerosa, divertida

⁸ Bacharel em Fisioterapia. Pós-graduação em Saúde Coletiva pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Especialista em Docência do Ensino Superior. Mestre em Saúde Coletiva pela Universidade de Fortaleza e Doutora em Biotecnologia - RENORBIO pela Universidade Estadual do Ceará. Professora Adjunta do curso de Medicina da Universidade Federal do Cariri. e-mail: cristiane.marinho@ufca.edu.br.

e lúdica, gerando motivação ao realizar atividades diárias no ambiente escolar e acadêmico. Contribui de forma muito positiva o fato de muitos alunos trazerem para o ambiente escolar conhecimentos prévios dos *games* e contarem com habilidades que os dispõem à dinâmica desejada.

Incorporar a gamificação no contexto educacional implica assimilar e aplicar as oportunidades ao empregar estratégias que envolvem a transição do ambiente virtual para o mundo real, isso resulta em alunos mais motivados e na integração eficaz entre o aprendizado presencial e virtual (Moran, 2018). Portanto, a utilização dos elementos provenientes dos jogos não se limita apenas a empregá-los, mas sim a aproveitar esses elementos de maneira a criar um ambiente de aprendizagem centrado na gamificação (Mattar, 2017).

A análise dessa experiência sugere que a incorporação de elementos de jogos na aprendizagem promove uma inovação tanto no papel do professor quanto para os alunos, ao facilitar a revisão e avaliação no processo de ensino e aprendizagem. A dinâmica da aprendizagem baseada em características dos jogos capacita os alunos a adquirirem conhecimento através de um recurso que gera resultados satisfatórios.

Este relato teve por objetivo verificar o impacto no aprendizado com a aplicação de metodologias ativas, utilizando a estratégia de gamificação no ensino da disciplina de Didática no Ensino Superior, através de *Quiz* de perguntas e respostas, sistema de pontuação e recompensas de modo a verificar as possibilidades e potencialidades da aprendizagem baseada em *games* como ferramenta facilitadora e otimizada da aprendizagem.

MATERIAL E MÉTODOS

Pretende-se apresentar um relato de experiência de aprendizagem baseada em *games* como ferramenta para auxiliar nas

práticas educativas do ensino superior como alternativa à estratégia de revisão de conteúdo e avaliação. Este relato descreve experiências de aprendizagem ocorridas no contexto das aulas do Mestrado em Ciências da Saúde de uma Instituição de Ensino Superior, fazendo uso de um jogo interativo de perguntas e respostas com um sistema de classificação por pontos. Isso foi explorado como uma abordagem pedagógica e metodológica para a revisão e avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos, com a vantagem de proporcionar feedback instantâneo ou simultâneo.

Para análise dos resultados obtidos com a gamificação no processo de ensino e aprendizagem, além de todo material produzido durante a realização das atividades, observações dos autores e relatos orais, utilizamos, ao final do trabalho, dois questionários, sendo um para cada projeto, a fim de coletar dados e informações sobre a aprendizagem, o envolvimento e o engajamento dos alunos, de modo que isso pudesse colaborar para compreender melhor as contribuições das metodologias aplicadas.

RELATO DE EXPERIENCIA

Essa proposta fundamentou-se na perspectiva da gamificação, cujo objetivo didático do jogo foi proporcionar um treinamento em uma metodologia ativa de ensino para os alunos do mestrado em Ciências da Saúde de uma Instituição de Ensino Superior, abordando a integração e a aprendizagem colaborativa a respeito do tema Insuficiência Respiratória Aguda.

O formato criado foi de um jogo composto por seis questões sobre o tema, sendo abordados tópicos como conceito, diagnóstico e fisiopatologia. Participaram da experiência quatro alunos regularmente matriculados na disciplina de Didática do Ensino Superior do mestrado, sendo 2 enfermeiros, 1 biólogo e 1 fisioterapeuta. Como coordenadores

da atividade, participaram 2 alunos mestrandos, também alunos da mesma disciplina. A atividade foi aplicada em um único dia, com duração de duas horas, em uma sala de aula da própria universidade.

Para o desenvolvimento da atividade, os alunos receberam simultaneamente e individualmente um questionário com as perguntas.

As regras do *game*:

1 – uma pergunta sobre o tema que deveria ser respondida (marcando uma alternativa correta);

2- cronometrado o tempo de um minuto para análise das questões consideradas com grau de dificuldade baixo e médio, e dois minutos para análise das questões consideradas difíceis;

3- Para alcançar a pontuação, o aluno deveria, além de acertar a alternativa, explicar o porquê dela estar correta.

A fim de proporcionar um aprofundamento teórico sobre os tópicos abordados nas perguntas, após os participantes responderem cada questão, os dois coordenadores da atividade se revejavam em discutir de forma mais aprofundada com os participantes.

Um artigo sobre insuficiência respiratória foi entregue ao final da atividade. Vale ressaltar que nenhum dos participantes sabia previamente sobre a dinâmica a ser aplicada, e nem sobre o tópico a ser abordado. Os alunos deveriam atuar de forma cooperativa, dividindo os seus conhecimentos coletivamente. Enquanto as equipes tinham acesso apenas às perguntas, os coordenadores da atividade possuíam as respostas detalhadas em fichas organizadas. A condução da atividade foi inspirada em um modelo de jogo conhecido como *Quiz*.

Para tornar lúdica a atividade, a cada acerto o participante ganharia um chocolate. A atividade proposta era competitiva e como já exposta anteriormente, previa pontuação inerente aos resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a execução da atividade, foi possível observar o engajamento dos discentes e o interesse em concluir a tarefa. Não houve ausência dos alunos, da sala de aula, ou emissão de comportamentos concorrentes, como conversas paralelas. Apesar de existir uma competição, não houve animosidades entre os discentes.

O componente lúdico e prazeroso da atividade foi percebido principalmente durante a execução das respostas e a bonificação do chocolate. Apesar da atividade proposta ser competitiva, não foi observada a ocorrência de alguns comportamentos característicos de ansiedade anteriormente aos momentos avaliativos, como sudorese, tremor das mãos, verbalizações de frustrações e etc.

Ao contrário, houve discussão entre os participantes, descontração, especialmente no compartilhamento das respostas.

Pôde-se perceber que as dificuldades enfrentadas para as resoluções das questões eram inerentes ao tipo de formação prévia dos participantes. O fisioterapeuta apresentou maior facilidade em respondê-las, por ser um assunto comum em sua área de atuação.

Ao final da atividade, os objetivos pedagógicos foram alcançados e todos os alunos, com desempenho variável, conseguiram concluir a tarefa a contento. Ao ser levada a experiência para a avaliação do grupo, estes destacaram que adquiriram novos conhecimentos sobre o tópico proposto, de forma espontânea e não cansativa.

No que diz respeito a essa perspectiva, Alves (2015) argumenta que, em uma abordagem de atividade gamificada dentro de ambientes de aprendizagem, é crucial que os objetivos de aprendizado sejam cuidadosamente definidos. Isso ocorre porque a execução de tarefas e desafios, por si só, não configura a gamificação, mas sim os objetivos que se pretende atingir, principalmente os relacionados à aprendizagem, devem ser explicitamente delineados aos estudantes. Ao final do

processo, os alunos devem estar cientes de que alcançaram esses objetivos, destacando, assim, a importância do feedback, como também ressaltado por Burke (2015) e Alves (2015).

Tradicionalmente, quando abordados em sala de aula sobre este tema, o aluno tende a assumir um papel passivo, de receptor de conteúdos teóricos que virão a ser aplicados posteriormente. Pôde-se hipotetizar, assim, que a gamificação do ensino favorece esse contato com a prática sem incorrer em questões éticas, como o desenvolvimento de intervenções por alunos iniciantes, nem em questões operacionais, já que podem ser desenvolvidas na própria sala de aula. Não se propõe aqui a substituição do contato direto com a atuação profissional, mas sim, o uso de jogos educativos como forma de se diversificar e de antecipar esse contato.

Ao final da disciplina, foi solicitado que os alunos avaliassem a dinâmica como um todo. Várias verbalizações nesse momento foram direcionadas à atividade, todas de forma positiva. As avaliações permitem considerar a experiência como bem-sucedida quanto aos objetivos propostos, contribuindo tanto para o desenvolvimento de competências quanto para a motivação discente, a partir do interesse e o engajamento na atividade.

Experiência de aplicação semelhante foi documentada por Sheldon (2012), cuja ideia, em sua prática, não é ensinar a usar *games* em sala de aula, nem a desenvolver *games* educacionais, mas sim transformar as próprias aulas em um *game*. Ou seja, ele resolveu aplicar seu conhecimento sobre *games* (linguagem, estratégias, elementos) para desenvolver e conduzir suas aulas sobre *game design*.

Araújo e Oliveira (2021), utilizando a estratégia de gamificação, no ensino da disciplina de metodologia científica, utilizaram a plataforma *Kahoot!* (plataforma de *Quiz* e *ranking* de pontuação *online*) em quatro turmas de 9º período do curso de Bacharelado em Direito de uma instituição de Ensino Superior e concluíram que a experiência teve

resultado positivo, mudando o comportamento da turma, de passivo para uma ativa participação.

Até aqui as propostas experimentadas reforçam novas tecnologias aliadas às metodologias ativas, se tornam a estratégia para o atual contexto de transformação da sociedade no qual vivemos.

Com base nas observações fornecidas pelos alunos por meio do feedback, tornou-se evidente que eles demonstraram um alto nível de adesão à abordagem gamificada. Esse envolvimento se manifestou tanto no aspecto emocional quanto na empatia, características que, como Burke (2015) destaca, são fundamentais na gamificação, uma vez que esta busca envolver os participantes em um nível emocional, visando motivá-los.

Esse vínculo emocional, por sua vez, indica maiores oportunidades para o desenvolvimento cognitivo e para a aquisição efetiva de conhecimento. Isso ocorre porque os estudantes que se envolvem emocionalmente na abordagem estão mais receptivos ao conteúdo e às atividades propostas pelo professor, facilitando assim o desenvolvimento de habilidades e competências.

Por último, conforme apontado por Burke (2015), é essencial lembrar que, para que qualquer iniciativa de atividade gamificada seja bem-sucedida, é necessário estabelecer uma conexão sólida, promover a voluntariedade e fomentar a empatia, além de manter uma comunicação clara entre todos os participantes. Esses elementos essenciais viabilizam a conquista de níveis mais profundos de envolvimento, uma motivação intrínseca mais forte do que a extrínseca e, por conseguinte, um maior aprendizado por parte dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão acerca da experiência realizada indica que a aprendizagem com *games* proporciona a inovação da prática docente e

discente por meio da revisão e avaliação no processo de ensino e aprendizagem. A dinamicidade da aprendizagem baseada em elementos de *games* possibilita aos alunos aprenderem produzindo resultados interessantes, criando uma dinâmica célere, síncrona e colaborativa.

O presente estudo apresentou uma abordagem para o ensino da disciplina de Didática do Ensino Superior, utilizando tecnologias de informação e comunicação aliada a metodologias ativas. A partir da análise das respostas dos alunos quanto à aplicação da atividade, verificou-se que o programa despertou a motivação e o engajamento dos mestrandos. Houve o aumento do interesse pelo conteúdo e através das dúvidas ao responder o *Quiz* foram feitos muitos questionamentos na aula. Além disso, a ferramenta se mostrou de bom resultado para avaliação e diagnóstico em tempo real.

A experiência foi enriquecedora para a turma, repetindo o mesmo processo da construção do conhecimento como ferramenta educativa capaz de aumentar o interesse do aluno pela aprendizagem e melhorar a metodologia de ensino do professor. O uso de metodologias ativas, aliada às tecnologias de informação e comunicação tem se mostrado uma estratégia de bom resultado para atender essa nova realidade do ensino superior. A utilização de jogos como uma ferramenta no processo de aprendizagem promove a motivação, a curiosidade, a interatividade, o raciocínio, a colaboração, a comunicação e o pensamento crítico.

REFERÊNCIAS

ALVES, Flora. **Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras**. DVS Editora, 2015.

ARAÚJO, Andréa Cristina Marques; OLIVEIRA, Bruno Vinícius Costa. **Estratégia de gamificação no ensino superior: relato de experiência da**

aplicação do *Kahoot!* na disciplina de metodologia científica. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 7, p. 71322-71333, 2021.

BURKE, Brian. **Gamificar: como a gamificação motiva as pessoas a fazerem coisas extraordinárias**. DVS Editora, 2015.

FARDO, Marcelo Luis. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. **Renote**, v. 11, n. 1, 2013.

MATTAR, João. Metodologias ativas para a educação presencial, blended e a distância. **São Paulo: artesanato educacional**, p. 28-29, 2017.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, p. 02-25, 2018.

SHELDON, Lee. **The multiplayer classroom: Designing coursework as a game**. CRC Press, 2020.

CAPÍTULO 04

A INTERAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E EDUCAÇÃO ESCOLAR: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

DOI: 10.5281/zenodo.10568554

Sebastião Elan dos Santos Lima¹

Everardja da Silva Macedo²

Leandro Thadeu de Oliveira Cabral³

César Bismac de Oliveira Silva⁴

Lauane Caroline de Oliveira⁵

Eulália Maria Chaves Maia⁶

RESUMO: A família e a escola exercem um papel fundamental para o desenvolvimento e educação da criança e adolescente, no entanto, a articulação entre essas duas instituições é marcada por desafios. Para que ocorra a concretização de uma relação de parceria, faz-se necessário que ambas conheçam seus papéis e assumam compromissos, para que assim contribuam para uma educação e seu desenvolvimento satisfatório. Com este artigo objetiva-se propor uma reflexão acerca da interação entre família e educação escolar, suas possibilidades e desafios na efetivação das relações diárias. Para tanto, se faz necessário reconhecer e ultrapassar as barreiras impostas nas relações em que são apontadas falhas e responsabilização unilateral pela educação do infante. O diálogo permanente e os compromissos compartilhados são estratégias necessárias para uma educação integral, uma vez que família e escola exercem funções complementares.

Palavras-chave: Família; Escola; Interação; Desafios.

¹ Autor correspondente: Doutorando do PpgPsi - UFRN. E-mail: sebastiaoelan@outlook.com, Telefone: (84) 99697 2795;

² Graduanda em psicologia da Faculdade de Ciências da Saúde do Trairí - FACISA/UFRN. everardja16@gmail.com;

³ Graduando em psicologia da Faculdade de Ciências da Saúde do Trairí - FACISA/UFRN. lthadeu8@gmail.com;

⁴ Graduando em psicologia da Faculdade de Ciências da Saúde do Trairí - FACISA/UFRN. cesar.bismac.017@ufrn.edu.br;

⁵ Graduanda em psicologia da Faculdade de Ciências da Saúde do Trairí - FACISA/UFRN. lauanecaroline123.lc@gmail.com;

⁶ Professora Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. eulalia.maria@yahoo.com.br.

INTRODUÇÃO

Para abordar a interação da família e escola é necessário resgatar o contexto histórico de ambas instituições sociais que têm grande importância para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Cada uma exerce um papel fundamental para o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo, mas vale ressaltar que esses papéis não são fixos, tampouco claros para aqueles responsáveis pela educação integral do infante.

Quando se encontra uma criança com comportamento desviante dos padrões estabelecidos em sociedade, considera-se como “mal-educada”, e ainda surgem indagações do tipo: “esse moleque não foi para escola?”, “seus pais não deram uma educação adequada?”, essas são frases que podem ser ouvidas diariamente. Tal situação remete a uma conjuntura social que delega um peso muito alto da educação unicamente ao ambiente escolar ou familiar, muitas das vezes sem definir ao certo de quem é a verdadeira responsabilidade pela educação das crianças.

Quais são os limites da escola? São os professores capazes de exercer o papel ou a falta de um papel ativo dos pais? E quais as responsabilidades dos pais em toda essa trama? (BOCK, FURTADO e TEIXEIRA, 2018). São muitas reflexões a serem feitas e muitas provocações inquietantes. A família culpa a escola pelo fato de as crianças não estarem aprendendo; da mesma forma, a escola culpa os pais por serem ausentes na educação dos filhos. O que era para ser uma situação de complementaridade e objetivo em comum se torna um campo de conflitos e contradições (CASTRO e REGATTIERI, 2010).

Em Nascimento et al. (2021), entende-se que a criança ao chegar na escola não se apresenta como uma folha em branco, sem repertório algum. A partir disso, observa-se que ela traz consigo conhecimentos prévios que são aprendidos no seio familiar, se

constituindo como primeira instituição social responsável pelos ensinamentos de valores morais, éticos e de convivência, um meio de aprendizagem fundamental para inserção do sujeito no mundo social e cultural (PIOVESAN, 2018).

Seguindo essa visão, Vercelli e Negrão (2019) ressaltam que a criança enquanto um ser histórico-social está em processo de desenvolvimento, de construção de saberes e, conseqüentemente, de socialização. Ademais, no decorrer desse processo, como dito anteriormente, a criança não é um ser passivo, em que apenas acolhe o que lhe é passado em uma determinada situação, mas sim o contrário disso, aprende-se e ensina-se nas relações estabelecidas ao longo de seu desenvolvimento.

Diante dessas reflexões, este trabalho objetiva compreender a interação entre família e educação escolar, suas possibilidades e desafios, uma vez que para o desenvolvimento integral da criança, em nível cognitivo e psicossocial, essa integração família-escola deve se fazer presente de forma potente e articulada. Sendo assim, ela contribuirá para a diminuição de conflitos e ampliará as possibilidades de interação, aprendizagem e desenvolvimento holístico do educando.

Desse modo, este artigo realizará um resgate histórico de cada instituição como responsável pela educação da criança e quais os papéis que a família e escola exercem na educação escolar. Destaca-se, portanto, que a educação abrange os processos formativos amplos que se desenvolvem durante toda a convivência humana ao longo da vida (CASTRO e REGATTIERI, 2010).

CONTEXTO HISTÓRICO DA FAMÍLIA

A perspectiva de família com sua configuração centrada no filho/criança é relativamente nova na história da civilização ocidental.

Historicamente, ao longo da Idade Média, tinha-se como configuração familiar as comunidades feudais, sendo elas caracterizadas como um ambiente onde todos se conheciam (SCHOEN-FERREIRA, AZNAR-FARIAS e SILVARES 2010).

Não obstante, a criança era vista como um adulto em miniatura, por vezes considerada como substituível. Dessa forma, o que se esperava de uma criança era apenas a sua força de trabalho – de forma quantitativa –, que se aprimoraria com o passar dos anos – de maneira qualitativa –, por ser vista como mais uma ferramenta de trabalho. À vista disso, não existia uma configuração de família bem delimitada como na contemporaneidade, os vínculos afetivos estabelecidos não eram especificamente direcionados à noção que hoje se tem de família. Isso pode ser evidenciado durante a alimentação da criança – como bebê – a qual era fornecida através das amas de leite (ARIÈS, 1986).

A partir do século XV, século de transição entre a Idade Média e a Idade Moderna, percebe-se, também, a mudança dos valores, fato que influencia o sistema educacional vigente. Durante a Idade Média, as crenças humanas estavam atreladas ao teocentrismo, o qual era voltado à igreja, fé e a crença de que Deus era a explicação para todos os questionamentos. Em contrapartida, a Idade Moderna tinha como o seu principal eixo o antropocentrismo, que colocava o homem como o centro do universo, sendo forçado a recorrer à educação para encontrar explicações para os acontecimentos (PERIN e MALAVASI, 2018). Desse modo, a educação das crianças ficou responsável pelas escolas e houve uma preocupação em isolá-las do mundo dos adultos. Com essas transformações sociais elas começaram a adquirir um outro *status*, passando a ser o centro das atenções familiares (ARIÈS, 1986).

No século XIX, percebe-se diante das novas condições de vida econômica e política uma melhora nas condições de vida operária, as quais atraíam cada vez mais o homem para fora de casa, estabelecendo-se nas fábricas e bares (REIS, 1984). Enquanto isso, as mulheres dedicavam-se a passar mais tempo no lar. Com isso, houve uma

delegação para a mulher: a responsabilidade e a função de educadora dos filhos. Nesse sentido, a maternidade que antes tinha uma função biológica – restrita à procriação – passou agora a ter uma função social (MALDONADO, 2017).

A noção de família tem sido modificada durante o decorrer dos anos e a cada período histórico. A função familiar na contemporaneidade inclui, entre outros aspectos, a de educar moralmente, ou seja, de transmitir valores e costumes de determinadas épocas e o cuidado mútuo entre os adultos e as crianças. A atuação da família é significativa na constituição de cada membro, ela está presente desde os anos iniciais da criança e marca o desenvolvimento dos seus componentes emocionais e sociais (REIS, 1984).

A família é a primeira instituição social responsável pela educação da criança, a qual desenvolve valores éticos, morais e de convivência. Assim, um dos seus papéis principais é a socialização. Nesse sentido, é no ambiente familiar que os primeiros modelos de referência se fazem presentes para o aprendiz. Neste espaço há inclusão no mundo cultural mediante o ensino da língua materna, dos símbolos e regras de convivência em grupo, englobando a educação geral e parte da formal, em colaboração com a escola (BOCK, FURTADO e TEIXEIRA, 2018; PIOVESAN, 2018).

A família é responsável pela formação do indivíduo em seus primeiros anos de vida, devendo participar durante todo o desenvolvimento infantil, inclusive no período em que há inserção no mundo escolar. Essa instituição – a família – assume um papel de um ambiente educacional, na qual são aprendidos tanto hábitos básicos como sorrir, brincar e falar, como também hábitos mais complexos e elaborados como o de interagir com as pessoas. (COLL, MARCHESI e PALACIOS, 2004). Ademais, é por meio dessa relação, família-escola, que as crianças constroem de maneira sólida o seu processo de socialização.

A ESCOLA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

O ato de educar está presente na história da humanidade desde o princípio. Em nada podemos escapar dela, pois sem ela, não teríamos sobrevivido e evoluído (BRANDÃO, 2007). Referente ao ambiente escolar, este não é apenas um lugar em que uns ensinam e outros aprendem, é uma instituição social que medeia a relação entre indivíduo e sociedade, com a transmissão de cultura e modelos sociais de comportamento e valores morais. Esse é um espaço social no qual as pessoas convivem e atuam, tornando-se importante pela sua dimensão psicossocial (BOCK, FURTADO e TEIXEIRA, 2018; PIOVESAN, 2018).

Na antiguidade, o conhecimento dispensava a existência de uma instituição educativa, o mesmo era adquirido por meio da convivência com as pessoas mais experientes. Cada sociedade utilizava os seus próprios meios de educação, por mais que as formas de educar fossem diferentes, todas elas cumpriam o seu propósito de disseminar o conhecimento (BRANDÃO, 2007).

Eventualmente, ocorre uma institucionalização da escola que se desenvolveu, a partir do século XVII, no formato em que a conhecemos hoje. Além disso, com o advento do capitalismo, surge a necessidade de alfabetizar os sujeitos, tornando-os capazes de ler e calcular, para fins de especialização, aumentando o valor da escola como instituição de inserção de indivíduos na sociedade (PIOVESAN, 2018).

Nesse viés, é possível afirmar que a escola possui um papel fundamental na sociedade e de inegável importância por ser a principal responsável pela sistematização do ensino. Assim, contribuindo com a organização e o desenvolvimento das capacidades científicas, cognitivas, éticas e tecnológicas da comunidade em que está inserida (TOMAZ e LEÓN, 2021). Como instituição social opera, principalmente, na construção histórica, cultural e científica do conhecimento, com

desenvolvimento de habilidades, saberes e valores necessários à sua integração e socialização, por meio da mediação entre professor e aluno. É no ambiente escolar que a ação educativa é transformada em conhecimento (BOCK, FURTADO e TEIXEIRA, 2018; NASCIMENTO et al., 2021).

Esses conhecimentos são extremamente importantes, pois servirão de base para os novos que serão ensinados e aprendidos. Quando a criança não dispõe de um acompanhamento familiar, tende a não apresentar resultados satisfatórios na escola, podendo se prejudicar não somente no desenvolvimento cognitivo e intelectual, mas também em outras áreas como o emocional e social, pois seu desempenho vai além dos bons resultados obtidos nas avaliações (NASCIMENTO et al., 2021).

A INTERAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA NA EDUCAÇÃO

A educação abrange os processos formativos diversos e amplos que se desenvolvem na convivência humana ao longo de toda a vida. Para tanto, a responsabilização da educação das crianças e dos adolescentes recai, legal e moralmente, sobre duas grandes agências socializadoras: a família e a escola. A educação escolar obrigatória tem o Estado como responsável de oferta primária, e as famílias o dever de matricular e enviar seus filhos à escola (CASTRO e REGATTIERI, 2010).

O texto da Constituição Federal de 1988 corrobora com o pensamento das autoras supracitadas ao abordar, no artigo de número 205, que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa [...]”. Tais condições são apresentadas no artigo como expressão do exercício da cidadania, assim como para uma qualificação para o trabalho.

A partir disso, é notável que a interação família-escola é prevista por lei, com necessidade de que haja reciprocidade e influências múltiplas. Como destaca Chaves et al. (2014), para que as funções psíquicas como um todo sejam formadas nos seres humanos é necessário que se estabeleça a aprendizagem, e esta é de responsabilidade dos educadores, quando na escola, e também da família, quando fora deste ambiente.

Outro marco legal de grande importância para reafirmar essas condições integradoras entre família e escola é apresentado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 1990. O ECA aborda a família como o primeiro lugar onde se criam condições para o desenvolvimento dos direitos fundamentais da criança e adolescente. Em seus títulos I e II, ele descreve que ambas as instituições possuem “o direito à vida, saúde, liberdade, respeito à dignidade, à convivência familiar, à educação, esporte, cultura e lazer”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, é outro marco legal relevante de se abordar nessa trajetória, considerando que na LDB é apresentado o fato de que os profissionais da educação devem ser os responsáveis pelos processos de aprendizagem que prevê a ação integrada das escolas com as famílias. O artigo 12 da LDB descreve que os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema, terão a incumbência de: “VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”. E o artigo 13 reafirma que os docentes incumbir-se-ão de: “VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade”, corroborando para a importância de uma articulação efetiva da família-escola.

Por fim, para que ocorra essa integração é preciso estabelecer relação de colaboração, sendo necessário que a família assuma o papel de potencializadora do trabalho realizado pela escola, acompanhando, com incentivo e auxílio, à criança em seu processo de desenvolvimento.

Em contrapartida, a escola tem o papel de realizar uma prática pedagógica que contribua na formação do ser e na valorização da participação ativa dos pais no processo educativo (CASTRO e REGATTIERI, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Família e escola não podem ser vistas como instituições independentes, embora possuam objetivos distintos. Tais instituições compartilham a função de preparar crianças e jovens para a sua inserção e participação na sociedade, com responsabilidades mútuas e complementares (BOCK, FURTADO e TEIXEIRA, 2018; DAMASCENO, 2008)

À escola compete, dentre outros aspectos, a função de socialização do saber sistematizado, científico, do conhecimento já elaborado pela criança no ambiente familiar. Família e escola estão atrelados numa relação de constituição do ser humano para seu desenvolvimento integral e na construção da sua aprendizagem. Ambas emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos do indivíduo (DAMASCENO, 2008).

Nesse caminho, família e escola atuam como propulsoras ou inibidoras no crescimento da criança e adolescente a depender das condições que lhe são ofertadas. Apresentam-se como duas molas propulsoras no desenvolvimento psicológico, afetivo, cognitivo e social.

Dessa forma, é possível concluir que ao considerar que família e escola compartilham funções distintas e ao mesmo tempo complementares, torna-se evidente a necessidade de ambas instituições possuírem relações próximas. Nesse sentido, a comunicação entre pais e/ou responsáveis e professores é fundamental. Para que haja efetivação e compromisso compartilhado é

necessário estreitar os laços, peça-chave para o processo de aprendizagem do aluno.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 15.ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 17 mar. 2023.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 3. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 5. ed. Brasília: Edições Câmara, 2010.

CASTRO, J. M.; REGATTIERI, M. **Interação escola-família: subsídios para práticas escolares**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

CHAVES, M. et al. Aprendizagem e desenvolvimento: uma perspectiva pedagógica e psicopedagógica com literatura infantil. **Revista Psicopedagogia**. São Paulo, v. 31, n. 95, p. 152-157, 2014.

COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

DAMASCENO, M. M. S.; DUARTE, A. E. C.. Escola, família e aprendizagem: uma articulação possível. **Revista de Psicologia**. On-line, v. 2, n. 6, p. 31-43, jan. 2008.

MALDONADO, M. T. **Psicologia da gravidez: gestando pessoas para uma sociedade melhor**. São Paulo: ideias & letras, 2017

NASCIMENTO, F. E. M. et al. A relação família e escola no processo educativo: uma revisão integrativa. **Oikos: família e sociedade em debate**. Viçosa, v. 32, n. 2, 1-24, 2021.

PERIN, C. S. B.; MALAVASI, S. A história da educação e o ensino analisados em duas obras clássicas: *Cárcel de Amor* e *La vida de Lazarillo de Tormes*. **História da Educação**. Porto Alegre, v. 22, n. 54, 190-208, jan./jun. 2018

PIOVESAN, J. et al. **Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem** [Recurso eletrônico]. Santa Maria: UFSM, NTE, 2018.

REIS, J. R. T. Família, emoção e ideologia. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense. 1984.

SCHOEN-FERREIRA, T. H.; AZNAR-FARIAS, M.; SILVARES, E. F. D. M. Adolescência através dos Séculos. **Psicologia: teoria e pesquisa**. Brasília, v. 26, n. 2, 227-234, abr./jun. 2010.

TOMAZ, R. F. S; LEÓN, C. B. R. Intervenções em funções executivas na primeiríssima infância: revisão da literatura. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**. São Paulo, v. 2, n. 1, 9-23, jan./jun. 2021.

VERCELLI, L. C. A.; NEGRÃO, T. P. A. Um olhar sobre o período de adaptação de crianças pequenas a um centro de educação infantil e o uso de objetos transicionais. **EccoS Revista Científica**. São Paulo, n. 50, jul./set. 2019.

CAPÍTULO 05

PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO: CULTURA GEEK E APRENDIZAGEM

DOI: 10.5281/zenodo.10568864

*Ginete Cavalcante Nunes*¹
*Halisson Rafael Guimarães*²
*Romana Guimarães*³

RESUMO: Este estudo destaca o papel crucial da cultura geek, que inclui jogos, quadrinhos, filmes e tecnologia, no desenvolvimento do indivíduo. A cultura geek vai além do entretenimento, representando uma mentalidade de curiosidade e paixão que impacta positivamente o pensamento, interação e resolução de problemas. O artigo resalta a importância da criatividade na cultura geek, encorajando os educandos a explorarem projetos relacionados a seus interesses. Os programas de intervenção cultural geek são descritos como inovadores, desenvolvendo de maneira única e empolgante para os desafios do século XXI. O RPG de mesa, os jogos eletrônicos e o cinema é destacado como uma ferramenta única que promove habilidades sociais, pensamento crítico, resolução de problemas, aprendizagem, estimulando o desenvolvimento cognitivo, social e emocional. A metodologia do estudo é descrita como bibliográfica e qualitativa, destacando a importância da pesquisa acadêmica para compreender a interação entre a cultura geek e o desenvolvimento educacional. As considerações finais enfatizam que a cultura geek desempenha um papel significativo no desenvolvimento cerebral, estimulando a criatividade, o pensamento analítico, as habilidades sociais e a comunicação efetiva. A cultura geek é destacada por promover interações sociais e o desenvolvimento de habilidades interpessoais, preparando os indivíduos para os desafios modernos.

Palavras-chave: Cultura geek; Desenvolvimento; RPG de mesa; Jogos Eletrônicos; Cinema.

¹ Doutora em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN. E- mail: ginetecavalcante@gmail.com

² Graduado em Pedagogia e Especialista em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade de Educação Superior de Pernambuco FACESP. E-mail: halissonrafael123@gmail.com

³ Graduada em Pedagogia e Especialista em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade de Educação Superior de Pernambuco FACESP. E-mail: romanana9136@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este estudo tem por objetivo investigar e contribuir na soma da importância, da valorização, do enriquecimento e uso de programas de intervenção da cultura Geek e a aprendizagem. Os programas de Intervenção buscam identificar problemas de aprendizagem e desenvolvimento educativo, selecionando a melhor intervenção para que desta forma sejam construídas possibilidades e colocada em prática esta vasta oportunidade de alternativas.

Nos dias de hoje, é inegável que a cultura geek desempenha um papel significativo na sociedade, moldando não apenas o entretenimento, mas também influenciando a forma como as pessoas pensam, interagem e resolvem problemas. O termo "geek" transcende o estigma de ser apenas um entusiasta de quadrinhos, jogos e ficção científica. Ele representa uma mentalidade de curiosidade, criatividade e paixão por explorar novos horizontes.

A aplicação de jogos muito conhecidos e utilizado entre os jovens e adolescentes, tem a possibilidade de proporcionar um trabalho de socialização, possibilitando o vínculo de amizade, soluções de conflitos, movimentando a manifestação de emoções coletivas o que leva a inclusão.

Dessa forma, o artigo em questão demarca um tema pouco abordado nas questões de aprendizagem, sendo descartado como metodologia e ferramenta de ensino do indivíduo.

Existem diversas fontes de promoção do conhecimento, um exemplo disto são os jogos de estratégia, que por exemplo, promovem o pensamento analítico, resolução de problemas e tomada de decisões sob pressão, a análise de temas complexos presentes em obras de ficção científica que estimula o pensamento crítico e a reflexão sobre questões éticas e sociais, enquanto o RPG de mesa se trabalha a criatividade, a lógica, a socialização e a matemática básica.

Outro aspecto relevante é o estímulo à criatividade. O universo geek é intrinsecamente ligado à inovação, encorajando a imaginação e a expressão individual. Permitir que o educando explorem projetos relacionados a seus interesses e isto pode resultar em trabalhos mais autênticos e pessoais, gerando um senso de realização e orgulho.

Trazer o universo geek para o processo de avaliação de aprendizagem vai além de apenas introduzir uma temática popular. Envolve reconhecer e capitalizar os benefícios intrínsecos desse universo, transformando o processo educacional em uma jornada envolvente, relevante e significativa. Ao fazer isso, estamos moldando uma geração de aprendizes motivados, criativos e preparados para enfrentar os desafios do futuro. Sendo assim, é de extrema importância a utilização desta cultura como ferramenta de engajamento e aprendizagem, pois faz parte do cotidiano e realidade das pessoas.

EXPLORANDO A INTERVENÇÃO CULTURAL GEEK: EXPANDINDO FRONTEIRAS NO MUNDO DA EDUCAÇÃO.

Em um mundo em constante evolução, os programas de intervenção cultural geek têm emergido como uma ferramenta inovadora para enriquecer a experiência educacional. Ao integrar elementos da cultura geek, como videogames, quadrinhos, filmes e jogos de tabuleiro, esses programas buscam promover a aprendizagem de maneira envolvente e inclusiva.

Ao escolher esta temática de Programas de Intervenção: Cultura Geek e aprendizagem, observamos uma necessidade de aproximá-la ao campo acadêmico para demonstrar sua importância e o quanto isto pode influenciar e facilitar um melhor desenvolvimento no que se refere a programas de intervenções. Os jogos integram a cultura humana e faz parte do cotidiano em que os indivíduos podem ser tanto

jogadores quanto expectadores. O historiador Huizinga (2000, p.7) diz:

Encontramos o jogo na cultura, como um elemento dado existente antes da própria cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até a face de civilização em que agora nos encontramos. Em toda parte, encontramos presente o jogo, como uma qualidade de ação bem determinada e distinta da vida “comum”.

Em resumo, os programas de intervenção cultural geek oferecem uma abordagem inovadora para a educação, integrando elementos envolventes da cultura geek para promover a aprendizagem e o desenvolvimento holístico dos participantes. Ao abraçar a diversidade, fomentar habilidades sociais e estimular a criatividade, esses programas transcendem as fronteiras tradicionais da educação, preparando os alunos para enfrentar os desafios do século XXI de maneira única e empolgante. De Araújo Júnior (2023, p. 6) relata o quão abrangente e influente o jogo pode ser:

[...] o jogo pode estar em áreas a princípio pouco óbvias para a maioria das pessoas, modificando-se com o passar do tempo, ganhando novas definições, conceitos e uma diversidade de ramificações, com novos tipos e gêneros, tais como: jogos de cartas, tabuleiros, eletrônicos e até mesmo de atividades físicas. Somando todos esses elementos, destaca-se como uma ferramenta de extrema importância para o viver social e está para além de fatores psicológicos e biológicos.

Esta ferramenta também é importante para a desconstrução de Estereótipos e promoção da inclusão, criando espaços onde a diversidade é celebrada. Ao mergulhar nas narrativas e personagens dos universos geek, os participantes têm a oportunidade de se identificar com uma variedade de figuras e histórias, abrindo caminho para uma compreensão mais profunda e respeitosa das diferenças.

EXPLORANDO O MUNDO DA EDUCAÇÃO ATRAVÉS DO RPG DE MESA: UMA JORNADA DE APRENDIZAGEM ÉPICA

No vasto universo da educação, onde a busca pelo conhecimento se entrelaça com a criatividade e a imaginação, surge uma abordagem inovadora: o RPG de mesa como ferramenta de aprendizagem. Essa fusão única entre o jogo de interpretação de papéis e o processo educacional oferece uma jornada épica para alunos de todas as idades, transformando salas de aula em reinos de descobertas.

Bazarello (2022, p. 403), destaca que um dos elementos motivacionais que é fundamental para participar do RPG é a oportunidade de estabelecer amizades durante o jogo. Isso ressalta a importância do RPG como um ambiente propício para a construção de vínculos afetivos reais e colaborativos, que vão além do âmbito do entretenimento e da fantasia. Essa dimensão social do RPG é apontada como um fator crucial, enfatizando a possibilidade de conexões significativas que se estendem para além do contexto lúdico, contribuindo para experiências enriquecedoras e duradouras.

O RPG de mesa, tradicionalmente conhecido como um jogo de narrativa colaborativa, ganha uma nova dimensão quando aplicado ao contexto educacional. Em vez de simplesmente memorizar fatos e dados, os alunos são transportados para mundos fantásticos, onde se tornam protagonistas de suas próprias histórias de aprendizagem. Cada personagem, habilidade e escolha estratégica reflete não apenas a

compreensão do conteúdo curricular, mas também a habilidade de aplicá-lo de maneira prática. De acordo com Moreira (2020, p. 10)

[...] RPG de mesa associado à Educação Física é um relevante recurso e prática, por envolver diversas possibilidades de aplicação pedagógica, não somente relacionada às questões específicas da corporeidade ou uso pedagógico do celular, mas também sociais, cognitivas, culturais, atitudinais, possibilitando o enfrentamento interdisciplinar, produção coletiva e interação.

Uma das características distintivas do RPG de mesa como ferramenta educacional é a promoção do pensamento crítico e da resolução de problemas. Os participantes são desafiados a enfrentar dilemas complexos, tomar decisões informadas e lidar com as consequências de suas escolhas. Essas experiências imersivas transcendem os limites tradicionais da sala de aula, preparando os alunos para os desafios do mundo real.

Além disso, o RPG de mesa fomenta a colaboração e a comunicação entre os alunos. Ao trabalhar juntos para superar obstáculos fictícios, eles desenvolvem habilidades interpessoais essenciais, como trabalho em equipe, empatia e negociação. As interações sociais dentro do jogo proporcionam um ambiente seguro para a experimentação dessas habilidades, ajudando os alunos a se tornarem cidadãos mais bem preparados para a sociedade.

A flexibilidade do RPG de mesa permite a adaptação a uma variedade de disciplinas e níveis educacionais. Desde a exploração de conceitos científicos em uma jornada intergaláctica até a compreensão

de eventos históricos em um cenário medieval, as possibilidades são infinitas.

Os educadores podem personalizar as experiências de aprendizagem para atender às necessidades específicas de seus alunos, tornando o processo educacional mais envolvente e relevante.

Em resumo, o RPG de mesa como ferramenta de aprendizagem oferece uma abordagem única e cativante para a educação. Ao transformar a sala de aula em um campo de aventuras, os alunos não apenas absorvem conhecimento, mas também cultivam habilidades essenciais para o sucesso na vida.

Esta jornada épica não apenas enriquece a experiência educacional, mas também prepara os alunos para os desafios do século XXI, capacitando-os a se tornarem heróis de suas próprias histórias de aprendizagem.

JOGOS ELETRÔNICOS: UMA JORNADA DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, SOCIAL E EMOCIONAL

Os jogos eletrônicos emergiram como uma poderosa ferramenta de aprendizagem, transformando a maneira como absorvemos conhecimento e desenvolvemos habilidades. Longe de serem apenas formas de entretenimento, os jogos oferecem um ambiente envolvente que estimula a aprendizagem de maneira única e eficaz.

Uma das principais vantagens dos jogos eletrônicos como ferramentas educacionais é a capacidade de proporcionar aprendizado prático e experiencial. Jogos permitem que os participantes enfrentem desafios simulados, apliquem conceitos em situações do mundo real e experimentem as consequências de suas decisões. Essa abordagem prática não apenas reforça a retenção do conhecimento, mas também promove a aplicação prática das habilidades adquiridas. De acordo com Brandão (2019, p. 467-468)

Foram identificadas evidências científicas sobre a eficácia de jogos de computador e dinâmicas para promoção da saúde, como educação em saúde bucal e hábitos alimentares; para prevenção de doenças e agravos, como a prevenção da obesidade e do câncer de pele; e para o manejo de uma doença crônica, como a asma. Além disso, aborda-se que os jogos melhoram também o funcionamento cognitivo da criança, podendo ser utilizados no treinamento da memória, desenvolvimento de habilidades analíticas e estratégicas.

Além disso, os jogos podem ser adaptados para atender a diferentes estilos de aprendizagem. Com a variedade de gêneros e formatos disponíveis, é possível personalizar a experiência de aprendizado para se adequar às preferências individuais.

Jogos educacionais podem envolver desde simulações e quebra-cabeças até narrativas interativas, proporcionando um ambiente diversificado para aquisição de conhecimento. De acordo com Ramos (2020, p. 466):

o jogo digital pareceu ajudar alunos que tinham dificuldades maiores na disciplina de ciências, além de trabalhar outras habilidades necessárias, como a resolução de problemas, a aprendizagem significativa, a aquisição de outras habilidades, além da motivação, uma das características principais dos jogos digitais que pesquisadores querem tanto trazer para sala de aula

Os jogos também incentivam o desenvolvimento de habilidades como resolução de problemas, pensamento crítico e colaboração. Ao enfrentar desafios dentro dos jogos, os jogadores são naturalmente levados a pensar de forma analítica, tomar decisões ponderadas e trabalhar em equipe para atingir objetivos comuns. Essas

habilidades são transferíveis para contextos fora do ambiente virtual, contribuindo para o desenvolvimento global dos indivíduos. De acordo com Souza (2015, p. 41)

Na China, alunos de várias escolas adotaram o Minecraft para aprender literatura, reconstruindo cenários de romances clássicos. Na Austrália, combinações de matéria-prima para fazer novos produtos são usadas nas aulas de Matemática. Além das escolas, Minecraft também virou base para projetos sociais. Até 2016, a ONU pretende revitalizar mais de 300 espaços urbanos no mundo com a ajuda do jogo. O projeto, chamado Bloco por Bloco, é coordenado pelo Habitat, escritório da ONU para desenvolvimento urbano e ambiental, e busca envolver jovens na recuperação de áreas abandonadas. Para isso, os locais são recriados dentro do game e os jogadores, convidados a modificá-los virtualmente. O primeiro local a ser revitalizado é um parquinho na periferia de Nairóbi (Quênia).

Outro aspecto importante é a motivação intrínseca gerada pelos jogos. A possibilidade de avançar de nível, conquistar realizações e superar desafios cria um ambiente estimulante que mantém os jogadores engajados e interessados no processo de aprendizagem. Essa motivação intrínseca é fundamental para o desenvolvimento de uma mentalidade de aprendizado contínuo. Contudo, é essencial equilibrar o uso de jogos eletrônicos como ferramentas de aprendizagem com outras formas tradicionais de ensino. A integração eficaz requer uma abordagem equilibrada, combinando o potencial educacional dos jogos com métodos pedagógicos convencionais, como citado por Da Costa (2021, p. 6).

[...] a própria experiência é que é responsável por conduzir seu aperfeiçoamento. E, também, somos capazes de aprender com as experiências pelo fato de observarmos resultados da ação que não estavam claros antes, ou que até mesmo não tínhamos como observar

Um questão importante que é citada por De Souza (2022, p. 4-8) demonstra o nível de pontencialidades em que os jogos podem chegar como por exemplo no uso de pacientes com paralisia cerebral, aonde se foi feito um estudo complexo do qual os jogos fizeram uma grande função no processo de fisioterapia com resultados satisfatórios e benéficos para o âmbito da saúde.

Em resumo, os jogos eletrônicos se revelam como ferramentas de aprendizagem inovadoras, proporcionando uma abordagem envolvente e prática para aquisição de conhecimento e desenvolvimento de habilidades, podendo colher os benefícios dessa tecnologia para o desenvolvimento mais dinâmico e eficaz.

O CINEMA COMO JANELA PARA O DESENVOLVIMENTO PESSOAL: EXPLORANDO PERSPECTIVAS, DESENVOLVENDO EMPATIA E ESTIMULANDO O PENSAMENTO CRÍTICO

O cinema, uma forma artística e narrativa poderosa, vai além da simples experiência de entretenimento, podendo ser encarado como um método enriquecedor para o desenvolvimento pessoal e cultural. Ao assistir a filmes, os espectadores têm a oportunidade de explorar diferentes perspectivas, desenvolver empatia, aprimorar habilidades de pensamento crítico e expandir seus horizontes intelectuais. De acordo com Meirelles (2004, p. 82):

[...] o cinema pode, se constituir em uma importante fonte para o estudo da História. Isto no sentido de que o estudo do filme associado às diversas instâncias que intervêm na sua realização se assenta em valioso repertório de atos e ações do homem, de testemunhos das construções do imaginário, o que dificilmente é alcançado pelas fontes tradicionais escritas.

Uma das principais contribuições do cinema para o desenvolvimento é sua capacidade de proporcionar empatia. Ao mergulhar nas histórias apresentadas na tela, os espectadores podem se conectar emocionalmente com personagens diversos e vivenciar realidades que podem ser distantes de suas próprias experiências. Esse exercício empático não apenas enriquece a compreensão do mundo, mas também fomenta uma mentalidade mais aberta e tolerante.

Além disso, o cinema é uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento do pensamento crítico. Analisar elementos como enredo, personagens, cinematografia e mensagem subjacente estimula a capacidade de avaliação e interpretação.

Os filmes frequentemente abordam questões complexas e desafios morais, instigando os espectadores a refletir sobre temas relevantes e a formar suas próprias opiniões, sendo um desses exemplos o homem-aranha, como citado por Weschenfelder (2019, p.56):

A atitude de ajudar os outros, no caso do super-herói, de ajudar mesmo os desconhecidos, é um constante apelo para que os concidadãos deixem de lado sua apatia diante de tantos males a sua volta. Que superem a inércia causadora de tantos males, quanto as ações malignas dos super-vilões. E trata-se mais uma vez da virtude, da mediania, entre o exagero da reação violenta e a inércia da nação, pelo menos enquanto se vive numa comunidade, ou, na

perspectiva de Aristóteles, enquanto animais políticos.

A diversidade de gêneros cinematográficos também oferece oportunidades para explorar diferentes estilos e culturas. Assistir a filmes de diferentes épocas, países e estilos cinematográficos proporciona uma educação cultural rica, ampliando a visão de mundo dos espectadores e incentivando uma apreciação mais profunda da diversidade humana. O cinema pode ser uma ferramenta educacional eficaz. Documentários, por exemplo, oferecem a chance de aprender sobre eventos históricos, científicos ou sociais de maneira envolvente. O uso de filmes como recurso didático em ambientes educacionais pode tornar o aprendizado mais dinâmico e acessível, envolvendo os alunos de uma forma que vai além dos métodos tradicionais. De acordo com Do Santos (2022, p. 106):

118

Prontamente, produções audiovisuais como as de “Naruto”, “Dragon Ball”, “Avatar, a lenda de Aang”, “Nanatsu no Taizai” e a série “Stranger Things”, como as mais comentadas na escola, dentre algumas outras, podem contribuir para desenvolver um pensamento criativo nas crianças, uma vez que lhes inspiram a participação reflexiva e ativa, com opiniões e ações, em diversos aspectos imbricados nas próprias narrativas.

No entanto, é importante consumir cinema de maneira consciente, escolhendo filmes que estimulem o crescimento pessoal e cultural. Além disso, é fundamental equilibrar o tempo dedicado ao consumo de filmes com outras formas de enriquecimento pessoal, como a leitura, a prática de atividades físicas e o envolvimento em experiências sociais.

Em síntese, o cinema se revela como um método enriquecedor de desenvolvimento, proporcionando uma experiência única que

transcende a simples contemplação visual. Ao explorar conscientemente a diversidade cinematográfica, os indivíduos podem colher os benefícios dessa forma de arte como um caminho para o crescimento pessoal, cultural e intelectual.

METODOLOGIA

O artigo foi elaborado de forma bibliográfica com o intuito de demonstrar formas de se analisar as formas ao qual pode se alcançar o desenvolvimento, trazer um universo completamente “novo” para o meio da neuropsicopedagogia pode ajudar no processo de inovação e incentivo a entender o meio ao qual o indivíduo possa estar envolvido. O trabalho bibliográfico qualitativo desempenha um papel crucial no desenvolvimento da pesquisa acadêmica, proporcionando uma base sólida e abrangente para a compreensão de um determinado tema. Enquanto a abordagem quantitativa se concentra em números e estatísticas, a abordagem qualitativa mergulha nas nuances, nas experiências e nas interpretações subjacentes aos fenômenos estudados.

Em um trabalho bibliográfico qualitativo, a coleta de dados é realizada por meio de análise crítica e interpretativa de fontes bibliográficas, tais como livros, artigos, ensaios e documentos relevantes. A ênfase recai sobre a compreensão aprofundada do contexto, das narrativas e das perspectivas apresentadas nessas fontes. Uma das principais vantagens do trabalho bibliográfico qualitativo é a sua capacidade de oferecer uma visão holística de um tema.

Ao examinar diversos pontos de vista, teorias e abordagens, os pesquisadores têm a oportunidade de identificar lacunas no conhecimento existente e construir uma fundação sólida para suas próprias contribuições à área de estudo.

Além disso, o trabalho bibliográfico qualitativo permite uma análise contextualizada, levando em consideração fatores como cultura, história e mudanças sociais. Isso enriquece a pesquisa ao fornecer insights sobre a dinâmica complexa que envolve o tema em questão. O formato bibliográfico acaba por agir no processo de amadurecimento das questões ao qual estão sendo abordadas. De acordo com Traina (2009, p. 30).

Realizar uma pesquisa bibliográfica faz parte do cotidiano de todos os estudantes e pesquisadores. É uma das tarefas que mais impulsionam nosso aprendizado e amadurecimento na área de estudo. Atualmente, as bibliotecas digitais têm facilitado e simplificado muito essa tarefa, pois trazem recursos de busca e cruzamento de informações que facilita a vida de todos.

Pegando esses temas como base podemos ver várias questões que indicam várias coisas, um exemplo é sobre como o uso regular de jogos eletrônicos melhora habilidades cognitivas, incluindo aprendizagem, atenção e capacidade de tomar decisões sob pressão e como os diferentes gêneros de jogos proporcionam benefícios específicos, como melhoria na concentração, flexibilidade cognitiva e habilidades espaciais como cita Pessini (2018, p. 26).

[...] jogos de ação demonstraram benefícios cognitivos; jogos de estratégia produziram melhorias em flexibilidade cognitiva com mudanças rápidas de tarefas; jogos de quebra-cabeça 3D proporcionaram melhorias na solução de problemas, habilidade espacial e persistência; jogos sociais colaboraram com interações sociais reais

E este tema é bastante reforçado por exemplo por Ramos (2018, p. 532), aonde ele fala que os jogos digitais têm se destacado como ferramentas poderosas para o exercício e aprimoramento de uma variedade de aspectos cognitivos, sendo que entre eles, as funções executivas que estão intrinsecamente ligadas ao circuito neural do córtex pré-frontal merecem especial atenção. Essas funções cognitivas abrangem desde a flexibilidade cognitiva até a inibição, memória de trabalho, resolução de problemas, raciocínio e planejamento.

No cerne das funções executivas, encontramos uma ampla gama de habilidades cognitivas, tais como atenção, concentração, seletividade de estímulos, capacidade de abstração, planejamento, flexibilidade de controle mental, autocontrole e memória de trabalho. Estas habilidades são essenciais para o desempenho eficaz em tarefas complexas e no enfrentamento de desafios variados. Em nosso estudo, direcionamos nosso enfoque para dois elementos cruciais das funções executivas: a atenção e a flexibilidade cognitiva. A atenção, entendida como a capacidade de concentrar-se em uma tarefa mental específica, selecionando cuidadosamente os estímulos perceptivos relevantes enquanto suprimimos interferências, desempenha um papel fundamental na realização de tarefas cognitivas complexas.

A flexibilidade cognitiva, por sua vez, refere-se à habilidade do indivíduo de alternar entre perspectivas ou focos de atenção de maneira ágil, ajustando-se com flexibilidade a novas exigências ou prioridades. Essa capacidade permite raciocinar de maneira não convencional, essencial para a resolução de problemas inovadores e situações desafiadoras. Os jogos digitais surgem como um ambiente propício para o desenvolvimento dessas habilidades cognitivas. Estruturados como atividades lúdicas, esses jogos envolvem tomadas de decisões, ações limitadas por regras, sistemas desafiadores, metas a serem alcançadas, narrativas envolventes e representações gráficas cativantes. Seja online ou offline, individualmente ou em grupo, esses

jogos oferecem uma variedade de contextos que estimulam as funções executivas.

Destacamos, dentro desse vasto universo, os jogos simples ou minigames. Estes, caracterizados por sua brevidade, oferecem desafios únicos e problemas repetitivos. São jogos geralmente individuais, de regras facilmente dominadas e que proporcionam feedback rápido. A simplicidade desses jogos não diminui sua eficácia como ferramentas para exercitar e aprimorar as funções executivas, especialmente a atenção e a flexibilidade cognitiva. Assim, ao explorar e compreender a interação entre jogos digitais e as funções executivas, abrimos portas para estratégias inovadoras no campo da cognição, oferecendo oportunidades de desenvolvimento cognitivo de maneira envolvente e divertida.

O que leva ao cerne das questões do tema principal ao qual se refere sobre a cultura geek (já que os jogos só são uma parte dessa cultura), essa cultura é tão rica de possibilidades que se faz necessária a observação sobre seus aspectos principais, como citado por Corrêa (2021, p 63).

Sendo uma dessas juventudes os jovens nerds/geeks, para os quais a “cultura pop” pode se constituir como estratégia em práticas curriculares na escola, valorizando o mundo cultural do estudante, para que o mesmo se sinta inserido, pertencente e protagonista no próprio processo de ensino aprendizagem. Uma maneira de envolver de forma mais efetiva os jovens nas práticas curriculares no ensino médio integrado é fomentar a pesquisa como princípio pedagógico, ou seja, propor que a pesquisa, ou o ato de pesquisar, parta dos próprios estudantes a partir de seus interesses, seus problemas, suas relações com a realidade que o cerca, instigando a curiosidade, gerando inquietudes, busca de informações e construção de conhecimento.

Todas essas questões fazem com que as abordagens bibliográficas, sejam importantíssimas para o tema deste trabalho em questão, já que podemos ver por diversos estudos o que se relevante, útil e extremamente necessário para a abordagem principal do que precisa ser referido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cultura geek, que engloba uma variedade de interesses, como jogos, quadrinhos, filmes de ficção científica, tecnologia e fantasia, desempenha um papel significativo no desenvolvimento cerebral. Essa subcultura, muitas vezes considerada marginal em décadas passadas, ganhou destaque e influência, e agora, estudos e observações destacam a importância desses elementos no enriquecimento do cérebro.

Muitas vezes envolve a exploração de mundos imaginários e conceitos inovadores. Essa exposição constante a ideias criativas e fora do comum estimula a imaginação e fomenta a capacidade de pensar de maneira original. A criatividade é uma habilidade valiosa em várias áreas da vida, desde resolução de problemas até inovação profissional.

O desenvolvimento do Pensamento Analítico durante os jogos de estratégia, quebra-cabeças complexos e enredos intrincados em filmes e livros geeks desafiam o cérebro a pensar de maneira analítica. Os fãs dessa cultura muitas vezes desenvolvem habilidades críticas ao analisar informações, antecipar eventos e resolver enigmas.

Comunidade e Habilidades Sociais tem a se desenvolver na cultura geek tendo um forte componente de comunidade. Participar de convenções, eventos e discussões online incentiva a interação social e promove o desenvolvimento de habilidades interpessoais.

A capacidade de se comunicar efetivamente e colaborar com outros é essencial no mundo moderno. Muitos elementos da cultura geek, como jogos de tabuleiro, RPGs (jogos de interpretação de papéis)

e histórias complexas, requerem a assimilação de informações detalhadas. Esse processo de aprendizagem pode melhorar a memória e a capacidade de retenção de informações.

Muitos jogos e narrativas geeks apresentam personagens enfrentando desafios significativos. A identificação com esses personagens e a vivência de suas jornadas desenvolvem a resiliência, ensinando que a persistência diante de obstáculos é crucial para o sucesso. Muito disto está intrinsecamente ligada à tecnologia. Os entusiastas dessa cultura tendem a estar na vanguarda da adoção de novas tecnologias, promovendo uma mentalidade de aprendizado contínuo e atualização constante.

Ampliação do Conhecimento Multidisciplinar acaba sendo promovido por meio de filmes, jogos e livros geeks, frequentemente incorporam referências a uma ampla gama de disciplinas, incluindo ciência, história, filosofia e literatura. Isso estimula um interesse multidisciplinar, incentivando a busca por conhecimento em diversas áreas.

Em resumo, a cultura geek não apenas proporciona entretenimento, mas também desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cerebral. Ao abraçar essa subcultura, as pessoas podem cultivar habilidades cognitivas, emocionais e sociais que são valiosas ao longo da vida, contribuindo para um pensamento crítico, criativo e adaptável.

REFERÊNCIAS

BAZARELLO, Raphael; BADARÓ, Auxiliatrice. **Role-playing game (rpg) e Psicologia: Desenvolvimento de habilidades e funções executivas.** CADERNOS DE PSICOLOGIA, v. 3, n. 5, p. 398-417, 2022.

BRANDÃO, Isabelle de Araújo et al. **Jogos eletrônicos na atenção à saúde de crianças e adolescentes: revisão integrativa**. Acta Paulista de Enfermagem, v. 32, p. 464-469, 2019.

CORRÊA, Anderson Martins; JÚNIOR, Arnaldo Pinheiro Mont'Alvão. **Nicho cultural nerd-geek como possibilidade de pesquisa visando o protagonismo juvenil da educação profissional tecnológica**. Revista EDaPECI, v. 21, n. 1, p. 57-71, 2021.

DA COSTA, Caio Túlio Olímpio Pereira; DE CARVALHO, Ana Beatriz Gomes Pimenta. **Videogames, imersão e experiência sensível: um paralelo das reverberações na educação tecnológica**. # Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, v. 10, n. 1, p. 1-12, 2021.

DE ARAÚJO JÚNIOR, Jailson Lima; DE SOUSA NASCIMENTO, Afonso Welliton; PEREIRA, Maria do Socorro Vasconcelos. **Educação, filosofia e role-playing game (RPG) a partir de um diálogo com a ética utilitarista**. Cuadernos de Educación y Desarrollo, v. 15, n. 6, p. 5480-5496, 2023.

DE SOUZA, ANDRESA. **Realidade virtual no tratamento fisioterapêutico de crianças com paralisia cerebral**. Repositório Universitário da Ânima (RUNA), p. 1-12 2022.

DOS SANTOS PEREIRA, Isac. **O cérebro animado da criança: a animação Naruto enquanto conceito prático de interagente-corpóreo na escola**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 8, n. 4, p. 101-119, 2022.

MEIRELLES, William Reis. **O cinema na história: o uso do filme como recurso didático no ensino de história**. História & Ensino, v. 10, p. 77-88, 2004.

MOREIRA, Jaqueline Costa Castilho; SILVA, Sarah Alves Gomes. **Role playing game de mesa e educação física: Múltiplas facetas de um aprendizado**1. CIET - Congresso Internacional de Educação e Tecnologias e EnPED - Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, p.1-11, 2020.

PESSINI, Rodrigo Antonio et al. **Análise da plasticidade neuronal com o uso de jogos eletrônicos**. Journal of Health Informatics, v. 10, n. 1, p. 25-29, 2018.

RAMOS, Daniela Karine; CAMPOS, Taynara Rubia. **O uso de jogos digitais no ensino de Ciências Naturais e Biologia: uma revisão sistemática de literatura**. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, v. 19, n. 2, p. 450-473, 2020.

RAMOS, Daniela Karine; SEGUNDO, Fabio Rafael. **Jogos Digitais na Escola: aprimorando a atenção e a flexibilidade cognitiva.** Educação & Realidade, v. 43, p. 531-550, 2018.

SOUZA, Luciana Coutinho Pagliarini; CANIELLO, Angelica. **O potencial significativo de games da educação: análise do Minecraft.** Comunicação & Educação, v. 20, n. 2, p. 37-46, 2015.

TRAINA, Agma Juci Machado; TRAINA JR, Caetano. **Como fazer pesquisa bibliográfica.** SBC Horizontes, v. 2, n. 2, p. 30-35, 2009.

WESCHENFELDER, Gelson Vanderlei. **O HOMEM-ARANHA E A TEIA CONCEITUAL DA ÉTICA DE ARISTÓTELES.** Revista Direito & Desenvolvimento da Unicatólica, v. 1, n. 1, p. 54-60, 2019.

CAPÍTULO 06

DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS AUTISTAS: REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO EM CONJUNTO ENTRE A FAMÍLIA E A ESCOLA

DOI: 10.5281/zenodo.10568936

*Ginete Cavalcante Nunes*¹
*Halisson Rafael Guimarães*²
*Romana Guimarães*³

RESUMO: O trabalho em conjunto entre a família e a escola desempenha um papel crucial no desenvolvimento de crianças autistas. Essa colaboração é essencial para promover um ambiente de apoio e compreensão, garantindo que as crianças recebam a atenção e o suporte necessários para alcançar seu pleno potencial. A colaboração entre a família e a escola permite uma compreensão abrangente das necessidades individuais da criança autista, abrangendo tanto os aspectos acadêmicos quanto os sociais e emocionais. Isso ajuda a criar estratégias de apoio mais eficazes e personalizadas. Trabalhando em conjunto, a família e a escola podem garantir a consistência no apoio oferecido à criança autista. Isso inclui a aplicação de técnicas de ensino semelhantes e o estabelecimento de expectativas claras, proporcionando um ambiente previsível e estável para o desenvolvimento da criança. Troca de informações e experiências entre a família e a escola permite uma troca contínua de informações e experiências sobre o progresso da criança, desafios enfrentados e estratégias eficazes de intervenção. Isso possibilita o ajuste contínuo dos métodos de ensino e apoio, garantindo que a criança receba uma educação adequada e adaptada às suas necessidades específicas. Assim, esse trabalho busca como objetivo explorar a importância do trabalho em conjunto entre a família e a escola no desenvolvimento de crianças autistas. Utilizando como metodologia a revisão de literatura de caráter qualitativo. Para isso, examinaremos a literatura existente, analisaremos estudos anteriores. Este estudo visa preencher

¹ Doutora em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN. E- mail: ginetecavalcante@gmail.com

² Graduado em Pedagogia e Especialista em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade de Educação Superior de Pernambuco FACESP. E-mail: halissonrafael123@gmail.com

³ Graduada em Pedagogia e Especialista em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade de Educação Superior de Pernambuco FACESP. E-mail: romanana9136@gmail.com

lacunas na compreensão atual sobre o assunto e fornecer insights práticos que possam ser usados por educadores, pais e profissionais de saúde.

Palavras-chave: Família. Escola. TEA. Professores.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é uma condição neurológica que afeta milhões de crianças em todo o mundo. O TEA é caracterizado por desafios na comunicação, interação social e comportamentos repetitivos. Enquanto a pesquisa e a compreensão do autismo têm avançado significativamente nas últimas décadas, ainda existe um debate em curso sobre a melhor abordagem para o tratamento e o apoio a crianças autistas.

Uma área de crescente interesse e importância no campo do autismo é a colaboração entre a família e a escola no apoio ao desenvolvimento das crianças autistas. A família e a escola desempenham papéis fundamentais na vida de uma criança, e sua colaboração pode ter um impacto profundo no progresso e na qualidade de vida das crianças com TEA. No entanto, a natureza e a eficácia dessa colaboração variam amplamente e são frequentemente influenciadas por uma série de fatores, incluindo a compreensão do autismo, a comunicação entre os envolvidos e o acesso a recursos adequados.

A contextualização do autismo como um transtorno do neurodesenvolvimento é fundamental para entender a base biológica e os aspectos clínicos dessa condição. O autismo é uma condição complexa que afeta a forma como uma pessoa percebe e interage com o mundo ao seu redor. Uma Visão Geral: O autismo é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento, o que significa que suas características e sintomas se originam de diferenças no desenvolvimento do sistema nervoso central,

especialmente durante os estágios iniciais da vida. Essas diferenças podem resultar em padrões de comportamento, comunicação, interação social e processamento sensorial distintos dos observados em indivíduos neuro típicos.

As características principais que devemos ficar atentos os sinais de autismo em crianças são: Dificuldades na Comunicação, podem enfrentar desafios na comunicação verbal e não verbal. Isso pode incluir dificuldade em entender nuances linguísticas, expressar pensamentos e sentimentos, e interpretar gestos e expressões faciais. Padrões de Comportamento Repetitivo, muitos indivíduos autistas exibem comportamentos repetitivos ou estereotipados, como balançar o corpo, bater as mãos ou se fixar em um único interesse específico.

Interação Social Atípica pode ser desafiadora para pessoas com autismo. Elas podem ter dificuldade em interpretar pistas sociais, demonstrar empatia ou compreender as convenções sociais. Sensibilidade Sensorial, muitos autistas têm sensibilidades sensoriais incomuns. Eles podem ser hiper ou hipersensíveis a estímulos como luz, som, texturas e cheiros. Foco Intenso em Interesses Específicos, pessoas com autismo muitas vezes desenvolvem interesses profundos e intensos em tópicos específicos, podendo adquirir um conhecimento detalhado nesses campos.

Pontos importantes para nós, enquanto educadores, devemos levar em consideração, assim, pesquisas têm mostrado que o autismo tem uma base neurobiológica complexa. Fatores genéticos desempenham um papel importante, e muitos genes associados ao autismo estão envolvidos no desenvolvimento do cérebro, na formação de sinapses (conexões entre neurônios) e na comunicação neuronal. Além disso, há evidências de diferenças estruturais e funcionais no cérebro de indivíduos autistas, como anormalidades na conectividade neuronal e regiões cerebrais relacionadas à

socialização e comunicação, Para Moro (2010, p. 24), “São comuns ao quadro do autismo: inabilidade da interação recíproca; inabilidades na comunicação ou presença de condutas estereotipadas, interesses e atividades restritos”.

A contextualização do autismo como um transtorno do neurodesenvolvimento ajuda a fornecer uma compreensão mais profunda das origens biológicas das características autistas. Essa perspectiva reforça a importância de abordagens individualizadas, apoio multidisciplinar e intervenções que levem em consideração as diferenças no desenvolvimento neural para promover o bem-estar e o desenvolvimento de pessoas no espectro autista.

O desenvolvimento integral de indivíduos autistas é influenciado por uma interação complexa de fatores biológicos, psicológicos e sociais. No entanto, muitas vezes, a falta de coordenação e colaboração eficaz entre a família, a escola e a comunidade pode limitar o potencial desses indivíduos para atingir um nível ótimo de bem-estar e independência.

A ausência de uma abordagem holística e de suporte integrado pode resultar em lacunas educacionais, isolamento social e dificuldades na adaptação a ambientes diversos, Borges (2005, p. 3, apud Bortolozzo, 2007, p. 15) corrobora, “um aluno tem necessidades educacionais especiais quando apresenta dificuldades maiores que o restante dos alunos da sua idade para aprender o que está sendo previsto no currículo, precisando, assim, de caminhos alternativos para alcançar este aprendizado”.

A cooperação entre família, escola e comunidade é de vital importância para garantir que indivíduos autistas tenham acesso a oportunidades educacionais e sociais adequadas às suas necessidades únicas. As famílias desempenham um papel crucial na compreensão profunda das características e desafios de seus filhos autistas, enquanto as escolas têm a responsabilidade de fornecer um ambiente de aprendizado inclusivo e adaptado. Além disso, a

comunidade desempenha um papel fundamental em criar uma sociedade mais sensível e acolhedora, garantindo que as pessoas no espectro autista se sintam valorizadas e integradas.

No entanto, a falta de colaboração efetiva pode resultar em práticas educacionais inadequadas, falta de apoio emocional, incompreensão por parte dos colegas e isolamento. Para enfrentar esse problema, é crucial investigar as melhores práticas de colaboração entre esses três pilares e identificar os obstáculos que impedem uma abordagem mais integrada. Somente através do reconhecimento da importância da cooperação entre família, escola e comunidade, é possível desenvolver estratégias eficazes que maximizem o potencial de indivíduos autistas, proporcionando-lhes oportunidades para crescer, aprender e se tornar membros ativos e produtivos da sociedade.

O objetivo deste trabalho é explorar a importância do trabalho em conjunto entre a família e a escola no desenvolvimento de crianças autistas. Utilizando como metodologia a revisão de literatura de caráter qualitativo. Para isso, examinaremos a literatura existente, analisaremos estudos anteriores. Este estudo visa preencher lacunas na compreensão atual sobre o assunto e fornecer insights práticos que possam ser usados por educadores, pais e profissionais de saúde.

Além disso, este trabalho também reconhece a necessidade de abordar questões éticas ao trabalhar com crianças autistas e suas famílias. A privacidade, o consentimento informado e a dignidade de todas as partes envolvidas serão cuidadosamente consideradas e respeitadas ao longo de todo o processo de pesquisa.

Em última análise, este estudo busca contribuir para o aprimoramento das práticas educacionais e de apoio para crianças autistas, promovendo uma abordagem mais integrada e colaborativa entre a família e a escola. Esperamos que os resultados desta pesquisa forneçam orientações valiosas para pais, educadores e

profissionais de saúde que trabalham em conjunto para ajudar crianças autistas a alcançar seu pleno potencial bem como, este estudo visa contribuir para a promoção de políticas e práticas que garantam a inclusão, o bem-estar e o desenvolvimento pleno de indivíduos autistas.

AUTISMO E ESTRATÉGIAS NA SALA DE AULA - VISÃO GERAL

Lidar com crianças autistas na sala de aula pode ser uma experiência enriquecedora, mas também desafiadora. A inclusão dessas crianças no ambiente escolar é importante para seu desenvolvimento social e educacional. Compreender os desafios comuns e as características do TEA (Transtorno do Espectro do Autismo) ajudará a se preparar adequadamente. Trabalhar em conjunto com profissionais de apoio, como terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e psicólogos, para desenvolver planos de apoio individualizados para a criança.

Comunique-se de Forma Clara e Direta, utilizando instruções simples e linguagem clara ao dar tarefas ou direcionamentos. Evite linguagem ambígua ou figurativa. Crianças autistas frequentemente se beneficiam de rotinas previsíveis. Use agendas visuais ou cronogramas para ajudar a criança a entender o que acontecerá ao longo do dia. Adaptar as atividades e a aprendizagem de acordo com as necessidades da criança autista. Isso pode incluir a redução de estímulos sensoriais, se necessário.

Oferecer um local tranquilo onde a criança possa se retirar temporariamente caso esteja se sentindo sobrecarregada. Algumas crianças autistas podem usar sistemas de comunicação alternativa, como pranchas de comunicação ou aplicativos de comunicação assistida por computador, para expressar suas necessidades e pensamentos. Promova oportunidades para que a criança interaja com

colegas, mas também respeite seu espaço pessoal e limitações. Usar jogos de grupo estruturados para incentivar a interação.

Estejamos preparados para ajustar suas estratégias e expectativas com base nas necessidades da criança. A paciência é fundamental. Manter uma comunicação regular com os pais da criança autista. Eles podem fornecer informações valiosas sobre as necessidades e habilidades da criança.

Lembrando que cada criança é única, o que funciona para uma pode não funcionar para outra. Portanto, a observação e o ajuste contínuo das estratégias são fundamentais para o sucesso na inclusão de crianças autistas na sala de aula. Trabalhando em parceria com profissionais de apoio e os pais da criança, você pode criar um ambiente que permita o aprendizado e o desenvolvimento da criança autista em sua turma.

O TEA é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por uma ampla variedade de características que afetam a comunicação, a interação social, o comportamento e o processamento sensorial. O TEA é uma condição que varia em intensidade e manifestação, resultando em uma diversidade de indivíduos com diferentes habilidades e desafios.

Dificuldades de Comunicação, pessoas no espectro autista podem apresentar dificuldades na compreensão e expressão da linguagem, tanto verbal quanto não verbal. Isso pode variar desde atrasos na fala até desafios na interpretação de nuances comunicativas. Desafios na Interação Social, há uma tendência a dificuldades na compreensão de pistas sociais, expressões faciais e regras sociais não explicitamente ensinadas. Isso pode resultar em dificuldade em estabelecer e manter relacionamentos interpessoais.

Comportamentos Repetitivos e Interesses Específicos em que muitos indivíduos autistas exibem padrões de comportamento repetitivos, como balançar o corpo, alinhar objetos ou fixar-se em um interesse específico com intensidade incomum. Sensibilidades

sensoriais atípicas, o que significa que podem ser excessivamente sensíveis a estímulos como luz, som, textura ou cheiro, ou, ao contrário, podem não ser sensíveis o suficiente.

ABORDAGEM HISTÓRICA E MUDANÇAS NA COMPREENSÃO DO AUTISMO

Ao longo da história, o entendimento e a classificação do autismo passaram por mudanças significativas. Originalmente, o autismo era considerado um transtorno raro e severo, associado a problemas de desenvolvimento intelectual. No entanto, ao longo das décadas, a compreensão evoluiu para reconhecer a diversidade dentro do espectro, incluindo pessoas com uma gama mais ampla de habilidades cognitivas.

O espectro autista engloba uma ampla variedade de indivíduos, resultando em uma diversidade de habilidades e desafios. Alguns autistas podem ser altamente independentes, possuindo habilidades acadêmicas avançadas e contribuindo para a sociedade em diversas áreas, enquanto outros podem precisar de apoio mais intensivo em suas atividades diárias.

Algumas pessoas no espectro autista podem apresentar habilidades especiais em áreas específicas, como matemática, música ou arte. No entanto, muitos também enfrentam desafios significativos, como dificuldades de comunicação, ansiedade social e problemas de comportamento. A compreensão da variedade de habilidades e desafios presentes no espectro é essencial para adotar abordagens de suporte e intervenção individualizadas, que respeitem as necessidades e potenciais únicos de cada pessoa no espectro autista.

PAPEL DA FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO AUTISTA

A família desempenha um papel crucial no desenvolvimento de indivíduos autistas, influenciando significativamente seu bem-estar emocional, social e cognitivo. A abordagem e o suporte fornecidos pela família têm um impacto duradouro na qualidade de vida e no progresso de pessoas no espectro autista, a Declaração de Salamanca afirma que “encorajem e facilitem a participação de pais, comunidade e organizações de pessoas com deficiências nos processos de planejamento e tomada de decisões concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais” (1994, p. 02).

Art. 4º É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar o direito da pessoa com transtorno do espectro autista à educação, em sistema educacional inclusivo, garantida a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior (DECRETO Nº 8.364/2014).

O diagnóstico de autismo pode desencadear uma gama de emoções na família, incluindo choque, preocupação, tristeza e até mesmo alívio por finalmente entender as dificuldades enfrentadas pelo indivíduo. O diagnóstico também pode ter um impacto social, com famílias se deparando com o estigma e a incompreensão da sociedade em relação ao autismo.

É fundamental que os pais recebam apoio psicológico e informações após o diagnóstico. O acesso a informações precisas sobre o autismo, suas características e opções de tratamento ajuda os pais a compreenderem as necessidades de seus filhos e a tomarem decisões informadas sobre sua educação e intervenções.

No que cabe às relações entre família e escola, torna-se imperativo assumir um compromisso com a reciprocidade. De um lado, a família, com sua vivência e sabedoria prática a respeito de seus filhos. De outro, a escola com sua convivência e sabedoria não menos prática a respeito de seus alunos. É preciso entender que esses mesmos alunos são também os filhos, e que os filhos são (ou serão) os alunos. Dito de outra forma: cabe às duas instituições mais básicas das sociedades letradas o movimento de aproximação num plano mais horizontal, de distribuição mais igualitária de responsabilidades (MÔNICA SANTOS, 1999, p. 05).

A intervenção precoce desempenha um papel crucial no desenvolvimento de crianças autistas. Terapias baseadas em evidências, como ABA (Análise do Comportamento Aplicada), TEACCH (Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Dificuldades de Comunicação) e terapia da fala, podem ajudar a melhorar as habilidades de comunicação, interação social e comportamento. Os pais desempenham um papel ativo ao participar dessas terapias, pois podem aprender estratégias para aplicar em casa e no dia a dia.

Promover interações positivas e comunicação eficaz é fundamental para o desenvolvimento social e emocional de crianças autistas. Os pais podem aprender estratégias de comunicação visual, uso de comunicação aumentativa e alternativa (CAA) e técnicas para apoiar a expressão de emoções e necessidades de seus filhos. Criar um ambiente acolhedor e receptivo em casa ajuda a construir um relacionamento saudável entre pais e filhos autistas.

O papel da família no desenvolvimento autista é de extrema importância para o bem-estar e sucesso a longo prazo das pessoas no espectro. O apoio emocional, o acesso a informações precisas, a participação em intervenções e terapias baseadas em evidências, bem como a promoção de interações positivas, são elementos fundamentais

para ajudar indivíduos autistas a alcançar seu potencial máximo e levar vidas significativas.

ESCOLA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REFLEXÕES NECESSÁRIAS

A educação inclusiva é um paradigma educacional que busca garantir que todos os alunos, independentemente de suas habilidades e necessidades, tenham acesso a uma educação de qualidade dentro do ambiente escolar regular. Isso se aplica também aos alunos autistas, que se beneficiam de uma educação que valoriza suas habilidades únicas e oferece suporte para superar desafios.

A escola é uma instituição social com objetivos e metas determinadas, que emprega e reelabora os conhecimentos socialmente produzidos, com o intuito de promover a aprendizagem e efetivar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores: memória seletiva, criatividade, associação de ideias, organização e sequência de conhecimentos, dentre outras (OLIVEIRA, 2000 apud DESSEN; POLONIA, 2007, p. 26).

A educação inclusiva busca criar ambientes onde a diversidade seja reconhecida e respeitada, permitindo que todos os alunos aprendam juntos e compartilhem experiências. No caso de alunos autistas, a educação inclusiva oferece oportunidades para interações sociais e aprendizado acadêmico adaptado às suas necessidades, promovendo a igualdade de acesso e a participação plena na educação.

A inclusão pode ser definida como um modelo de educação que propõe escolas onde todos possam participar e sejam recebidos como membros valiosos

delas. Trata-se de uma filosofia e prática educativa que pretende melhorar a aprendizagem e participação ativa de todo o alunado em um contexto educativo comum (MORIÑA, 2010, p. 17).

Alunos autistas podem enfrentar uma série de desafios no ambiente escolar, incluindo dificuldades na comunicação, interação social, adaptação a mudanças e sensibilidades sensoriais. O ambiente escolar muitas vezes exige habilidades sociais complexas e flexibilidade, o que pode ser especialmente difícil para alguns alunos autistas.

Portanto, a inclusão consiste em adequar os sistemas sociais gerais da sociedade de tal modo que sejam eliminados os fatores que excluíaam certas pessoas do seu seio e mantinham afastadas aquelas que foram excluídas. A eliminação de tais fatores deve ser um processo contínuo e concomitante com o esforço que a sociedade deve empreender no sentido de acolher todas as pessoas, independentemente de suas diferenças individuais e das suas origens na diversidade humana. Pois, para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada a partir do entendimento de que ela é que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros (SASSAKI, 2005, p. 21).

Para promover a participação efetiva de alunos autistas na escola inclusiva, é importante implementar adaptações curriculares e estratégias de ensino que levem em consideração suas necessidades individuais.

Transformar a escola significa criar as condições para que todos participem do processo de construção do conhecimento independente de suas características particulares. A inclusão requer

também mudanças significativas na gestão da escola, tornando-a mais democrática e participativa, compreendendo o espaço da escola como um verdadeiro campo de ações pedagógicas e sociais, no qual as pessoas compartilham projetos comuns (FIGUEIREDO, 2010, p. 32).

Para Mantoan (2006, p. 19), “a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita aos alunos com deficiência e aos que apresentam dificuldades de aprender, mas a todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”. Rotinas Estruturadas previsíveis e estruturadas que ajudam a reduzir a ansiedade bem como o suporte Individualizado. Modificações no Ambiente criar um ambiente sensorialmente amigável, com opções para diminuir estímulos excessivos, como luzes brilhantes ou barulhos altos. Adaptar o ensino para atender às diferentes habilidades e estilos de aprendizado dos alunos, fornecendo materiais e atividades adequados às suas necessidades.

IMPORTÂNCIA DA CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO EFICAZ

A capacitação de professores desempenha um papel crucial na promoção de uma educação inclusiva e de alta qualidade. A inclusão eficaz é essencial para garantir que todos os alunos, independentemente de suas habilidades, necessidades ou origens, tenham acesso a oportunidades de aprendizado significativas e relevantes.

No que cabe às relações entre família e escola, torna-se imperativo assumir um compromisso com a reciprocidade. De um lado, a família, com sua

vivência e sabedoria prática a respeito de seus filhos. De outro, a escola com sua convivência e sabedoria não menos prática a respeito de seus alunos. É preciso entender que esses mesmos alunos são também os filhos, e que os filhos são (ou serão) os alunos. Dito de outra forma: cabe às duas instituições mais básicas das sociedades letradas o movimento de aproximação num plano mais horizontal, de distribuição mais igualitária de responsabilidades (1999, p. 05).

A capacitação adequada ajuda os professores a compreender as necessidades individuais dos alunos, incluindo aqueles com deficiências físicas, cognitivas, emocionais ou comportamentais. Isso permite que eles adaptem suas abordagens de ensino e desenvolvam estratégias personalizadas para atender a essas necessidades específicas.

Desenvolvimento de estratégias de ensino inclusivas permite que os educadores aprendam e desenvolvam estratégias de ensino que possam ser adaptadas para atender a uma ampla variedade de estilos de aprendizagem e necessidades individuais. Isso inclui o uso de tecnologia assistiva, métodos diferenciados de avaliação e implementação de práticas pedagógicas flexíveis.

Promoção de um ambiente escolar acolhedor e inclusivo ajuda os professores a criar um ambiente de aprendizado que celebra a diversidade e promove a aceitação de todas as identidades e habilidades. Isso pode incluir o estabelecimento de regras de sala de aula que promovam a igualdade, a comunicação aberta e o respeito mútuo entre os alunos.

Colaboração entre professores e especialistas eficaz incentiva a colaboração entre professores e especialistas em educação inclusiva. Isso pode envolver a troca de conhecimentos e experiências, o desenvolvimento de planos de aula adaptados e a implementação de intervenções específicas para atender às necessidades individuais dos

alunos. A capacitação de professores para a inclusão eficaz pode ajudar a reduzir o estigma e a discriminação associados a certos tipos de deficiências ou necessidades educacionais especiais. Isso contribui para a criação de um ambiente mais empático e solidário, onde todos os alunos se sintam valorizados e respeitados.

Segundo Mantoan (2006, p. 42), “a inclusão escolar deve ser vista como um processo, na medida em que soluções vão sendo estruturadas para enfrentar barreiras impostas à aprendizagem dos alunos”. A capacitação adequada dos professores é fundamental para a implementação bem-sucedida da educação inclusiva.

Os professores precisam receber formação sobre as características do autismo, estratégias de ensino adaptadas, gestão de comportamento e comunicação eficaz. Professores capacitados estão mais preparados para criar um ambiente acolhedor e oferecer suporte individualizado, permitindo que os alunos autistas alcancem todo o seu potencial acadêmico e social.

A Constituição Federal de 1988 estabelece como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º inciso IV).

O Decreto nº 7.611/11, estabelece um ponto muito importante sobre a educação para todos, sem distinção:

reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino (UNESCO, 1994).

Investir na capacitação de professores é crucial para promover uma cultura escolar inclusiva e equitativa. Ao capacitar os educadores com as ferramentas e os recursos necessários para atender às

necessidades individuais dos alunos, é possível garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade que os prepare para um futuro bem-sucedido.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Este trabalho tem como metodologia a revisão de literatura que é uma etapa crítica do processo de pesquisa acadêmica e científica que envolve a análise e a síntese de informações e pesquisas já publicadas em uma área específica de estudo. O objetivo principal da revisão de literatura é fornecer uma compreensão abrangente do que já se sabe sobre um tópico de pesquisa, identificar lacunas no conhecimento existente e contextualizar o novo estudo dentro desse corpo de conhecimento.

Ela ajuda a situar o tópico de pesquisa em seu contexto mais amplo, mostrando o que já foi estudado e publicado sobre o assunto. Através da revisão, é possível identificar áreas onde a pesquisa existente é insuficiente, controversa ou onde perguntas importantes permanecem sem resposta. Ela fornece uma base teórica sólida para o estudo, destacando as teorias e os conceitos relevantes à pesquisa.

A revisão de literatura pode ajudar a determinar a metodologia mais apropriada para o estudo, com base no que foi utilizado em estudos anteriores. É usada para apoiar argumentos, hipóteses e a relevância do estudo proposto. Mostra como o conhecimento na área evoluiu ao longo do tempo, destacando tendências, mudanças e avanços. Permite aprender com os métodos e as abordagens usadas em estudos anteriores, evitando repetir erros ou redundâncias.

A revisão de literatura pode ser realizada de diferentes maneiras e seguir diferentes metodologias, dependendo dos objetivos do estudo e da área de pesquisa. A revisão de literatura é uma parte essencial de qualquer pesquisa acadêmica ou científica, pois ajuda a

fundamentar o estudo em conhecimento prévio, fornecendo um contexto sólido e identificando direções para pesquisas futuras.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A importância do trabalho em conjunto entre a família e a escola no desenvolvimento de crianças autistas tem sido amplamente reconhecida devido aos resultados positivos que emergem desse esforço colaborativo. Vários estudos têm evidenciado a influência significativa que essa parceria pode ter no bem-estar e no progresso educacional e social das crianças autistas. Alguns dos resultados notáveis incluem:

Melhoria na qualidade de vida tem demonstrado uma melhoria significativa na qualidade de vida das crianças autistas. A implementação de estratégias consistentes e adaptativas em ambos os ambientes promove um ambiente de apoio que atende às necessidades únicas da criança, resultando em um aumento na sua qualidade de vida e bem-estar emocional. A coordenação entre a família e a escola facilita a implementação de intervenções personalizadas que atendem às habilidades e necessidades específicas da criança autista. Isso tem demonstrado impactos positivos no progresso acadêmico, resultando em melhor desempenho em áreas como comunicação, interação social e habilidades de aprendizado.

Desenvolvimento de habilidades sociais e comportamentais proporciona um ambiente consistente e previsível, que é essencial para o desenvolvimento de habilidades sociais e comportamentais das crianças autistas. A implementação de estratégias eficazes de intervenção comportamental e social tanto em casa quanto na escola tem levado a melhorias significativas na interação social, na comunicação e na gestão de comportamentos desafiadores.

Redução do estigma e promoção da inclusão ajuda a reduzir o estigma associado ao autismo, promovendo uma compreensão mais ampla e uma aceitação positiva das diferenças. Isso contribui para a promoção de uma cultura inclusiva que valoriza a diversidade e a contribuição única de cada criança, criando um ambiente de apoio e aceitação para o desenvolvimento saudável da criança autista.

Esses resultados destacam a importância crítica de uma parceria sólida entre a família e a escola no apoio ao desenvolvimento holístico das crianças autistas, enfatizando a necessidade de colaboração contínua e comunicação aberta para promover o bem-estar e o sucesso a longo prazo das crianças autistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na conclusão de uma discussão sobre a importância do trabalho conjunto entre família e escola no desenvolvimento de crianças autistas, é essencial enfatizar alguns pontos-chave: Destacar a importância da comunicação regular e eficaz entre a família e a escola, enfatizando a necessidade de uma parceria contínua para garantir o bem-estar e o progresso da criança autista. Sublinhar a necessidade de adaptação das estratégias de apoio para atender às necessidades individuais da criança autista, reconhecendo a importância de abordagens personalizadas que considerem suas habilidades e desafios específicos. Portanto, é preciso que todos (família/sociedade/escola) tenham consciência de que alunos da Educação Especial: são vivos, sentem, observam, têm as mesmas necessidades que outros alunos e não se pode confiná-los num mundo à parte. (TANAKA, 2010, p. 116).

Destacar a importância de criar ambientes inclusivos tanto na família quanto na escola, enfatizando a valorização da diversidade e o respeito pela singularidade de cada criança, independentemente de

suas diferenças e necessidades. Ressaltar a necessidade de aumentar a conscientização sobre o autismo e de trabalhar para reduzir o estigma associado a essa condição, promovendo uma cultura de aceitação e compreensão em todas as esferas da vida da criança autista. Vale salientar a importância de um acompanhamento regular e contínuo para garantir que as estratégias de intervenção sejam eficazes e se ajustem às mudanças nas necessidades da criança ao longo do tempo.

Ao reconhecer e enfatizar esses pontos-chave, é possível fortalecer a compreensão sobre a importância do trabalho em conjunto entre a família e a escola no apoio ao desenvolvimento saudável e holístico das crianças autistas, promovendo um ambiente acolhedor e propício ao crescimento e ao sucesso.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Declaração Mundial sobre Educação para Todos. UNESCO, 1990.

FIGUEIREDO, R. V. Incluir não é inserir, mas interagir e contribuir. *Inclusão: Revista da Educação Especial*, Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.

MORIÑA, A. Traçando os mesmos caminhos para o desenvolvimento de uma educação inclusiva. *Inclusão: Revista da Educação Especial*, Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

POLONIA, A.C.; DESSEN, M. A. *A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano*. Família e Escola, Campinas, 2007.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: o paradigma do século 21*. *Inclusão: Revista da Educação Especial*, Brasília: Ministério da Educação, 2005.

TANAKA, L. M. Contos de fadas frente à Inclusão Escolar: A construção da imagem simbólica coletiva. São Paulo: Biblioteca 24 horas, 2010.

CAPÍTULO 07

AS DIFICULDADES NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES NECESSÁRIAS

DOI: 10.5281/zenodo.10568953

*Ginete Cavalcante Nunes*¹
*Maria das Graças de Carvalho*²
*Raimundo Edilberto Moreira Lopes*³
*Gislene Farias de Oliveira*⁴

RESUMO: O texto discute os desafios enfrentados na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil. Destacam-se as dificuldades de comunicação e interação social, a necessidade de estratégias educacionais individualizadas e a importância da conscientização na comunidade escolar. Políticas de inclusão e metodologias adaptativas são essenciais para criar um ambiente de aprendizagem acolhedor e eficaz. A discussão dos resultados é fundamental para avaliar o progresso dos alunos, identificar áreas de melhoria e implementar mudanças necessárias. Estratégias individualizadas, baseadas em avaliações abrangentes e apoio de especialistas, são essenciais para garantir o desenvolvimento e o sucesso acadêmico das crianças com TEA na educação infantil. Promover um ambiente de apoio, compreensão e respeito mútuo é fundamental para a inclusão e o crescimento desses

147

¹ Doutora em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN. E- mail: ginetecavalcante@gmail.com;

² Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - ULHT-Lisboa/Portugal; Graduação em História pela Faculdade de Formação de Professores de Araripina-PE -FAFOPA. Especialização em: Metodologia do Ensino Superior(AEDA); Psicopedagogia em Educação (Leão Sampaio); Historiae Sociologia (URCA)Educação contextualizada no semiário (UESPI); Políticas Educativas e Docência do Ensino Superior(AEDA); Contato: grace.arthur@hotmail.com;

³ Mestre e Doutor em Ciências da Educação pela Universidade San Carlos. Especialista em Química e Biologia pela Universidade Regional do Cariri -URCA Especialista em Gestão Escolar pela Universidade do Estado de Santa Catarina -UDESC; Graduado em Pedagogiapela Universidade Estadual Vale do Acaraú -UVA (2002); graduado em Ciências pela Universidade Estadual do Ceará - UECE. Engenheiro Civil graduado pelo Centro Universitário Maurício de Nassau -UNINASSAU. Especialista em Engenharia de Segurança do Trabalho pela Faculdade EDUCAMINAS. Professor efetivo da rede pública municipal e estadual. beto.ce@hotmail.com.

⁴ Psicóloga. Doutora em psicologia Social. Docente da Universidade Federal do Cariri. gislene.farias@ufca.edu.br.

alunos. Além disso, o texto destaca estratégias, como a criação de ambientes adaptados, o uso de metodologias inclusivas e o apoio personalizado, como formas de superar essas dificuldades. O trabalho busca como objetivo compreender as dificuldades de alunos com TEA na educação infantil, a partir de análises da literatura, encaminhando seus princípios metodológicos na Revisão de Literatura de caráter qualitativo. Conclui enfatizando a importância de uma abordagem holística, centrada na criança e inclusiva para apoiar o aprendizado e o desenvolvimento de alunos com TEA na educação infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Autismo. Desafios.

INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil pode ser um desafio, mas é um passo importante em direção à igualdade de oportunidades educacionais para todas as crianças. A falta de conhecimento e capacitação, de muitos educadores e profissionais da educação infantil podem não ter conhecimento suficiente sobre o TEA e estratégias de ensino inclusivas, bem como a falta de treinamento adequado pode dificultar a adaptação das práticas de ensino para atender às necessidades individuais das crianças com TEA.

O TEA abrange uma ampla gama de sintomas e níveis de funcionamento. Cada criança com TEA é única, o que significa que as estratégias de ensino e apoio precisam ser altamente individualizadas. Isso pode ser um desafio para os educadores, que precisam se adaptar a diferentes necessidades. Muitas crianças têm dificuldades na comunicação, seja na fala, na linguagem gestual ou na comunicação não verbal. Isso pode dificultar a compreensão de suas necessidades e desejos, bem como a interação com os colegas.

Algumas crianças com TEA podem apresentar comportamentos desafiadores, como agressão, birras ou hiperatividade. Lidar com esses comportamentos pode ser um desafio para os educadores e pode afetar o ambiente de sala de aula. A falta de compreensão sobre o TEA por parte de outros alunos, pais e até mesmo

de alguns educadores pode levar à estigmatização e ao isolamento das crianças com TEA. Isso pode afetar negativamente sua experiência na escola e seu desenvolvimento social.

As escolas nem sempre têm os recursos necessários para fornecer apoio adequado às crianças com TEA. Isso pode incluir a falta de pessoal de apoio, materiais adaptados e espaços adequados para terapias. A falta de avaliação e planejamento individualizado para crianças com TEA pode resultar em metas e expectativas irrealistas, o que pode ser prejudicial tanto para a criança quanto para os educadores.

Assim, o objetivo desse trabalho é compreender as dificuldades de alunos com TEA na educação infantil, a partir de análises da literatura, encaminhando seus princípios metodológicos na Revisão de Literatura de caráter qualitativo.

Para superar essas dificuldades, é fundamental investir em treinamento e capacitação para educadores, promover a conscientização sobre o TEA na comunidade escolar, desenvolver planos de apoio individualizados, criar ambientes inclusivos e garantir recursos adequados. Além disso, a parceria entre escola, família e profissionais de saúde é essencial para garantir o sucesso da inclusão de crianças com TEA na educação infantil. Assim, esse trabalho busca como objetivo, compreender por meio da revisão de literatura as discussões e suas respectivas contribuições da criança com TEA na educação infantil.

Necessidades educacionais individualizadas referem-se a adaptações e ajustes específicos feitos no ambiente educacional para atender às necessidades únicas de cada aluno. Essas adaptações são implementadas para garantir que todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou deficiências, tenham acesso a uma educação de qualidade e sejam capazes de atingir seu pleno potencial de aprendizado. No contexto de alunos com Transtorno do Espectro

Autista (TEA) na educação infantil, as necessidades educacionais individualizadas podem incluir:

Desenvolvimento de estratégias de ensino que levem em consideração as habilidades, interesses e níveis de desenvolvimento de cada aluno com TEA. Modificações no currículo escolar para atender às necessidades específicas de aprendizagem, linguagem e comunicação dos alunos com TEA. Ajustes físicos no ambiente de sala de aula para acomodar as necessidades sensoriais dos alunos com TEA, como redução de estímulos sensoriais excessivos e criação de espaços de regulação sensorial. Integração de tecnologias e ferramentas assistivas que possam apoiar a comunicação e o aprendizado dos alunos com TEA.

Designação de profissionais de suporte, como terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e psicólogos, para trabalhar diretamente com os alunos, oferecendo intervenções específicas e suporte emocional. Implementação de métodos de avaliação adaptados que levem em consideração as habilidades e características únicas dos alunos com TEA, permitindo que eles demonstrem seu conhecimento de maneiras não convencionais. Ao reconhecer e atender às necessidades educacionais individualizadas dos alunos com TEA, as escolas podem promover um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e solidário, garantindo que todos os alunos tenham a oportunidade de alcançar o sucesso acadêmico e social.

O TREINAMENTO E CAPACITAÇÃO ADEQUADOS PARA EDUCADORES

Os treinamentos desempenham um papel crucial na promoção da inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil. O Conhecimento sobre o TEA, os educadores devem ter um entendimento sólido sobre o TEA, seus diferentes níveis de gravidade e características individuais. Isso inclui conhecimento sobre

as áreas de dificuldade, como comunicação, interação social, comportamentos repetitivos e interesses restritos.

Estratégias de Ensino Inclusivo para que atendam às necessidades variadas das crianças com TEA. Isso inclui a adaptação de materiais, a criação de ambientes de aprendizado amigáveis e a implementação de estratégias de comunicação eficazes. Avaliação e Planejamento Individualizado, capacitar os educadores a realizar avaliações iniciais e criar planos de ensino individualizados é essencial. Isso ajuda a identificar as necessidades específicas de cada criança com TEA e a definir metas realistas de aprendizado.

O autismo possui diferentes níveis de gravidade e está relacionado com outros sintomas que começam na infância. Há casos severos de alteração comportamental, mas é absolutamente certo que o diagnóstico precoce, o tratamento especializado e a educação adequada propiciam mais independência e melhoram a qualidade de vida em qualquer nível do autismo (CUNHA, 2012, p, 13).

Comunicação, ensinar estratégias de comunicação é fundamental, especialmente para lidar com crianças com dificuldades na fala. Isso pode incluir a aprendizagem de sistemas alternativos de comunicação, como comunicação por imagens ou dispositivos de comunicação assistiva.

Gestão de Comportamento, os educadores devem estar preparados para lidar com comportamentos desafiadores de maneira positiva e eficaz. Isso inclui a aplicação de estratégias de apoio comportamental positivo e o desenvolvimento de planos de intervenção comportamental quando necessário. Sensibilização e Empatia, é importante promover a sensibilização e a empatia entre os educadores em relação às necessidades das crianças com TEA. Isso pode ajudar a criar um ambiente mais acolhedor e compreensivo.

Para que a escola possa promover a inclusão do autista é necessário que os profissionais que nela atuam tenham uma formação especializada, que lhes permita conhecer as características e as possibilidades de atuação destas crianças. Tal conhecimento deveria ser efetivado no processo de formação desses profissionais, sobretudo dos professores que atuam no ensino fundamental (SILVA; BROTHERHOOD, 2009, p. 3).

Entender a importância da colaboração com profissionais de saúde, que possam oferecer suporte às crianças com TEA. Promovendo a inclusão social e a interação entre crianças e seus colegas é fundamental. Os educadores podem aprender estratégias para facilitar a amizade e a integração das crianças com TEA na sala de aula.

O treinamento e a capacitação adequados para educadores são fundamentais para garantir que os profissionais da educação estejam bem equipados para enfrentar os desafios contemporâneos da sala de aula e proporcionar uma experiência de aprendizagem de alta qualidade aos alunos. Desenvolver a compreensão e a sensibilidade em relação à diversidade cultural, étnica, linguística e de habilidades, garantindo a inclusão de todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais.

Oferecer estratégias eficazes para gerenciar o comportamento dos alunos, promover a disciplina positiva e criar um ambiente de aprendizagem seguro e positivo.

Capacitar os educadores a utilizar efetivamente as tecnologias educacionais e ferramentas digitais para melhorar a instrução, engajar os alunos e promover o desenvolvimento de habilidades do século 21. Oferecer técnicas para adaptar o currículo e as práticas de ensino de acordo com os estilos de aprendizagem e as necessidades individuais dos alunos, garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade.

Fornecer orientações e estratégias específicas para apoiar alunos com deficiências, transtornos de aprendizagem, transtorno do espectro autista (TEA) e outras necessidades educacionais especiais. Promover uma cultura de aprendizado ao longo da vida, incentivando os educadores a participar de programas de desenvolvimento profissional, conferências e workshops para manter-se atualizados com as tendências e as melhores práticas educacionais. Aprimorar as habilidades de comunicação dos educadores, incentivando a colaboração com colegas, pais e membros da comunidade, a fim de promover uma parceria eficaz no apoio ao desenvolvimento dos alunos. Ao investir em treinamento e capacitação adequados para os educadores, as instituições educacionais podem garantir que os professores estejam preparados para enfrentar os desafios em constante evolução da sala de aula e oferecer uma educação de alta qualidade que atenda às necessidades de todos os alunos.

Apoio às Famílias também podem ser treinados para oferecer suporte às famílias das crianças com TEA, compartilhando recursos, estratégias e informações sobre como apoiar seus filhos em casa.

Portanto, os educadores devem ser incentivados a participar de programas de desenvolvimento profissional contínuo para se manterem atualizados sobre as melhores práticas. Os treinamentos e a capacitação devem ser contínuos e personalizados para atender às necessidades específicas da equipe escolar e das crianças com TEA em cada ambiente educacional. Além disso, a criação de uma cultura escolar que valorize a inclusão e a diversidade é fundamental para o sucesso da inclusão de alunos com TEA na educação infantil.

PROMOVER A CONSCIENTIZAÇÃO SOBRE O TEA NA COMUNIDADE ESCOLAR: CAMINHOS NECESSÁRIOS

Promover a conscientização sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) na comunidade escolar é fundamental para criar um ambiente mais inclusivo e acolhedor para crianças com TEA. Realizando palestras e workshops para educadores, pais e alunos, apresentando informações sobre o TEA, suas características e desafios. Convidando especialistas, terapeutas e pais de crianças com TEA para compartilhar suas experiências e conhecimentos.

Compreender o autismo é abrir caminhos para o entendimento do nosso desenvolvimento. Estudar autismo é ter nas mãos um “laboratório natural” de onde se vislumbra o impacto da privação das relações recíprocas desde cedo na vida. Conviver com o autismo é abdicar de uma só forma de ver o mundo - aquela que nos foi oportunizada desde a infância. É pensar de formas múltiplas e alternativas sem, contudo, perder o compromisso com a ciência (e a consciência!) – com a ética. É percorrer caminhos nem sempre equipados com um mapa nas mãos, é falar e ouvir uma linguagem, é criar oportunidades de troca e espaço para o nosso saber e ignorância [...] (BOSA, 2002, p. 13).

Criar material informativo, como panfletos, cartazes e boletins informativos, que expliquem o que é o TEA e forneçam recursos sobre como apoiar crianças com TEA na escola. Realizando sessões de sensibilização, nas quais crianças sem TEA possam aprender sobre o transtorno, suas diferenças e como ser amigos solidários. Isso pode ajudar a reduzir o estigma e promover a compreensão. Compartilhando histórias de crianças com TEA que alcançaram sucesso acadêmico e

social na escola. Isso pode inspirar outros alunos e mostrar que a inclusão é possível.

Isso permite que os pais e educadores acessem informações relevantes facilmente. Facilitando grupos de apoio para pais de crianças com TEA, onde eles possam compartilhar experiências, obter orientações e apoio emocional. Isso também pode ser uma forma de compartilhar informações sobre a escola e promover uma parceria eficaz entre pais e educadores.

Incentivando os educadores a participarem de treinamentos e workshops sobre inclusão e TEA. Quanto mais informados eles estiverem, melhor poderão apoiar os alunos com TEA em suas salas de aula. Estabelecendo parcerias com organizações locais que se dedicam ao apoio a pessoas com TEA. Essas organizações podem fornecer recursos, palestrantes e apoio adicional para a escola. Promover a conscientização sobre o TEA na comunidade escolar é um processo contínuo que requer o envolvimento de todos os membros da comunidade escolar. Quanto mais as pessoas entenderem o TEA e suas complexidades, mais inclusiva e solidária será a escola como um todo.

Políticas de inclusão referem-se a diretrizes e medidas implementadas em diferentes contextos, como educação, trabalho e sociedade, para garantir a participação equitativa e o acesso igualitário a oportunidades para todos, independentemente de suas diferenças ou habilidades. No contexto da educação, as políticas de inclusão visam assegurar que todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais ou deficiências, tenham acesso a uma educação de qualidade em um ambiente de aprendizagem acolhedor. Aqui estão alguns aspectos importantes das políticas de inclusão na educação:

Garantir que todos os alunos tenham acesso igualitário a oportunidades educacionais, independentemente de suas habilidades, origens ou características individuais. Fornecer suportes e adaptações educacionais individualizadas para atender às necessidades específicas de aprendizagem de cada aluno, incluindo aqueles com deficiências,

transtornos de desenvolvimento ou desafios de aprendizagem. Criar ambientes de aprendizagem que promovam a diversidade, respeito mútuo e aceitação de todos os alunos, permitindo a participação plena e colaborativa de cada indivíduo.

Oferecer programas de treinamento e desenvolvimento para educadores, visando capacitá-los para atender às necessidades de uma variedade de alunos e adotar práticas de ensino inclusivas. Integrar tecnologias e ferramentas assistivas no ambiente educacional para apoiar a aprendizagem e a participação de alunos com necessidades especiais. Incentivar o envolvimento da comunidade, incluindo pais, cuidadores e especialistas, para criar uma rede de apoio em torno dos alunos e promover uma compreensão mais ampla das necessidades de inclusão na educação. Implementar sistemas de avaliação e monitoramento para acompanhar o progresso dos alunos e a eficácia das práticas de inclusão, permitindo ajustes e melhorias contínuas. Ao promover e implementar políticas de inclusão na educação, as instituições podem criar um ambiente de aprendizagem que valoriza e respeita a diversidade, promovendo o desenvolvimento integral de todos os alunos.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia científica é um conjunto de procedimentos racionais utilizados para alcançar um determinado fim ou para encontrar soluções para um problema específico, principalmente no campo da pesquisa científica. Envolve a aplicação de métodos, técnicas e ferramentas padronizadas para coletar, analisar e interpretar dados de maneira sistemática e confiável.

A metodologia científica começa com a observação de fenômenos e a formulação clara de problemas ou questões específicas a serem abordadas. Antes de iniciar um estudo, é essencial revisar a

literatura existente sobre o tema para compreender o estado atual do conhecimento e identificar lacunas ou questões não resolvidas. A metodologia científica envolve a coleta de dados relevantes e confiáveis por meio de técnicas e instrumentos apropriados, que podem incluir observações, entrevistas, questionários, experimentos ou outras formas de coleta de informações.

Os dados coletados são analisados usando técnicas estatísticas e métodos de análise específicos, a fim de chegar a conclusões fundamentadas e responder às questões de pesquisa ou testar as hipóteses formuladas.

Os resultados da análise são apresentados de maneira clara e objetiva por meio de relatórios, artigos científicos, apresentações ou outras formas de comunicação, seguindo as normas estabelecidas pela comunidade científica. A pesquisa científica é submetida a revisões por pares para garantir a validade, confiabilidade e relevância dos resultados, contribuindo para o avanço do conhecimento na área específica de estudo. Ao seguir os princípios e procedimentos da metodologia científica, os pesquisadores podem realizar estudos sistemáticos e confiáveis, contribuindo para o avanço do conhecimento em diversas áreas do conhecimento humano.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresenta uma série de desafios específicos na educação infantil, tanto para os alunos com autismo quanto para os educadores e sistemas educacionais em geral. Alguns dos desafios mais significativos incluem: Crianças com TEA podem ter dificuldades significativas na comunicação verbal e não verbal, bem como em interações sociais. Isso pode afetar sua capacidade de se relacionar com colegas e professores, participar de atividades em grupo e compreender as instruções em sala de aula.

Para Cunha (2009, p.20) “O autismo compreende a observação de um conjunto de comportamentos agrupados em uma tríade principal: comprometimentos na comunicação, dificuldades na interação social e atividades restrito-repetitivas”.

Muitas crianças com autismo podem ser sensíveis a estímulos sensoriais, como luzes brilhantes, sons altos e texturas específicas. Isso pode resultar em dificuldades de regulação emocional e comportamental, levando a problemas de atenção e participação em atividades na sala de aula. Crianças com TEA geralmente se beneficiam de rotinas estruturadas e previsíveis. Mudanças repentinas na programação ou atividades imprevistas podem causar estresse e ansiedade, impactando negativamente seu envolvimento e desempenho na escola.

Alunos com TEA podem ter padrões de aprendizagem únicos e desafios específicos em áreas como habilidades acadêmicas, cognitivas e motoras. Isso requer abordagens de ensino individualizadas e adaptativas para atender às suas necessidades de aprendizagem específicas. A inclusão de crianças com TEA em ambientes de educação infantil pode enfrentar desafios relacionados à integração social e à aceitação por parte dos colegas. A falta de compreensão sobre o autismo entre os colegas pode levar a situações de isolamento e exclusão social.

[...] os autistas não se interessam pelas outras pessoas, dispensam o contato humano apresentam também dificuldades no desenvolvimento de outras habilidades sociais, principalmente na linguagem verbal e na corpórea [...]. A pessoa com autismo poderá; às vezes aparecer com um choro sem controle ou pode dar gargalhadas, sorrisos aparentemente sem causa (FACION, 2005, p.31-32).

Para enfrentar esses desafios na educação infantil, é crucial que os educadores recebam treinamento especializado em estratégias de ensino adaptadas ao TEA. Além disso, adaptar o ambiente de sala de aula para acomodar as necessidades sensoriais das crianças, promover a aceitação e a compreensão entre os colegas, e fornecer suporte individualizado são essenciais para uma experiência educacional inclusiva e positiva para as crianças com TEA.

As dificuldades de comunicação e interação social são características centrais do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e podem apresentar desafios significativos para as crianças com autismo, particularmente na educação infantil. Alguns indivíduos com TEA podem ter atrasos no desenvolvimento da fala ou podem ter dificuldades em manter conversas, entender metáforas ou expressar emoções e necessidades de forma verbal. Além da comunicação verbal, as crianças com TEA podem ter dificuldades em compreender e expressar sinais não verbais, como expressões faciais, linguagem corporal e gestos. Crianças com autismo muitas vezes têm dificuldade em compreender e interpretar pistas sociais, o que pode levar a desafios em interações sociais, como fazer amigos, participar de jogos em grupo e entender dinâmicas sociais complexas.

Alguns indivíduos com TEA podem exibir comportamentos repetitivos e estereotipados, como movimentos corporais repetitivos (estereotípias motoras) ou interesses intensos e restritos em assuntos específicos. Além das dificuldades em interpretar as emoções dos outros, as crianças com TEA podem ter dificuldades em expressar empatia e em participar de interações sociais recíprocas, o que pode afetar sua capacidade de desenvolver e manter relacionamentos significativos.

Para apoiar as crianças com TEA nas dificuldades de comunicação e interação social na educação infantil, é crucial adotar abordagens de ensino adaptadas e estratégias de intervenção, como o uso de comunicação alternativa e aumentativa (CAA), o ensino de

habilidades sociais por meio de modelos visuais e o incentivo ao envolvimento em atividades estruturadas e colaborativas que promovam a interação social positiva. Além disso, é essencial criar um ambiente escolar inclusivo e solidário que promova a compreensão e aceitação entre os colegas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao lidar com as dificuldades específicas de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil, é essencial considerar uma abordagem holística e centrada na criança. Reconheça a importância de estratégias e abordagens de ensino individualizadas que atendam às necessidades únicas de cada aluno com TEA, considerando suas habilidades, interesses e desafios específicos. Estabeleça uma colaboração próxima com os pais e cuidadores das crianças com TEA, incentivando uma comunicação aberta e regular para compartilhar informações e garantir uma abordagem consistente e colaborativa entre a escola e o ambiente doméstico.

Proporcione oportunidades de desenvolvimento profissional para os educadores e funcionários da escola, a fim de aumentar sua compreensão e habilidades em lidar com as necessidades específicas dos alunos com TEA, promovendo uma cultura de aprendizado contínuo e melhoria. Crie um ambiente escolar acolhedor e inclusivo que promova a compreensão, aceitação e respeito pela diversidade, incentivando a integração e interação positiva entre todos os alunos, independentemente de suas diferenças. Eduque a comunidade escolar e os alunos em geral sobre o TEA, suas características e desafios, promovendo uma cultura de aceitação e empatia que contribua para um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e solidário.

Ao adotar uma abordagem abrangente e inclusiva, as escolas e educadores podem desempenhar um papel significativo no apoio ao desenvolvimento e no sucesso acadêmico e social dos alunos com TEA na educação infantil. A promoção de um ambiente de aprendizagem que valorize a diversidade e o respeito mútuo pode ajudar a criar uma base sólida para o crescimento e a realização dessas crianças.

Desenvolver e implementar estratégias individualizadas é fundamental para apoiar o aprendizado e o desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil. Realizar avaliações e observações detalhadas para identificar as habilidades, interesses e desafios específicos de cada criança com TEA, a fim de desenvolver um plano educacional individualizado. Introduzir e utilizar sistemas de comunicação alternativos, como comunicação por imagens, sinais ou dispositivos de comunicação assistida por computador, para apoiar a comunicação verbal e não verbal. Criar rotinas consistentes e previsíveis para oferecer segurança e estabilidade às crianças com TEA, facilitando a compreensão e a previsibilidade do ambiente escolar.

Adaptações no currículo e nas atividades de aprendizagem para atender às necessidades individuais das crianças com TEA, levando em consideração seus estilos de aprendizagem e áreas de interesse específicas. Apoios visuais, como quadros de horários, listas de tarefas e instruções visuais claras, para ajudar as crianças com TEA a compreender expectativas, procedimentos e transições. Ambiente de aprendizagem sensorialmente adaptado, considerando as sensibilidades sensoriais das crianças com TEA, com a redução de estímulos desnecessários e a disponibilidade de espaços de regulação sensorial. Implementar estratégias de gestão comportamental positiva que incentivem comportamentos apropriados, ensinem habilidades sociais e promovam a autorregulação emocional. Trabalhar em estreita colaboração com terapeutas, psicólogos e outros profissionais

especializados para desenvolver e implementar planos de intervenção e estratégias de suporte personalizadas.

Ao implementar estratégias individualizadas, as escolas podem proporcionar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e receptivo, garantindo que as crianças com TEA recebam o suporte necessário para alcançar seu pleno potencial de aprendizado e desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

BOSA, Cleonice Alves. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, Claudio; BOSA, Cleonice (org.). **Autismo e educação**: atuais desafios. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 22-39.

CUNHA, E, **Autismo e Inclusão**. Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 3 ed. Rio de Janeiro. Wak editora, 2011.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Wak Editora, 2012.

SILVA, Maria do Carmo Bezerra de Lima; BROTHERHOOD, Rachel de Maya. **Autismo e inclusão**: da teoria à prática. In: V ECPP, Maringá, out. 2009

CAPÍTULO 08

SIMULADO: FERRAMENTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM ANATOMIA HUMANA

DOI: 10.5281/zenodo.10569023

Argemiro Érick Landim Grangeiro¹

Ariane Helen de Paiva Alves²

João Emanuel Braga Amaro Vieira³

João Henrique Menezes Fernandes⁴

José Paulo dos Santos Neto⁵

Lara Lucena de Luna⁶

Mariavitória Evangelista da Silva⁷

Pedro Ryan Medeiros de Sousa Tomás⁸

Cristiane Marinho Uchôa Lopes⁹

RESUMO: O estudo da Anatomia Humana é a base da formação médica, pois a identificação das estruturas do corpo humano, bem como a compreensão das relações entre os sistemas, é essencial para o desenvolvimento de um raciocínio clínico e cirúrgico. No entanto, a imensa quantidade de conteúdo envolvido requer dos discentes

163

¹ Acadêmico do Curso de Medicina da Universidade Federal do Cariri - UFCA, Monitor do Projeto de Iniciação ao Ensino e Aprendizagem em Anatomia Humana, contato: erick.landim@aluno.ufca.edu.br

² Acadêmica do Curso de Medicina da Universidade Federal do Cariri - UFCA, Monitora do Projeto de Iniciação ao Ensino e Aprendizagem em Anatomia Humana, contato: ariane.paiva@aluno.ufca.edu.br

³ Acadêmico do Curso de Medicina da Universidade Federal do Cariri - UFCA, Monitor do Projeto de Iniciação ao Ensino e Aprendizagem em Anatomia Humana, contato: joao.emmanuel@aluno.ufca.edu.br

⁴ Acadêmico do Curso de Medicina da Universidade Federal do Cariri - UFCA, Monitor do Projeto de Iniciação ao Ensino e Aprendizagem em Anatomia Humana, contato: joao.fernandes@aluno.ufca.edu.br

⁵ Acadêmico do Curso de Medicina da Universidade Federal do Cariri - UFCA, Monitor do Projeto de Iniciação ao Ensino e Aprendizagem em Anatomia Humana, contato: jose.paulo@aluno.ufca.edu.br

⁶ Acadêmica do Curso de Medicina da Universidade Federal do Cariri - UFCA, Monitora do Projeto de Iniciação ao Ensino e Aprendizagem em Anatomia Humana, contato: lara.luna@aluno.ufca.edu.br

⁷ Acadêmica do Curso de Medicina da Universidade Federal do Cariri - UFCA, Monitora do Projeto de Iniciação ao Ensino e Aprendizagem em Anatomia Humana, contato: evangelista.silva@aluno.ufca.edu.br

⁸ Acadêmico do Curso de Medicina da Universidade Federal do Cariri - UFCA, Monitor do Projeto de Iniciação ao Ensino e Aprendizagem em Anatomia Humana, contato: pedro.ryan@aluno.ufca.edu.br

⁹ Docente do Curso de Medicina da Universidade Federal do Cariri - UFCA - Orientadora do Projeto de Iniciação ao Ensino e Aprendizagem em Anatomia Humana, contato: cristiane.marinho@ufca.edu.br

uma notável capacidade de memorização e aprendizagem. Conscientes deste desafio, a monitoria de Anatomia Humana, de uma Instituição de Ensino Superior, dedicou-se à criação de atividades que visam otimizar o aprendizado dos discentes. Este estudo teve como objetivo analisar a aplicação de simulados dos conteúdos de Anatomia como ferramenta de revisão e aprendizagem para os discentes do primeiro e segundo semestres do curso de Medicina. Neste contexto, foram avaliadas a importância e as condições de realização dos simulados práticos como meio de revisão para as avaliações e se houve contribuição para a redução da ansiedade dos estudantes antes da aplicação da prova prática. Para a realização do simulado, os discentes foram divididos em quatro grupos de 10 discentes. Para cada grupo foi cronometrado um tempo de 20 minutos no interior do laboratório. Foram dispostas peças anatômicas em 10 bancadas do laboratório, com alfinetes nas estruturas para serem identificadas. O tempo para respondê-las foi de dois minutos em cada bancada. Um questionário composto por dez perguntas foi aplicado a 65 discentes, incluindo o primeiro e segundo semestres do curso de Medicina, garantindo a preservação da identidade dos participantes. Os resultados revelaram que os simulados práticos desempenharam um papel significativo ao auxiliar os discentes na revisão dos conteúdos ministrados nas aulas teóricas e práticas. A maioria dos participantes (95,3%) considerou a elaboração dos simulados fundamental e necessária para a consolidação de seus conhecimentos. Portanto, é fundamental que ferramentas sejam continuamente incentivadas e aprimoradas, com o propósito de fornecer aos futuros profissionais da área de saúde uma aprendizagem significativa para sua prática profissional e assegurar um atendimento de qualidade aos pacientes.

Palavras-chave: Anatomia Humana, Aprendizagem, Simulados

INTRODUÇÃO

A Anatomia Humana é a ciência que busca compreender as estruturas do corpo e as correlações entre elas, de maneira a analisar o funcionamento do organismo. Esta ciência, foi estudada, de maneira inicial, com uso da dissecação de cadáveres, com secção cuidadosa das peças anatômicas para o estudo de suas funções. Atualmente, com o uso de técnicas de imagem, a exemplo da radiografia, endoscopia, cintilografia, tomografia, ressonância magnética e ultrassonografia, houve um avanço no conhecimento anatômico, sendo realizado de maneira não invasiva (Tortora, 2023).

As avaliações práticas de Anatomia costumam ser um fator ansiogênico e tensional, haja vista que é um método de prova diferente dos realizados anteriormente pelos discentes no ensino médio, sendo, muitas vezes, um desafio para os estudantes recém-ingressos na Universidade. O uso de simulados práticos anterior aos testes mostram-se eficazes para uma melhor instrução e preparação dos discentes, com base em um questionário realizado por Rodriguero et al. (2019), com as turmas de Medicina de uma Universidade, 98% dos participantes afirmaram que a participação nos simulados auxiliou na realização da prova prática, 90,3% relataram que o simulado conseguiu identificar as fragilidades e tranquilizar os discentes antes da avaliação e 94,2% constataram a importância desse método para o aprendizado em Anatomia Humana, corroborando a comprovação da eficácia da utilização dessa metodologia no ensino da disciplina.

A utilização de variadas metodologias de ensino nas faculdades de Medicina para o ensino da Anatomia Humana tornou-se cada vez mais comum nos dias hodiernos, onde o discente, além do estudo pelos atlas de Anatomia e aulas práticas com as peças anatômicas no laboratório, a aplicação de atividades em que os discentes apresentem melhor consolidação do conteúdo estudado, tem sido preparada pelos docentes para o ensino da Anatomia em diversas universidades (Jacques et al., 2022).

A simulação da prova prática consiste na distribuição de peças anatômicas pelas bancadas do laboratório, onde em cada uma está uma ou mais estruturas apontadas para serem identificadas, configurando como uma questão. O discente deve, dentro do tempo estabelecido, escrever o nome de forma correta na folha entregue. Com o final do tempo, o estudante deve se dirigir à próxima bancada até completar todas as bancadas, entregando a folha com as respostas no final para ser corrigida (Rodriguero et al., 2019).

O presente estudo teve como objetivo compreender a eficácia e a relevância dos simulados práticos de Anatomia Humana como uma

ferramenta de revisão e aprendizado para os estudantes de Medicina no primeiro e segundo semestres de uma Instituição de Ensino Superior (IES).

METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos, foi realizada uma pesquisa descritiva com abordagem quantitativa em uma Instituição de Ensino Superior no estado do Ceará. A amostra da pesquisa foi constituída por 65 acadêmicos do curso de Medicina do primeiro e segundo semestres que cursavam Anatomia Humana.

Os simulados foram realizados no laboratório de Anatomia Humana da IES. Foram dispostas, em 10 bancadas, uma ou duas peças anatômicas com alfinetes nas estruturas a serem identificadas e os discentes foram divididos em 4 grupos com 10 pessoas, pois cada turma possuía 40 alunos. Os dez alunos permaneciam no laboratório por 20 minutos. Cada aluno se dirigia para uma bancada e o tempo, para a identificação das estruturas propostas, foi de dois minutos. As respostas foram anotadas em um papel entregue no início da atividade. Após este tempo, eles seguiam para a próxima bancada localizada à frente. O simulado finalizou quando todos os discentes haviam se dirigido à todas as bancadas.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário aplicado na plataforma digital Google Forms, compreendendo nove perguntas, oito objetivas e uma subjetiva, que buscaram avaliar a importância e as condições de realização dos simulados práticos de Anatomia Humana como forma de revisão para as avaliações e diminuição da ansiedade dos estudantes no momento da prova prática.

Ao todo, foram obtidas 65 respostas anônimas, onde os resultados foram dispostos em forma de gráficos. Além disso, foram

utilizados artigos científicos para melhor embasamento dos simulados como métodos de ensino-aprendizagem nas IES.

REFERENCIAL TEÓRICO

O uso de peças cadavéricas representa um dos instrumentos mais antigos e importantes no processo de ensino da Anatomia Humana. Segundo Silva et al. (2018), outras estratégias de ensino da Anatomia Humana vêm sendo essenciais como forma de complementar o ensino tradicional, por meio de diferentes abordagens didático-metodológicas que facilitem o aprendizado.

Nessa perspectiva, mudanças na formação profissional nos mais variados âmbitos vêm sendo exigidas aos novos profissionais. Segundo Leite et al. (2021), um dos desafios da atual formação desses profissionais é estarem atualizados e preparados para o mercado de trabalho. Ademais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e as diretrizes curriculares do curso de graduação da área da saúde já contemplam essas mudanças paradigmáticas ao determinarem que as universidades busquem a articulação entre ensino, pesquisa e assistência, necessitando de inovação nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPC) dos cursos.

Cada estudante tem a sua particularidade no seu processo de aprendizado. Contudo, alguns métodos são comuns à maioria dos acadêmicos, devido ao seu maior poder de fixação de conteúdos, pela percepção dos próprios estudantes.

Como proposto por Neto et al. (2017), os índices de conhecimento por parte dos discentes da educação após estes serem submetidos a um treinamento teórico-prático, aumentaram, corroborando com a suposição de que simulados ajudam muito na fixação de conteúdo. Esses índices apresentaram ampla diferença entre

seus conhecimentos e habilidades antes das atividades teórico-práticas, e após tais ações educativas.

A potencialidade formadora da metodologia ativa configura uma importante estratégia de ensino do profissional da saúde, com base na expectativa de acentuada autonomia (Paiva et al., 2017).

É possível perceber que, enquanto o ensino tradicional informa, as metodologias ativas de ensino é que formam o profissional do futuro e como ele vai reagir diante dos obstáculos que surgirão na sua atuação profissional. Isso decorre dos efeitos decisivos sobre a formação da mentalidade do discente, de sua cosmovisão, de seu sistema de valores e, finalmente, de seu modo de viver durante o seu processo de aprendizado (Paiva et al., 2017).

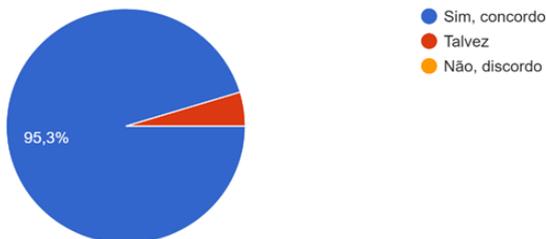
RESULTADOS E DISCUSSÃO

168

Foi questionado aos discentes se os simulados de Anatomia Humana são úteis na fixação do conteúdo.

1. Você acredita que os simulados auxiliam na fixação do conteúdo

64 respostas



Aproximadamente, 95% dos discentes entrevistados afirmam que os simulados de Anatomia ajudam nesse quesito, os demais responderam "talvez", e não houve discordâncias desse ponto.

Nesse contexto, evidencia-se que a realização dos simulados são importantes para uma grande parte dos discentes no que tange aos aspectos relacionados à aprendizagem. Dessarte, ao entrar em contato com a Anatomia Humana por meio de simulados práticos, os discentes são capazes de associar os ensinamentos teóricos às características físicas e materiais do corpo humano, com a visualização tridimensional e a maior interatividade com as peças anatômicas. Essa espécie de vínculo proporciona uma maior fixação de informações, visto que os conteúdos de Anatomia podem ser cognitivamente assimilados com mais facilidade, quando são relacionados às experiências práticas (Strini; Strini; Júnior, 2020).

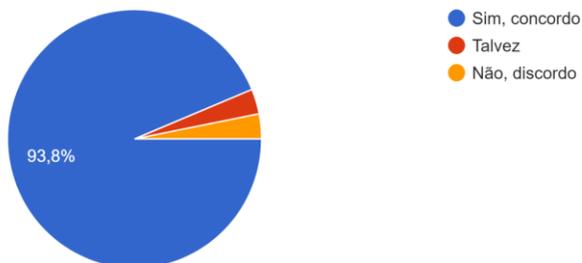
Para Marchiori et al. (2018), as novas técnicas que empregam um ensino baseado na forma ativa do discente auxiliaram de forma significativa no aprendizado da neuroanatomia humana.

Ademais, ressalta-se a relevância das simulações para a prática clínica, pois pode preparar os estudantes para uma transição mais leve da teoria para situações práticas encontradas em ambientes clínicos. Logo, o conhecimento de Anatomia favorece o profissional da área da saúde nos diagnósticos, na interpretação de imagens clínicas, no tratamento e na forma de intervenção cirúrgica (Tayyem et al., 2019).

Quanto à contribuição dos simulados para o rendimento nas avaliações, os discentes responderam:

2. Os simulados contribuíram para o aumento do seu rendimento nas avaliações?

64 respostas



Por meio de três opções de resposta: "Sim, concordo", "Talvez" ou "Não, discordo", 93,8% responderam "Sim, concordo", 3,1% responderam "Talvez" e 3,1% responderam "Não, discordo".

A partir desses resultados, constata-se que grande parcela dos discentes observam os simulados como algo salutar para seus desempenhos nas provas. Nessa perspectiva, determinados aspectos presentes nesse método de aprendizagem auxiliam nesse processo, como o reconhecimento de lacunas no conhecimento, as quais precisam de mais atenção e estudo, o aumento da familiaridade com a estrutura da avaliação e o aprimoramento da gestão do tempo. Dessa forma, os simulados tornam-se uma maneira prática de identificar o desempenho atual dos discentes e as áreas de possível aperfeiçoamento (Salbego et al., 2015).

A terceira questão do estudo indagava os participantes por meio de três opções de resposta- "Sim, concordo", "Talvez" ou "Não, discordo" - sobre a receptividade dos monitores em relação à resolução de suas dúvidas e preocupações durante a revisão dos simulados.

3. Os monitores foram receptivos às suas perguntas e preocupações durante as correções dos simulados
64 respostas



Dentre as respostas, 100% dos participantes responderam assinalando a alternativa "Sim, concordo".

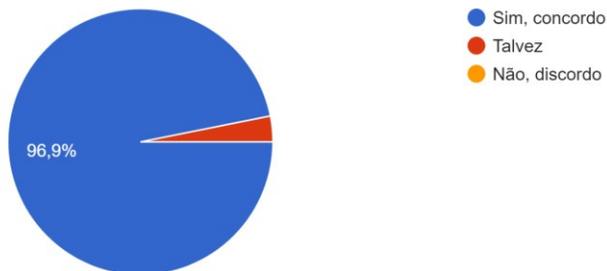
Consoante com os resultados apresentados, é possível inferir que os monitores se mostraram atentos e dispostos a ouvir e levar em consideração as perguntas e preocupações levantadas pelos discentes. Dessa maneira, torna-se possível a correção de equívocos acerca do estudo da Anatomia Humana, além do esclarecimento de dúvidas, prevenindo dificuldades futuras.

Esta prática é importante, pois os discentes podem esclarecer conceitos imediatamente, não acumulando dúvidas que podem se tornar futuros obstáculos no aprendizado (Burgos, 2019).

A 4ª questão avaliou se o simulado realizado com os discentes servia como uma forma de revisão, apresentando como opções "Sim, concordo", "Talvez" e "Não, discordo".

4. O simulado contribuiu como uma forma de revisão?

64 respostas



Dentre os resultados, foi mostrado que aproximadamente 97% dos estudantes disseram que a simulação serve como uma forma de revisar os conteúdos da prova, enquanto os outros 3% colocaram que talvez servisse como forma de rever a temática.

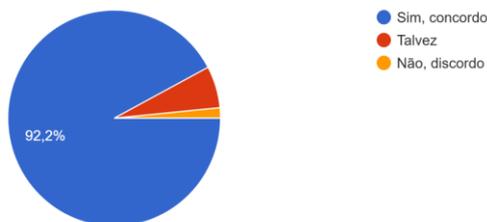
Diante dos resultados apresentados, é possível analisar como os simulados de Anatomia Humana são extremamente importantes para o rendimento acadêmico dos discentes nas provas, visto que a repetição do processo de identificação e de nomenclatura de estruturas anatômicas é uma técnica muito efetiva para o reforço da memória, pois permite que os discentes revisem as informações e as apliquem na prática.

Dessa forma, há uma contribuição para a formação de um conhecimento sólido e de sua retenção a longo prazo (Montes; Souza, 2010).

A 5ª questão aborda a importância do simulado para a redução da ansiedade no momento da prova.

5. Você acredita que o simulado criou um ambiente semelhante ao da prova, reduzindo possíveis nervosismos durante a avaliação?

64 respostas



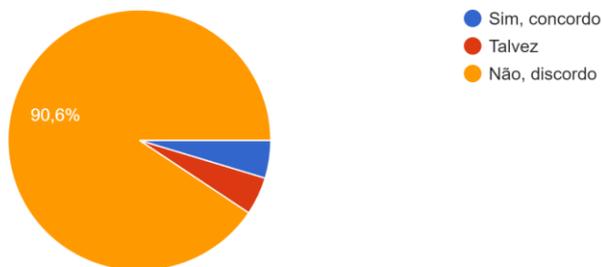
Como resultado, observamos que 92,2% dos participantes responderam positivamente ao questionamento, afirmando que as práticas auxiliavam no nervosismo/preparo que antecede a avaliação. Isso porque ao se deparar com o mesmo ambiente de prova, proporciona um conforto para alguns estudantes. Contudo, esse conforto não foi percebido por todos, sendo que, 6,3% deles responderam “talvez” e 1,6% responderam com “não, discordo”. Logo, é notório a influência positiva das ações de monitoria para mais de 92% do grupo.

Além disso, a aplicação de simulados podem favorecer a diminuição de ansiedade e o aumento da confiança em suas habilidades em relação à realização de avaliações futuras, o que é imprescindível para a fixação do aprendizado e para a boa execução de uma prova. Ademais, além do suporte de conhecimentos científicos testados, há também um suporte psicoemocional que é fornecido simultaneamente de forma não-verbal e verbal nos simulados, que resultam em um impacto positivo na percepção dos estudantes.

Foi indagado também se o simulado interferiu no método de estudo dos discentes.

6. O simulado chegou a atrapalhar de alguma forma seu método de estudo?

64 respostas



De acordo com a amostra de entrevistados, 90,6% dos discentes consideraram que os simulados não interferiram de modo negativo. Um percentual igual (4,7%) afirmou que interferiu de modo negativo ou talvez.

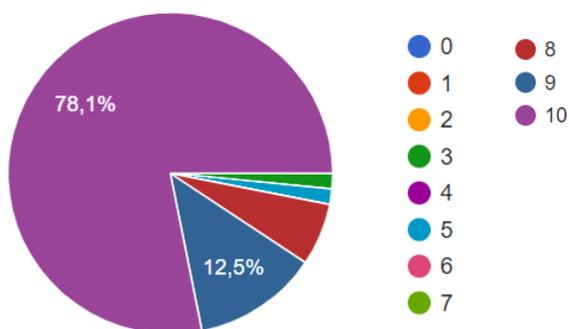
Esse gráfico ilustra bem o conceito da preparação para uma avaliação, haja vista que a ciência da Medicina não requer apenas o conhecimento, mas também a experiência e a prática. Realizar a simulação de uma prova antes que ela ocorra aumenta a percepção do discente acerca dos seus erros, o que corrobora para um resultado mais satisfatório (Paiva et. al, 2017).

Ademais, a pequena parcela dos educandos que se sentiu prejudicado por essa forma de ensino demonstra a heterogeneização dos métodos de aprendizagem, em que cada pessoa possui uma maneira mais rentável e produtiva de assimilar o conhecimento de acordo com suas respectivas realidades de vida (Lima, 2010).

Nessa lógica, observou-se também que o uso de estratégias como o estímulo à criação de Mapas Conceituais (MC) pelos próprios discentes foi uma assertiva no quesito rendimento acadêmico. Dessa

forma, um estudo conduzido em uma faculdade de Fisioterapia ofertou uma amostra de discentes que se beneficiaram com a atividade que os envolvia em uma forma de estudo mais ativa. Isso ilustra o quanto a prática pode ser útil na aprendizagem e na fixação do conteúdo a longo prazo (Silva, 2018).

A 7ª questão solicitou aos participantes do estudo uma nota, variando de 0 a 10, acerca da importância dos simulados para o ensino-aprendizagem da Anatomia Humana.

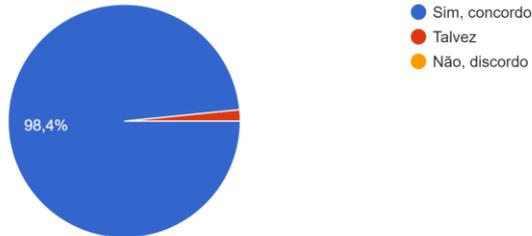


Dentre as respostas, 78,1% avaliaram como nota 10, 12,5% nota 9,0, 6,3% nota 8,0, 1,6% nota 5,0 e 1,6% nota 3,0. Portanto, fica evidente que, pela visão dos estudantes, os simulados são muito importantes para auxílio no seu método individual de aprendizagem, pois mais de 96% dos discentes questionados o avaliaram com notas iguais ou superior a 8,0.

A 8ª questão solicitou aos participantes do estudo a opinião acerca da continuação dos simulados como método de revisão.

8. Você apoia a continuação dos simulados como método de revisão conduzido pelos monitores?

64 respostas



Dito isso, foi observado que 63 discentes, que corresponde à porcentagem de 98,4%, responderam “Sim, concordo”, de maneira que apenas um discente, correspondente a 1,6%, respondeu “talvez”.

Observa-se que, a grande maioria dos discentes deste estudo têm preferência em participar dos simulados como método de revisão e, sobretudo, de ensino-aprendizagem, visto que é um local ideal para recordação dos conhecimentos e preparação para avaliação dos módulos de Anatomia.

Consoante aos resultados apresentados, os simulados constituem uma importante forma de auxílio para os discentes revisarem os conteúdos ministrados em aulas teóricas e práticas, com mais de 70% dos participantes considerando fundamental e necessária a prática de elaborar questões semelhantes às abordadas nas avaliações.

Para Martins (2017), a prática de simulados voltados para a área da saúde, além de contribuir para um aprendizado mais ativo, também corrobora para o desenvolvimento moral do profissional. Dessa forma, o conceito de ética é pontuado de uma forma mais incisiva, ensinando ao futuro agente da saúde o respeito para com os pacientes

e para com a sua equipe de trabalho, haja vista a necessidade de uma comunicação interprofissional e de uma relação benéfica entre todos os envolvidos.

Diversificar os horários e modalidades de monitoria visa atender às diferentes necessidades dos discentes. Além disso, a proposta de tornar os simulados mais direcionados, concentrando-se em peças específicas com maior probabilidade de aparecer nas provas reais, enfatiza a relevância do conteúdo para a preparação dos discentes. O intuito é elevar a qualidade da educação e, conseqüentemente, melhorar o aprendizado e o desempenho dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir esta análise, é importante destacar as contribuições dos estudantes que desempenham um papel fundamental na busca pelo aprimoramento do projeto de monitoria de Anatomia. A pesquisa apontou para uma satisfação geral com o projeto de monitoria por meio de simulados, sugerindo que ele está alinhado com as expectativas de alguns participantes. Os alunos sugeriram ao longo da monitoria, o desejo de um suporte adicional, com mais simulados, com a importância de reduzir a ansiedade dos discentes e a necessidade de otimizar o gerenciamento do tempo durante os simulados foi ressaltada.

Esse trabalho ainda reforça a importância do projeto de iniciação à docência para os monitores, haja vista que a repetição e o ensino do conteúdo de forma prática, se torna um dos melhores meios de aprendizagem.

Destarte, verifica-se a importância da realização de simulados precedentes às avaliações práticas de Anatomia Humana, sendo bastante necessária à perpetuação da prática nas Faculdades de

Medicina das Instituições de Ensino Superior, visando revisar o conteúdo abordado em aulas teóricas e práticas, preparando melhor os discentes para os testes.

Além disso, tal atividade auxilia em uma maior consolidação do conteúdo e preparação para a carreira profissional, haja vista a importância da disciplina de Anatomia na formação médica.

REFERÊNCIAS

BURGOS, C. N.; BARICATI, C. C. A.; MARTINS, J. T.; SCHOLZE, A. R.; GALDINO, M. J. Q.; KARINO, M. E. Monitoria acadêmica na percepção dos estudantes de Enfermagem. **Revista de Enfermagem da UFSM**. v.9, p. e37, 2019.

JACQUES, A. C. et al. Metodologias ativas versus métodos tradicionais: percepção dos estudantes de Medicina sobre o melhor método. **Concilium**, v. 22, n. 6, p. 639–647, 2 nov. 2022.

LEITE, K. N. S. et al. Utilização da Metodologia Ativa no Ensino Superior da Saúde: Revisão Integrativa. **Arquivos de ciência de saúde da UNIPAR**. 2021.

LIMA, E. S. **Didática geral**. Teresina: UAPI, 2010.

MARCHIORI, N. M.; CARNEIRO, R. W. Metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem de anatomia e neuroanatomia. **Revista Faculdades do Saber**, v.3, n. 05, 2018.

MARTINS, José Carlos Amado. Aprendizagem e desenvolvimento em contexto de prática simulada. **Revista de Enfermagem Referência**. v.12, p. 155-161, 2017.

MONTES, M. A. A.; SOUZA, C. T. V. Estratégia de ensino-aprendizagem de Anatomia humana para acadêmicos de medicina. **Ciências & cognição**. Rio de Janeiro, v.15, n.3, p. 02-12, dez. 2010.

NETO, H. V. et al. Estratégias de Ensino de Primeiros Socorros a Leigos: Revisão Integrativa. **Revista Saúde - UNG**. v. 11, n.3-4, 2017.

PAIVA, M. R. F.; PARENTE, J. R. F.; BRANDÃO, I. R.; QUEIROZ, A. H. B. Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem: Revisão Integrativa. **SANARE - Revista de Políticas Públicas**, [S. l.], v. 15, n. 2, 2017.

RODIGUERO, G.; ZORTEA, M.; SOUZA A., et al. Simulados práticos em Anatomia humana. SEPE - Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFFS, v.9, 2019.

SALBEGO, C. et al. Percepções Acadêmicas sobre o Ensino e a Aprendizagem em Anatomia Humana. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v.39, n.1, p. 23-31, jan. 2015.

SILVA, C. F. et al. Análise da satisfação do uso de exames de imagem, como proposta complementar, no processo de ensino e aprendizagem da Anatomia sistêmica. **Revista Saúde & Ciência Online**, 2018.

SILVA, J. H. da.; Foureaux, G.; Sá, M. A. de.; Schetino, L. P. L.; Guerra, L. B. O ensino-aprendizagem da Anatomia Humana: avaliação do desempenho dos alunos após a utilização de mapas conceituais como uma estratégia pedagógica. **Ciência & Educação**, Bauru, 24(1), p.95-110, 2018.

STRINI, P. J. S. A.; STRINI, P. J. S. A.; JÚNIOR, R. B. Metodologia ativa em aulas práticas de Anatomia humana: A conjunta elaboração de roteiros. **Ensino em Re-Vista**, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 680-697, 2020.

TAYYEM, Raed et al. Medical Students Perception of Current Undergraduate Anatomy Teaching. *International Journal of Morphology*, v. 37, n. 3, p. 825-829, 2019.

TORTORA, G. J.; DERRICKSON, B. **Princípios de Anatomia e Fisiologia**. 16. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2023.

CAPÍTULO 09

REFLETINDO SOBRE AS CONCEPÇÕES DE GÊNERO NA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

DOI: 10.5281/zenodo.10569134

José de Caldas Simões Neto¹
María Julieta Abba²

RESUMO: Este artigo visa analisar as concepções de gênero presentes na Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (RBEFE), problematizando as implicações dominantes na formação dos profissionais de educação física. Para isso, foi realizado um estudo na base de dados da RBEFE que consistiu na busca de artigos, produzidos entre os anos de 2004 e 2020, a partir do descritor “gênero”. A análise observou que dos 37 resultados encontrados, o termo gênero é usado em 27 estudos para designar o sexo dos participantes, demonstrando o quando o conhecimento na área da educação física está centrado em um saber que difunde o termo ainda de forma positivista e biologicista.

Palavras-chave: Gênero; Educação Física; Implicações dominantes; Formação de Docente;

181

INTRODUÇÃO

O corpo é um dos objetos de estudo que assumem valores simbólicos relevantes na contemporaneidade, e está presente em uma diversidade de pesquisas seja na área das ciências biológicas ou nas ciências sociais, seja na busca em revelar sobre o seu funcionamento nas linhas positivistas, assim como reconhecer e compreender suas

¹ Doutorando em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS; Docente do Curso de Educação Física do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO – Juazeiro do Norte – Ceará. E-mail: josecaldas@leaosampaio.edu.br

² Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação na UNISINOS – São Leopoldo – Rio Grande do Sul. E-mail: julietaa@unisinos.br

dimensões mais subjetivas e holísticas. Esse ensaio vem destacar o corpo como campo de pesquisa, em que a cultura do consumo não é a única maneira de realizar e reproduzir a vida cotidiana, e que seguramente, é um dos modos dominantes, que vem tendo um alcance prático de profundidade ideológica, em que se permite estruturar e subordinar amplamente outras culturas, e com esse mecanismo, o indivíduo, passa se adequar à lógica industrial, é submetido a manipulações de suas próprias necessidades impostas pelo meio, que os transformam, e quase sempre, tona-se em falsas necessidades individuais (MAROUN; VIEIRA, 2008).

A partir do momento em que é nomeado uma determinada estrutura, padrão ou ordem, seja essa, ligado ao corpo, ao sexo, ao gênero ou a qualquer outra característica humana como fator indispensável, como um determinado e bom desempenho nas atividades, bem como a pontuação de práticas ou atividades corporais em que determina-se a sua adequação e demarcações masculinizadas, afeminadas, veadas ou machudas, podem causar os agrupamentos em “caixinhas” de normalidade e os diferentes muitas vezes passa ser anormalidade entre os demais sujeitos na sociedade, ampliando e enrijecendo as segregações entre as pessoas (SWAIN, 2016; NUNES; PEREIRA; LIMA, 2017).

Como pode-se observar no estudo realizado por Nunes et al., (2014) com observações realizadas em meninos e meninas nas turmas dos 4º e 5º anos do ensino fundamental, o futebol desperta maior interesse dos meninos, enquanto as meninas têm preferencias com as brincadeiras de elástico, pular corda e dançar. Nos levando a refletir que existe uma forte influência na reprodução equivocada dos adultos e da sociedade em geral embutidas nas práticas e imaginário social e cultural das nossas crianças.

Assim como é apresentado por Wenez (2012) em que considera as escolas e em especial o recreio escolar, um espaço regado de determinantes, em que nele, as crianças não são tão livres quanto

poderíamos acreditar, pois elas não brincam todas juntas, não fazem sempre o que querem, nem todas brincam em todos os espaços e, ainda, nem todas as crianças brincam do que gostariam. As brincadeiras são genericadas e sexualizadas e ocupam diferentes espaços no pátio, e ainda tais espaços são disputados, negociados ou impostos pelos corpos dos maiores ou mais populares.

Em outro estudo realizado por Wenetz, Stigger e Meyer (2013, p. 126) destacam que “[...] a escola não se constitui um lugar homogêneo e harmônico”. Apresentando que os espaços do recreio escolar, locais de encontro e as atividades realizadas durante esse tempo, muitas vezes são dirigidas por determinantes sociais e culturais, meninos devem jogar bola e as meninas brincar de elástico, como uma “obrigatoriedade” e quem não segue essas atividades não estão “dentro do padrão social” e aceitação dos colegas.

Nesse contexto, Sayão (2002) afirma sobre a necessidade de políticas de igualdade social, na busca para o rompimento da dimensão sexista, que por muito tempo vem impedindo a convivência de uma cultura mais solidária entre os corpos, sexos e em especial sobre o gênero. Sobre isto, entretanto, o que se busca não é a igualdade, mas sim a equidade, e para além, a disfunção de uma cultura sobre as atividades mista em especial na formação inicial de professores de educação física, que possam ir além de incluir meninos e meninas nas atividades, mas perceber-se sobre as diferenças entre os corpos para que recebam direcionamento e formação justa e necessária em suas mediadas e especificidades, para diminuição dos preconceitos e discriminações. Pois o conceito de aulas/atividades mistas não abarca mais as relações e os corpos pós-modernos e suas relações com si e com os outros corpos.

Frente a esse contexto, se percebe que a identidade dos professores se constrói pelas experiências pessoais, mais também pelas práticas de sua formação inicial na universidade e pelas experiências profissionais. Assim, faz-se necessário a revisão e orientação para que

os currículos e práticas docentes estejam de acordo com as novas demandas sociais, levando em consideração a subjetividade de cada espaço e grupo social. Atualmente, além da concepção sexistas, temos as divergências sobre gênero e corpo, em que há ainda mais separações de grupos, os heteronormativos e habilidosos, os/as gays, os/as nerds, os/as gordos/as, entre outras infinitas características que são criadas pela falta de compreensão sobre corpo, sexo e gênero na sociedade contemporânea. Gerando uma falsa neutralidade da educação física nas escolas, as quais precisam serem reestruturadas tanto pelos professores em atuação quanto em especial para os novos professores e professoras de educação física, trazendo esse novo olhar desde a formação inicial quanto as concepções de gênero na escola e fora da escola.

Nesse direcionamento, o presente estudo tem como objetivo analisar às concepções de gênero nas publicações científicas da revista brasileira de educação física e esporte, assim como identificar as implicações dominantes com características coloniais. Tendo como principal interrogativa: Como as questões de gênero veem sendo abordadas nos estudos científicos na área de conhecimento da Educação Física? Buscamos como questões secundárias: As concepções de gênero são reconhecidas como prática de implicações dominantes e coloniais no Brasil?

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa descritiva, exploratória e cunho qualitativo por meio do método de revisão da literatura, em que utiliza a técnica de curadoria de estudos científicos, como a finalidade de recuperar, reunir e resumir os trabalhos produzidos e publicados anteriormente sobre uma determinada temática de investigação (SILVA; CARVALHO, 2017). Ressaltamos que

podem serem apresentados possíveis incoerências e/ou antagonismos nas obras aqui descritas, visto que são ocorrências escritas por diferentes atores e campos de estudos diferentes, para tanto é dada que a ciência da veracidade e informações dos dados obtidos são através das referências e interpretações descritas nos estudos de origem.

Como base de dados foi usado o Periódico Revista Brasileira de Educação Física e Esporte – RBEFE da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo - USP, com objetivo central em publicar as pesquisas que contribuam para o avanço do conhecimento nas áreas de Educação Física, Esporte e afins. A RBEFE nasceu da extinta Revista Paulista de Educação Física, que limitava-se pela questão geográfica em seu nome, porém já era reconhecida como um dos principais veículos de publicação científica mais importantes do país nas áreas de Educação Física e Esporte, e tem sua primeira publicação com a nova nomenclatura em 2004, tendo como diretor o professor Go Tani.

Para recuperar os estudos foi usada a ferramenta de pesquisa da própria revista usando como filtro a palavra-chave “gênero” e o filtro por ano, usando o corte de tempo os estudos publicados desde 2004 e 2020, considerando o ano da primeira edição da revista, para acompanhar a evolução dos estudos de gênero e publicação no periódico. Foi recuperado trinta e sete (37) estudos na base de dados da revista sendo, um (01) estudo do ano de 2013 foi excluído da análise por tratar o termo gênero com literário, permanecendo trinta e seis (36) estudos para discussão. Nos anos de 2014 e 2019 em nenhuma das edições dos anos foram publicados estudos em envolvesse o termo gênero e o ano de 2010 se destaca com cinco (05) estudo que envolve o termo gênero.

Gráfico1. Número de publicações sobre gênero na RBEFS por ano



Fonte: Base de Dados da RBEFE.

Após análise inicial dos artigos, foi elaborada um quadro com as informações sobre ano, título e principal objetivo do estudo, além da extração do conceito do termo gênero apresentada na produção científica. Foi utilizada a técnica da análise de conteúdo de Bardin (1977) que para Minayo (2001, p. 74) a análise de conteúdo é “compreendida muito mais como um conjunto de técnicas”, constituindo-se uma análise das informações sobre as ações, compreensões e do comportamento humano, possibilitando a sua aplicação de maneira variada, como na verificação das hipóteses de um estudo ou para gerar reflexões e novas questões para descoberta de conteúdos. Nesse sentido a análise visou compreender como o termo gênero foi aplicado nos estudos para relacionar as questões de corpo e gênero no campo da ciência da educação física sobre as influências das epistemologias positivistas da ciência e coloniais sobre o corpo.

ANÁLISE E REFLEXÕES DOS RESULTADOS

Foi identificado que vinte e sete (27) estudos abordam no estudo o termo gênero usado para designar o sexo dos participantes. Essa análise inicial apresenta o quanto a concepção de gênero na área de pesquisa das ciências do movimento humana ainda é equivocada, ao usar o termo gênero apenas para referir-se a biologia sexual dos sujeitos.

Quadro 1. Descrição do conceito e uso do ter gênero apresentados nos estudos.,

Nº	Ano	Título	Objetivo	Conceito de Gênero apresentado no estudo
1	2004	Efeitos de um programa de intervenção para idosos sobre a intenção de estudantes de educação física de trabalhar com este grupo etário	Verificar a intenção de estudantes de educação física em trabalhar com idosos após a aplicação de um programa de intervenção específico para atendimento deste grupo etário, assim como, verificar nesta intenção, a influência da exposição dos sujeitos às questões do envelhecimento e se há diferenças entre gênero.	O termo gênero usado para designar o sexo dos participantes.
2	2004	Situações de jogo como fonte de stress em modalidades esportivas coletivas	Identificar quais as principais situações de stress em jogo, de acordo com a opinião de atletas juvenis praticantes de modalidades esportivas coletivas, analisando e comparando essas situações em função de gênero e modalidade esportiva.	O termo gênero usado para designar o sexo dos participantes.
3	2005	Mulheres e futebol no Brasil: entre sombras e visibilidades	Evidenciar que há muito tempo as mulheres protagonizam histórias no futebol brasileiro ainda que tenham pouca visibilidade, seja na mídia, no cotidiano dos clubes e associações esportivas, na educação física escolar ou nas políticas públicas de lazer.	O gênero como uma construção social.

4	2006	Proposta de valores normativos para avaliação da aptidão física em militares da Aeronáutica	Estabelecer, por meio da avaliação e análise da aptidão física relacionada à saúde de militares da Aeronáutica, valores normativos para futuras avaliações	O termo gênero usado para designar o sexo dos participantes.
5	2007	A mulher invisível: gênero e esporte em um dos maiores jornais diários do Brasil	Quantificar a cobertura da Folha de São Paulo de esportes masculinos e femininos através de uma análise percentual do número de reportagens; verificar o tamanho das reportagens por meio da média geral do número de palavras; e a frequência com que se utilizam comentários relacionados ao gênero nas reportagens.	Apresenta as concepções de gênero como uma construção social, porém ainda relacionado a divisão do gênero entre masculino e feminino.
6	2007	Influência do gênero sobre a variação da estatura	Comparar a influência do gênero sobre a variação da estatura durante atividades cotidianas a fim de auxiliar na compreensão da maior incidência de dores nas costas em mulheres.	O termo gênero usado para designar o sexo dos participantes.
7	2008	Educação Física no sistema educativo português: um espaço de reafirmação da masculinidade hegemônica	Analisar representações de masculinidade hegemônica no âmbito da disciplina curricular Educação Física no sistema educativo português.	Apresenta que gênero é uma construção social, que varia ao longo do tempo e de cultura para cultura pois, refere-se às relações sociais nas quais indivíduos e grupos atuam.
8	2008	Motivos do abandono no esporte competitivo: um estudo retrospectivo	Avaliar os motivos do abandono no esporte em jovens com idades compreendidas entre 10 e 20 anos, comparando modalidades esportivas, gênero e faixas etárias.	O termo gênero usado para designar o sexo dos participantes.
9	2008	Análise da percepção de qualidade de vida de jogadores de voleibol: uma comparação entre gêneros	Analisar e comparar a percepção de qualidade de vida entre atletas de voleibol dos gêneros feminino e masculino.	O termo gênero usado para designar o sexo dos participantes.
10	2009	Relações sociais de gênero no meio rural	Realizar uma incursão na literatura referente aos estudos	O termo gênero representa uma

		brasileiro: a mulher camponesa e o lazer no início do século XXI no Brasil	do lazer, às etnografias sobre o campesinato e sobre o trabalho feminino no meio rural e a contextualização das discussões sobre gênero.	construção cultural central nos estudos e no movimento feminista.
11	2009	O perfil dos ingressantes de um programa de educação física para idosos e os motivos da adesão inicial	Conhecer o perfil sociodemográfico, a atividade física pregressa, verificar a saúde percebida e entender quais foram os motivos de adesão ao programa.	O termo gênero usado para designar o sexo dos participantes.
12	2009	Implicações do conhecimento corporal no comportamento sexual	Identificar e comparar aspectos da corporeidade e sexualidade de homens e mulheres com distintas orientações sexuais e de gênero.	O termo gênero é apresentado como identidade do corpo, referindo-se às origens eminentemente sociais tanto biológicas quanto de natureza cultural.
13	2010	Habilidades especializadas do tênis: um estudo de intervenção na iniciação esportiva com crianças escolares	Verificar a influência de um Programa de Iniciação ao Tênis (PIT) com duas abordagens, Clássica (AC) e de Contexto Motivacional para a Maestria (AM), no desempenho de habilidades motoras especializadas do Tênis (HMET) e investigar as associações entre o desenvolvimento das habilidades especializadas e as fundamentais.	O termo gênero usado para designar o sexo dos participantes.
14	2010	Adolescente em conflito com a lei e sua noção de regras no jogo de futsal	Identificar a fase do desenvolvimento moral de adolescentes em conflito com a lei.	O termo gênero usado para designar o sexo dos participantes.
15	2010	Modelação longitudinal dos níveis de coordenação motora de crianças dos seis aos 10 anos de idade da Região Autónoma dos Açores, Portugal	Caracterizar o desenvolvimento modal e as diferenças interindividuais da coordenação motora; verificar a existência de um efeito associado ao gênero e testar a relevância de preditores do desenvolvimento da Coordenação motora (CoM) tais como o IMC e os níveis de Atividade Física.	O termo gênero usado para designar o sexo dos participantes.

16	2010	Análise do autoconceito de atletas de voleibol de rendimento	Investigar a valorização do autoconceito em equipes de voleibol de alto rendimento.	O termo gênero usado para designar o sexo dos participantes.
17	2010	Efeitos do contínuo de níveis de interferência contextual na aprendizagem do “putt” do golfe	Verificar se o grupo com prática num contínuo de níveis Interferência Contextual alcançava melhores resultados na aprendizagem do “putt”, do golfe, comparativamente com os grupos de prática por blocos, em séries e aleatória.	O termo gênero usado para designar o sexo dos participantes.
18	2011	Motivos da prática de dança de salão nas aulas de educação física escolar	Analisar os motivos da prática da dança de salão nas aulas de Educação Física escolar de escolas particulares, relacionando-os com o gênero, seu tempo de prática e participação em eventos de dança de salão.	O termo gênero usado para designar o sexo dos participantes.
19	2011	“Do outside”: corpo e natureza, medo e gênero no surfe universitário paulistano	Descrever as dinâmicas do surfe e os significados de sua prática, em especial a relação ser humano/natureza estabelecida por meio do esporte.	Gênero é apresentado como uma relação entre o sexo, porém abordado a questão de negação do feminino ao esporte.
20	2011	Associação entre risco cardiovascular e hipertensão arterial em professores universitários	Verificar a associação entre indicadores de risco cardiovascular e hipertensão arterial em professores universitários.	O termo gênero usado para designar o sexo dos participantes.
21	2012	Efeitos de diferentes padrões respiratórios no desempenho e na organização temporal das braçadas do nado “Crawl”	Investigar os efeitos de diferentes padrões respiratórios no desempenho e na organização temporal das braçadas do nado “Crawl” de atletas de elite.	O termo gênero usado para designar o sexo dos participantes.
22	2012	Olhares distintos sobre a noção de estabilidade e mudança no desempenho da coordenação motora grossa	Estimar a estabilidade das diferenças interindividuais na mudança intraindividual da CMG ao longo de 18 meses.	O termo gênero usado para designar o sexo dos participantes.

23	2012	Representações sociais do corpo: um estudo sobre as construções simbólicas em adolescentes	Compreender as representações do corpo em adolescentes, do nono ano de escolaridade em Portugal em ambos os gêneros.	O termo gênero usado para designar o sexo dos participantes.
24	2012	Profile of physical activity in daily life in physically independent elderly men and women	This study compared the profile of daily activities and variables of functional fitness between elderly men and women, as well as the relation of their time spent walking per day with the remaining study variables concerning each gender.	O termo gênero usado para designar o sexo dos participantes.
25	2013	As (des)construções de gênero e sexualidade no recreio escolar	Compreender como são atribuídos significados de gênero que constituem modos diferenciados de ser menino ou menina no espaço do recreio de uma escola pública de Porto Alegre, no Brasil.	O gênero é compreendido além da noção de papéis sociais, abrangendo todas as formas de uma construção social, cultural e linguística dentro das quais se diferenciam homens e mulheres, incluindo seus corpos.
26	2013	Análise da síndrome de "burnout" e das estratégias de "coping" em atletas brasileiros de vôlei de praia	Analisar a síndrome de "burnout" e as estratégias de "coping" de jogadores de vôlei de praia.	O termo gênero usado para designar o sexo dos participantes.
27	2013	Relação entre estado nutricional, adiposidade corporal, percepção de autoimagem corporal e risco para transtornos alimentares em atletas de modalidades coletivas do gênero feminino	Analisar se há associação entre a autoimagem corporal, risco para transtornos alimentares, adiposidade corporal e estado nutricional em atletas de modalidades coletivas do gênero feminino.	O termo gênero usado para designar o sexo dos participantes.

28	2013	A influência do gênero e idade no desempenho das habilidades locomotoras de crianças de primeira infância	Analisar o desempenho de crianças em habilidades locomotoras de acordo com idade e gênero.	O termo gênero usado para designar o sexo dos participantes.
29	2015	Como gênero e escolaridade interagem nos padrões de inatividade física em diferentes domínios em adultos?	Identificar interação entre gênero e escolaridade na ocorrência de inatividade física em diferentes domínios (deslocamento, domicílio, lazer e trabalho) em adultos de Florianópolis, Santa Catarina.	O termo gênero usado para designar o sexo dos participantes.
30	2016	Kinematic variables of table vault on artistic gymnastics	The aim of this study was to organize critical, objective and to systematize the most relevant kinematic variables to performance on vaulting.	O termo gênero usado para designar o sexo dos participantes.
31	2016	“Guerreiras de chuteiras” na luta pelo reconhecimento: relatos acerca do preconceito no futebol feminino brasileiro	Descrever e analisar relatos acerca das dificuldades e motivações enfrentadas por jogadoras de futebol no Brasil.	Gênero é apresentado como uma relação entre o sexo, porém abordado a questão de negação do feminino ao esporte.
32	2017	Utilização de diferentes métodos para a determinação da idade óssea em jovens	Correlacionar os resultados da idade óssea em meninos e meninas em diferentes métodos.	O termo gênero usado para designar o sexo dos participantes.
33	2017	Efeito dos diferentes intervalos de recuperação na percepção subjetiva de homens e mulheres	Verificar a Percepção Subjetiva Esforço (PSE) em intervalos de recuperação (IRs) de 1 e 3 minutos durante 3 séries consecutivas no aparelho Leg Press 45° até a falha concêntrica momentânea entre homens e mulheres, utilizando-se da escala de OMNI-RES.	O termo gênero usado para designar o sexo dos participantes.
34	2017	Efeito da extroversão e da atividade física no desempenho de habilidades motoras	Verificar a contribuição das variáveis traço de personalidade extroversão e nível de atividade física no desempenho de habilidades motoras.	O termo gênero usado para designar o sexo dos participantes.

35	2018	Análise eletromiográfica de músculos do abdome e reto femoral em exercícios abdominais com e sem superfície instável	Analisar e comparar a atividade eletromiográfica dos músculos <i>rectus abdominis</i> parte superior (RAS) e parte inferior (RAI), <i>obliquus externus abdominis</i> (OE), <i>obliquus internus abdominis</i> (OI) e <i>rectus femoris</i> (RF) durante o exercício abdominal tradicional com e sem a utilização do bosu e bola de ginástica.	O termo gênero usado para designar o sexo dos participantes.
36	2020	Núcleo de Direitos Humanos da Escola de Educação Física e Esporte da USP: uma perspectiva educativa	Expressar o entendimento da Educação em direitos humanos no ensino superior e, apresentar as ações voltadas à educação em direitos humanos do NDH-EEFE.	Gênero como uma expressão cultural e direito de diversidade.

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da RBEFE, 2021.

O termo gênero é erroneamente utilizado em referência ao sexo biológico nos estudos, refletindo a visão positivista da área em compreender o corpo apenas em sua dimensão biológica, nesse sentido há uma urgência em enfatizar, em especial, nos estudos científicos da área da ciência do movimento humano, que o gênero está a respeito aos aspectos sociais atribuídos ao sexo, ou seja, gênero deve ser observado, vinculado e levando em consideração para a construção social, não apenas a visão sobre a características naturais dos órgão genitais, revelando as implicações dominantes biológicas sobre o corpo.

Aqui não temos a intenção de apontar o erro dos estudos, em considerar o termo gênero como designação de sexo, bem como, não é fim do estudo, indicar que os pesquisadores, a revista, revisores e estudos devem ser desconsiderados, pelo uso errôneo do termo. Os estudos e pesquisadores tem importantes e significativos resultados para comunidade em geral, e resultados específicos nos seus diversos campos e linhas de estudo para a área da Educação Física e as ciências do movimento humano. A reflexão geradora por essa análise dos estudos sobre o uso do termo gênero, está em, levantar as considerações para abordagem em que reconhece o corpo do sujeito por com um objetivo de pesquisa, e que deveria ser reconhecido como

um campo de pesquisa, no qual deve ser compreendido e refletido pela suas diversas dimensões além do físico, o qual o corpo é atravessado pelas questões social, éticas, morais, religiosas, culturais, econômicas, sentimentais e do sexo e gênero, o qual deve ser reconhecido como uma construção social desse corpo e sujeito/ser humano nessas dimensões.

Mesmo com os tamanhos esforços realizados nas reflexões e produções em relação entre o sexo biológico e a construção social de gênero por meio de movimentos e mobilizações, fortemente em sua maioria das vezes reprimidas, essa real relação não foi assumida ainda com um campo de estudo, implicando na concepção de sexista e biologicista de gênero, no qual ainda é na maioria dos estudos dominada pela relação sexista, designando a diferença biológica dos órgão e concepções anatômicas e fisiológicas. Ainda que, a construção de gênero seja reconhecida não apenas pelas determinações sexuais biológicas, percebe-se em muitos dos textos das ciências sociais a tendência para que assume as categorias de gênero, apenas pelos sentidos e artifícios culturais destinados à sua compreensão e gerir o obvio fato das diferenças sexuais binárias, na qual pressupomos, ser originária das relações e implicações dominantes do corpo na área da educação física (MOORE, 1997).

O dicionário crítico de gênero organizado por Colling e Tedeschi (2019) apresenta o sentimento de ser mulher e o sentimento de ser homem, são e devem ser algo mais importantes ao abordamos as questões de gênero nos seus termos de identidade sexual, do que distinguir as pessoas e suas histórias, cores e subjetividades somente pelas características anatômicas da sua genital. O gênero, busca abarcar as relações socialmente constituídas, partindo da contraposição e dos questionamentos dos usos convencionados para os termos dos gêneros femininos e masculinos, bem como pelas críticas as suas variações e determinações hierarquizadas na sociedade, em especial pela visão patriarcal que ainda perdura na dominação de classe e ordem social. No que podemos citar Scott (1990) para corroborar com

nossa reflexão, apresentando o gênero com um primeiro passo para o novo modo de dar-lhe significado as relações de poder, as quais são disputadas e compreendidas pela política, bem como trazer Butler (2003) para focar esse meio discursivo que apresenta o gênero com um ato político, reiterando o sentido de regularidade da sexualidade, que segue o padrão heteronormativo construídos para simular uma aparência de natureza.

REFLETINDO SOBRE A DOMINAÇÃO ENTRE OS GÊNEROS APRESENTADOS NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

Por esse ponto de partida, passamos a destacar as abordagens de gênero apresentadas nos artigos, a fim de reunir as manifestações políticas sobre o corpo e o gênero no campo da educação física, esporte e das ciências do movimento humano, na busca de romper a estigmatização do gênero como campo apenas biológico e definição binário de sexo.

No estudo “Mulheres e futebol no Brasil: entre sombras e visibilidades” a autora Silvana Vilodre Goellner discute a pouca visibilidade conferida às mulheres no futebol brasileiro, identifica que o espaço social quanto a mulher aproximação do esporte em especial do futebol, recorrentemente torna a masculinização da mulher, e isso por consequência direta passa a estabelecer ou outro lado, uma representação de feminilidade linear e imperativa para a mulheres como corpo frágeis (GOELLNER, 2005). Já no estudo “A mulher invisível: gênero e esporte em um dos maiores jornais diários do Brasil” de autoria da Juliana Sturmer Soares Souza e Jorge Dorfman Knijnik destacam que a participação das mulheres nos esportes vem aumentando, porém, para isso as mulheres precisam submeter a alguns padrões estabelecidos nesses campos para que possam expressar seus direitos e desejos de expressões dos seus corpos pelos esportes. No ano

de 2000 durante os Jogos Olímpicos de Sidney, a delegação brasileira foi composta por 40% de mulheres atletas participando das competições de alto rendimento, mas ainda sofrendo sobretudo aos estigmas relacionados ao corpo e à sexualização das atletas, estereótipos que veem a cada dia sendo usados como mecanismo e objetivo de vinculação pela mídia (SOARES; KNIJNIK, 2007).

No estudo “Educação Física no sistema educativo português: um espaço de reafirmação da masculinidade hegemônica” as autoras Paula Silva, Paula Botelho-Gomes e Silvana Vilodre Goellner destacam sobre as normas sociais são genderizadas³, que marcam os corpos tanto para práticas de atividades no ambiente de lazer quanto no rendimento, destacam ainda que o dualismo não pode ser entendido como uma simples relação de oposição binária masculino-feminino para definir as práticas esportivas e/ou demais atividades da vida, das profissionais e interesses das pessoas (SILVA, BOTELHO-GOMES; GOELLNER, 2008). Políticas colonizadoras sobre os corpos femininos são práticas que vem sendo arengadas ao longo da história, desde as restaurada dos longos olímpicos modernos 1936 que Pierre Coubertin já defendia a ideia da não participação das mulheres nas competições, acreditando que iria vulgarizar o ambiente esportivo que era repleto de honra e conquistas. E mesmo pós muitas lutas e conquistas a inserção das mulheres nos esportes só veio a acontecer pois o corpo da mulher era visto como um espaço para o fortalecimento de maneira a melhorar e preparar as mulheres para a condução de uma maternidade fértil para cumprir, assim, com a máxima de que “as mães fortes são as que fazem os povos fortes” (THARDIÉRE, 1940, p. 60).

³O termo 'genderizada', vem do inglês "gender", sendo usado para designar o significado social, cultural e psicológico imposto sobre a identidade sexual biológica da mulher, também é relacionado à experiência sexuada e aos valores, normas, regras e configurações vinculados a essa experiência.

INVISIBILIDADE DAS CONCEPÇÕES DE GÊNERO COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL E O PODER SOBRE O CORPO

Para compreendermos as relações de poder sobre o corpo e gênero, buscamos as referências nos estudos decoloniais. Segundo Quijano (2005; 2010), a colonialidade do poder é marcada pela herança escravocrata e patriarcal que se prolifera até os dias atuais pela violência de classe, de raça, de gênero e pela invisibilidade desses grupos subalternos e das suas formas de saber sobretudo por sua face étnico-cultural e de gênero e atuações contra ou anti-hegemônicas como os movimentos feministas, dos povos indígenas, da cultura negra e das lutas dos direitos GLBTQIA+. Essas frentes têm temática do corpo como objeto de tratamento com maior ênfase ao debate sobre o corpo e a corporeidade, que é definida por Alicia Lindón (2012, p. 703) como “linguagem estrutural que transpassa o corpo”, bem como o corpo não pode ser coalizado de forma neutro e universal, pois, este tem uma raça, uma sexualidade e um gênero (SILVA; ORNAT, 2016). Quijano (2005, p. 117) apresenta que essa formação social é fundada na “medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha”. Com essa linha de pensamento e reflexão, buscando extrair das publicações na revista em análise, as concepções sobre o corpo e em especial sobre o termo gênero a fim de reconhecer o quanto o campo de pesquisa da área das ciências do movimento humano, da educação física e dos esportes são e/ou tende a ser coloniais nas relações de poder.

Nesse sentido foi possível encontrar no estudo “Relações sociais de gênero no meio rural brasileiro: a mulher camponesa e o lazer no início do século XXI no Brasil” dos autores Andrade et. al. (2009) que discutir sobre o lazer das mulheres rurais no Brasil, que existe uma diferença nas relações de gênero quanto às atividades de lazer, que

198

qualificar o “homem macho” do passado para sua preservação no presente segundo reflexões de Brandão (1999) e apresenta as mulheres como uma estrutura familiar tradicional, não possibilitando à elas os mesmos acessos de direitos a atividades de lazer como explicado por Stropasolas (2004), levando a um modo de vida representados socialmente de dominação da masculinidade e da hierarquia transformado em representações sociais incorporado e naturalizado pelos próprios sujeitos históricos com obediência às normas de caráter de dominação patriarcal (MARIN; 1996; CARNEIRO, 2001; PAULILO, 2004). Quanto se é direcionado uma prática de atividade para as mulheres justificando que são atividades mais adequadas a seu corpo, isso demonstra claramente, porém, de forma intrínseca, e muitas das vezes não perceptível, ações coloniais para manutenção e controle dessa população. Não se pode afirmar que a sua identidade feminina é por si uma configuração de elementos estruturados em sua correspondência, dos quais não se pode fugir e/ou escolher ou experiências outras atividades e funções, a situação de mulher “Do lar” dificulta as diversas formas de lazer e sua participação nas esferas públicas.

No estudo “Implicações do conhecimento corporal no comportamento sexual” de Cardoso et. al (2009) que comparou os aspectos da corporeidade e sexualidade de homens e mulheres com diferentes orientações sexuais e de gênero, reflete sobre as origens eminentemente sociais para tratar sobre gênero, leva em consideração desde a fisiologia, biomecânica e aspectos biológicos do corpo o que resulta na construção humana e social, em que o “indivíduo” seria o detentor dos direitos e deveres universais e a “pessoa” tem a sua estrutura gerada pelas relações múltiplas e particulares, as quais a construção social dos papéis de gênero são funcionais e simbolicamente sensuais e sexuais (CARDOSO, 1994; 1997).

O estudo faz uma relação com as pesquisas de Brannon (1999) apresentando o homem e a mulher tem distintas experiências durante

esse processo de assimilação dos papéis sociais de gênero que são determinados para cada sexo, o que acaba por caracterizar e definir as percepções sobre a sua própria sexualidade, gerando assim os padrões de controle e dominação tanto dos seus desejos como até mesmo das suas formas de expressões seja nas práticas de atividades esportivas, escolha música, das vestimentas e formas de falar e agir ou até mesmo na sua escolha profissional.

Esse padrão sexual também tem distintas intensidades para os sexos, que segundo estudos de Baker (1996) e Hite (1987) citado no texto de Cardoso et. al (2009) como uma herança em nosso processo evolutivo social, baseado em especialmente na necessidade de formar laços de dominação sobre o outro, para aumenta a o status social para os homens, e nas mulheres está ligado um constante comportamento de autoafirmação social e sexual, baseados em princípios afetivos, que sobre as mulheres é dada sobre uma pressão social para que o seu desempenho sexual ativo e submisso, demarcando um poder sobre seus corpos. Esse poder que se instala sobre as concepções de gênero é muito completo de ser compreendido como e quando surgiu.

Assim vamos buscar na teoria de Hannah Arendt (1981) para subsidiar o nosso diálogo, para autora "o poder corresponde à habilidade humana não apenas para agir, mas para agir em concerto" e essa ação em concerto é fundada em uma comunidade, nesse caso a sociedade patriarcal e heteronormativa, Arendt (1981, p.36) ainda destaca que "O poder nunca é propriedade de um indivíduo; pertence a um grupo e permanece em existência apenas na medida em que o grupo conserva-se unido", ter a mulher ou um homem gay no poder ferir, denigri essa cultura de poder, por isso, as mulheres e outros gêneros são constantemente invisibilizados e reprimidos, pois "na realidade nos referimos ao fato de que ele foi empossado por um certo número de pessoas para agir em seu nome", mais que não representa a todos ou todes. No texto das autoras Marília Martins Bandeira e Kátia Rubio (2011) "Do *outside*: corpo e natureza, medo e gênero no surfe

universitário paulistano” apresenta de forma clara sobre o estudo que investigou através do próprio corpo a discussão das questões de gênero. No seu relato:

Sendo mulher, tentei transpor a barreira do gênero no compartilhar da ação, no exercício social da atividade. Surfando ao lado dos sujeitos conquistei, mais pelo esforço do que por habilidade, o acesso às questões da modalidade e aos significados do surfe compartilhados entre eles e agora, entre nós. Isto quer dizer que os surfistas passaram a consentir minha presença, trocar impressões comigo e a me explicar situações, antes inacessíveis, apenas depois de me perceberem no “*outside*” (BANDEIRA; RUBIO, 2011, p. 100).

Essa passagem destaca o poder as relações de gênero, que uma mulher mesmo sendo profissional nunca irá ser capaz de superar em força o homem, sendo assim não mereça a mesma remuneração que ele, por não propiciar aos espectadores dos esportes de alto rendimento o espetáculo desejado, além disso, a radicalidade nos esportes praticados por homens torna-se o que é chamado por Thorpe (2006) de “*boarding industry*” – em tradução livre a indústria do embarque, usa a imagem sexualizada das mulheres apenas como atrativo para o consumidor dos esportes. “Second-wave feminists typically take offense to such overtly sexualized displays, arguing that, as the product of a backlash against women, they diminish their power, trivialize their strength, and put them in their sexual place” - “As feministas da segunda onda normalmente se ofendem com as exibições sexualizadas abertas, argumentando que, como produto de uma reação contra as mulheres, diminuindo seu poder, banalizam a sua força e as colocam em seu lugar como objeto sexual” (BURSTYN, 1999 apud BANDEIRA; RUBIO, 2011, p. 104 – tradução nossa) é uma das reações contra as mulheres que as

banalizam e busca diminuir o seu poder as colocando apenas como símbolos ou objetos sexuais.

Dentro dos espaços educacionais essa dominação entre os gêneros também ocorrer, mesmo sabendo que a escola seria um ambiente em que se deve construir práticas de respeito e solidariedade, confiança e companheirismo, ética e educação ainda é possível observar que a escola e seus espaços como o recreio escolar são extensões sociais que esse poder e dominação sobre os corpos e gêneros são fortemente reprimidos. No estudo “As (des)construções de gênero e sexualidade no recreio escolar” de Wenetz, Stigger e Meyer (2013) através de um trabalho etnográfico acompanharam nas brincadeiras das crianças durante o recreio escolar, onde elas aprendem formas de ser meninos e meninas, também foi observado a construção da sexualidade na escola, apresentando que a homossexualidade é circunscrita em detrimento da norma da heterossexualidade.

Assim como nos estudos de Helena Altmann (1998) os autores Wenetz, Stigger e Meyer (2013, p. 124) observaram que o futebol é o principal meio de dominação no espaço do recreio escolar pelos meninos, e que para as meninas resistir a esse controle e dominação não tinham a oportunidade de jogar futebol, ficando restritas as brincadeiras dos jogos não esportivos. Esse movimento revela o que os estudos anteriores aqui já apresentados sobre a rejeição e negação das mulheres nos esportes, sendo as questões de gênero um dos aspectos coloniais na busca de manter o controle de forma disfarçada presente nessa construção de subordinação do gênero socialmente. Esse poder subjetivo é tão forte que, “a prática do futebol parecia ser colocada quase como uma obrigação para um menino; não fazer o que se esperava de um menino, levava-o a ser classificado como desviante”, sendo aquele menino que não participa e seque as regras masculinizadas das brincadeiras são tratados como femininos e já passa a ser perseguidos e penalizados com violências e exclusão, para as

meninas que querem jogar são classificadas como “machudas”, e essas negadas por outras meninas e não aceitas pelos meninos, sendo assim duplamente excluídas, são as narrativas hegemônicas da dominação masculina e da subordinação feminina instituídas pela masculinidade heterossexual na sociedade.

Essas dificuldades que as mulheres tem em relação as práticas de atividades esportivas são relatadas no estudo de Salvini e Marchi Júnior (2016, p. 305) “Guerreiras de chuteiras na luta pelo reconhecimento: relatos acerca do preconceito no futebol feminino brasileiro” visto que as modalidades as quais as mulheres são geralmente apoiadas, visam à conservação das suas formas corporais, padronizando as normatividades de gênero, lingando o corpo da mulher a suavidade de gestos e na busca da manutenção da saúde e preparação para prole tais como a natação e dança e não para a prática do futebol, que é dominada pela masculinidade e quando a mulher busca essa prática esportiva “o preconceito que recai sobre a corporalidade - e por conseguinte a sexualidade - da mulher futebolista é pautado da desconstrução do estereótipo normativo de feminilidade”.

IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA QUANTO A CONCEPÇÃO “FECHADA” DE GÊNERO

É possível acompanhar pela linha do tempo das produções científicas no periódico da Revista Brasileira de Educação Física e Esporte – EBEFE, que os pressupostos de masculinidade e feminilidade constitui-se por embasamentos homogêneos e universais como dados, os quais o sexo em especial é percebido e estudo como variável biológica, bem marcante no estudo positivistas os quais para que o campo de estudo da educação física fosse reconhecida como uma ciência teve que “fincar” suas concepções e bases de estudos para

torna-se reconhecido. Por outro lado, é possível ressaltar que as diferentes epistemologias se desenham na área da educação física, reconfigurando e buscando ressignificar-se constantemente nas produções que já aparecem ainda com forte críticas, mais que passam a serem percebidas como grande relevância na área em especial sobre as influências das ciências sociais.

A Educação Física no Brasil fundada em bases militares e influências europeias pelo movimento ginástico europeu do século XIX, com destaque nas escolas e seus métodos das escolas alemã, sueca e francesa, marcaram profundamente as concepções da área, e ainda hoje são marcar tem força e controle na formação dos profissionais de educação física. Na Europa nesse período estava tomada pelos artistas funâmbulos, porém não eram bem-vistos pelos governos, pois suas atuações desafiavam as instituições, que era tão cara ao controlo social. Sobre esse movimento e arte Soares (2002, p. 24-25) apresenta:

Arte circense baseada em habilidades de equilíbrio que consiste em caminhar sobre uma corda (chamada corda bamba ou maroma; tecnicamente funâmbulo) tensa em posição elevada. Suas apresentações aproveitavam dias de festas, feiras, mantendo uma tradição de representar e de apresentar-se nos lugares onde houvesse concentração de pessoas do povo. Artistas, estrangeiros, errantes. Situados no limite da marginalidade fascinavam as pessoas fincadas em vidas metrificadas e fixas. Eram ao mesmo tempo elementos de barbárie e de civilização nos lugares por onde passavam.

Assim com o objetivo de moralizar os sujeitos e a sociedade, o governo passa a instaurar o Movimento Ginástico Europeu, que foi pensado e sistematizando como a Ginástica, para proporcionar um caráter mais disciplinador, ordenativo e metódico, exigindo o

distanciamento e ligame popular, em relação a utilizando dos corpos para fins de entretenimento, passando agora a valorizar a práticas de saúde pelo incentivo aos exercícios físicos regulares alinhados aos preceitos sociais patrióticos e sistematizados pela classe médica e militar, organizando a prática de atividade física que diferenciava-a pelas necessidades de cada grupo social da população (FIORIN, 2002). E segundo Figueiredo e Hunger (2010, p. 193) essa prática era “dotada de um sentimento nacionalista como forma de causar melhorias físicas aos jovens que enfrentariam as guerras da época, bem como melhorias étnico-raciais à nação”. Assim esses foram os métodos que tiveram ascensão e difusão por toda a Europa e que chegam ao Brasil pela proposto por Rui Barbosa quando apresentou a reforma no ensino primário em 1883, visto que a implantação em outros países tinha objetivos e função moralizadora, higiênica e patriótica. Essa epistemologia da educação física no Brasil é reflexo das práticas e poder coloniais de dominação sobre a cultura, vida e corpos, como apresentam Mormul e Machado (2013, p. 13):

O substitutivo apresentava as finalidades morais e sociais da ginástica: agente de prevenção de hábitos perigosos da infância, meio de constituição de corpos saudáveis, fortes e vigorosos, instrumento contra a degeneração da raça, ação disciplinar moralizadora dos hábitos e costumes, responsável pelo cultivo dos valores cívicos e patrióticos imprescindíveis à defesa da pátria.

Essas ideias, objetivos e conhecimentos são incorporados no currículo escolar e as aulas de educação física inicia-se na concepção tradicional de ensino e o conhecimento eurocêntrico atua na forma de legitimar esse conhecimento o qual não faz parte da racionalidade moderna, caminhando para a civilização dos corpos e conseqüentemente das mentes, com saberes fragmentados e sem

contextualização, identificação e aprendizagem significativa. Nesse sentido para que possamos reconhecer os conhecimentos que fazem parte da nossa história e cultura, faz-se necessário a alteração do modo em que percebemos os nossos corpos e o qual faz parte dele e então do currículo escolar, as experiências como uma das formas ou alternativas de educação está nos movimentos sociais apontadas por Melo e Ribeiro (2019) e Ribeiro, Gaia e Rodrigues (2020) como as principais possibilidades de transformação epistêmica e social nos estudos decoloniais. “Não um conhecimento universal, neutro, racionalizado, abstrato, mas sim local, envolvido, pragmático, um meio para melhorar as condições de vida da população, para ajudar em seus processos de luta e de vida diária” (RIBEIRO; GAIA, 2021, p. 6).

Com a constituição da modernidade através da colonialidade ancorada nas concepções eurocêntricas e na raça como a classificação mundial da população acaba por dividir e subdividir os corpos e aproximar as práticas relacionadas aos preceitos da normatividade de gênero, que para Bourdieu (1983) denomina essa transformação na oferta, e que diz respeito às lutas de concorrência pela imposição da prática legítimas e pela conquista de clientela, devemos entendermos que o preconceito, seja ele de gênero ou qualquer outra diferença, deve ser caracterizado como violência simbólica que de acordo com Bourdieu (1997, p. 22) “consiste em uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita dos que a sofrem e também, com frequência, dos que a exercem, na medida em que uns e outros são inconscientes de exercê-la ou de sofrê-la”. É essa violência só irá sanar quando passamos a reconhecer a dominação da estrutura colonial sobre nosso corpo, nossa classe, nossas falas e formas de pensar e agir, as quais já estão muitas vezes naturalizadas nas inconformadas dores que vivemos a várias gerações. Porém, não se deixar que o conhecimento centrado em um saber absoluto continue a exercer seu poder em especial na formação de professores, bem como faz necessário o fortalecimento e posicionamento mais objetivo, saindo da neutralidade por parte nas

universalidades, sobretudo das latino-americanas, como representações do grupo e dos povos subalternizados que sofrem com essa dominação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o corpo como objeto de estudo no campo da ciência do movimento humano na educação física, as reflexões sobre o corpo e gênero são aspectos epistemológicos essenciais para prática social contemporânea, que acaba a nos encaminhar para pressupostos ontológicos, os quais revelam para a tradição ocidental com visão do dualismo cartesiano, sexista e hegemônico as quais fazem parte das instituições detentoras do conhecimento. Por outro ponto de vista, podemos observar o quando o corpo já foi e ainda é difundido pelas concepções para holísticas e complexas em que envolver-se para além das suas células como são os estudos de Platão, Descartes, Sartre, Merleau-Ponty, Hurssel, Foucault, Le Breton, Carmem Soares entre tantos outros que trazem visões abertas de corpo e que mesmo ainda são estudos quem não refletem a igualdade e oportunidade de gênero, visto com em sua maioria são estudos de homens, já nos remetendo as críticas sobre oportunidade as pessoas não-binárias e mulheres.

Nesse sentido, os estudos do campo da educação física como visto na presente análise das produções científicas difundidas no periódico, necessitam uma ampliação para o movimento sobre as concepções abertas do termo de gênero, que foram apresentados pelo pesquisados e pesquisadoras como olhar fechado e designando apenas para diferenciação de sexo. Esse movimento foi iniciado pelas produções de várias frentes de pesquisa, em que destaca a filósofa pós-estruturalista estadunidense Judith Butler, com suas principais teóricas contemporâneas voltadas para o feminismo e teoria *queer*, bem como os estudos da escritora e filósofa existencialista Simone de Beauvoir,

ativista política e feminista. Que observam os fundamentos de suas teorias na experiência vivida, que veem o corpo sexual como uma ideia ou situação histórica e Butler apresenta que o sexo uma facticidade biológica, já o gênero está para a interpretação ou significação cultural daquela facticidade.

Ainda temos muito a avançar nas teorias sobre gênero, em especial para o campo das ciências do movimento humano e da educação física, que ainda são superadas pela pragmática da aptidão física do corpo e do esporte, tendo como ponto de partida as discussões sobre os mitos e ideologias sobre os gêneros nos espaços educacionais e não formais, bem como sobre o preconceito racial, social e religioso que ainda fazem parte da racionalidade estrutural, no qual o corpo vem sendo mistificado, manipulado e marginalizado pelas práticas de ideologias reproduzidas ao longo da história de colonização brasileira pelo povo que sempre negaram nossa individualidade cultural, social, política, religiosa e afetiva sentimental, visando derrubar e nossa identidade e alienação da população.

Assim a prática e formação docente dos profissionais de educação física, requerem aproximações com essas teorias e concepções abertas de gênero para fortalecer e propor uma formação e atuação aberta, tomando como base as concepções de gênero que levem ao planejamento, execução e acompanhamento das práticas corporais do movimento alinhadas com as especificidades do corpo não apenas como carne, mais como sujeitos que vivem e tem na sua história valores, relações, sentimentos e pensamento que também devem ser considerações no processo de participação como cooperadores da educação e formação como pessoas atividades e participativa socialmente.

REFERÊNCIAS

ALTMANN H. **Rompendo fronteiras de gênero**: Marias (e) homens na educação física. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação; Belo Horizonte -MG, 1998.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Reto, L.A.; Pinheiro, A. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOURDIEU P. **A economia das trocas linguísticas**. In: Ortiz R, organizador. Pierre Bourdieu: sociologia. São Paulo: Ática; 1983.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, B. S; MENESES, M.P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2010. P. 73-117.

QUIJANO, A. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina**. Buenos Aires. 2005.

BOURDIEU P. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar; 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Educação Física. v. 7. Secretaria de Educação Fundamental. MEC/SEF, Brasília, DF 1997.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**. Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003

CARDOSO, F. L. Diferença sexual: o diacronismo das teorias sobre o gênero. **Mulheres em movimento**. Vitória: EDUFES, p. 65-80, 1997.

CARDOSO, F. L. O gênero e o movimento humano. **Revista Brasileira de Ciências do esporte**, v. 15, n. 3, p. 265-268, 1994.

CARDOSO, F.L. et al. Implicações do conhecimento corporal no comportamento sexual. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 23, p. 345-354, 2009.

CAREGNATO, R.C.A.; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Rev. Texto contexto enferm**, v. 15, n. 4, p. 679-84, 2006.

COLLING, A.M; TEDESCHI, L.A. **Dicionário crítico de gênero**. Universidade Federal da Grande Dourados, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1097>

DEMO, P. **Pesquisa: Princípio científico e educativo**. 13 ed. Cortez, São Paulo, 2009.

FIGUEIREDO, Juliana Frâncica; HUNGER, Cynthia Franca; APARECIDA, Dagmar. A relevância do conhecimento histórico das ginásticas na formação e atuação do profissional de educação física. **Motriz: Revista de Educação Física**, p. 189-198, 2010.

FIORIN, C. M. **A ginástica em Campinas: suas formas de expressão da década de 20 a década de 70**. 2002. 173f. Dissertação de Mestrado em Educação Física apresentada a Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

GIL, C. A. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas de Pesquisa**. 6 ed. Atlas S. A., São Paulo, 2012.

HUSSERL, E. **A crise da humanidade europeia e a filosofia**. Introdução e tradução de Urbano Ziles. 3. Ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MELO, A; RIBEIRO, D. Eurocentrismo e currículo: Apontamentos para uma construção curricular não eurocêntrica e decolonial. **Revista e-Curriculum**, v. 17, n. 4, p. 1781-1807, 2019.

MAROUN, K; VIEIRA, V. Corpo: uma mercadoria na pós-modernidade/The body: a commodity in post-modernity/Cuerpo: una mercancía en la postmodernidad. **Psicologia em Revista**, v. 14, n. 2, p. 171-186, 2008.

RIBEIRO, D; GAIA, R.S.P; RODRIGUES, J.M.C. Colonialidade e raça: implicações eurocêntricas para o currículo. **Revista Cocar**, v. 14, n. 30, 2020.

MERLEAU-PONTY, M. **De Mauss a Claude Lévi-Strauss**. In: MERLAU-PONTY. Tradução e notas de Marilena de Souza Chauí. São Paulo: Nova Cultural, 1989.

RIBEIRO, D.; GAIA, R S.P. Uma perspectiva decolonial sobre formação de professores e educação das relações étnico-raciais. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 27, p. e35968, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/35968>. Acesso em: 23 ago. 2021.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MOORE, H. **Compreendendo sexo e gênero**. Companion Encyclopedia of Anthropology. London: Routledge, 1997. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/269229/mod_resource/content/0/henrietta%20moore%20compreendendo%20sexo%20e%20g%C3%AAnero.pdf

MORMUL, N. M; MACHADO, M.C.G. Rui Barbosa e a educação brasileira: métodos e programas. **Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, n. 32, 2013.

NUNES, X. P.; PEREIRA, G.M.C.L; LIMA, J.T. Relação entre Gênero, Educação Física e Esporte. **Anais V Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades**. Salvador - BA. V. 1, 2017. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/revistas/enlacando/resumo.php?idtrabalho=542>

OLIVEIRA, F. F.; DUARTE, C. P. Discurso dos professores e professoras de educação física sobre o relacionamento de meninos e meninas. **SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO: GÊNERO E PRECONCEITO**, v. 7, 2006.

PEIXOTO, A. Razão, corpo, existência e formação em Merleau-Ponty: contribuições para a descolonialidade do fazer pedagógico. **Revista de Educação Pública**, v. 23, n. 53/1, p. 311-324, 2014.

SARAIWA, Maria do Carmo. **Co-Educação Física e Esportes**: Quando a diferença é mito. Ijuí-RS, Editora Unijuí, 1999.

SCOTT, J. W. **Gênero**: uma categoria de análise histórica. Educação e Realidade, Porto Alegre, v.16, n.2, p.5- 22, jul/dez., 1990

SILVA, N. C.; CARVALHO, B.G.E. Compreendendo o Processo de Inclusão Escolar no Brasil na Perspectiva dos Professores: uma Revisão Integrativa. **Rev. bras. educ. espec. [online]**. vol.23, n.2, pp.293-308. 2017.

SOARES, C. L. **Imagens da Educação no Corpo**: Estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. 2ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

SOARES, C. L. **Educação Física**: raízes européias e Brasil. Campinas-RS, Autores Associados, 1994.

SILVA, J.M.; ORNAT, M. J. Corpo como espaço: um desafio à imaginação geográfica. In: **Pluralidades dos Sujeitos**: representações e ações no território. Porto Alegre-Brasil. Editorial: Compasso Lugar e Cultura, p. 56-75, 2016.

LINDÓN, A. Corporalidades, emociones y espacialidades. **Revista Brasileira de Sociologia da Emoção**, v. 11, n. 33, p. 698-723, 2012.

SWAIN, T. N. Lesbianismos, cartografia de uma interrogação. **Esboços: histórias em contextos globais**, v. 23, n. 35, p. 11-24, 2016.

THARDIÉRE, M. Mães fortes fazem filhos fortes. **Revista Educação Physica**, Rio de Janeiro, v. 39, p. 60, 1940.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. In: **Metodologia da pesquisa-ação**. Cortez, 2011.

THORPE, H. Beyond “decorative sociology”: Contextualizing female surf, skate, and snow boarding. **Sociology of Sport Journal**, v. 23, n. 3, p. 205-228, 2006.

TOZONI-REIS, M. F. C. A construção coletiva do conhecimento e a pesquisa-ação-participativa: compromissos e Desafios. **Pesquisa em Educação Ambiental**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 2, p. 89-107, 2007. Disponível em:

www.revistas.usp.br/pea/article/download/30031/31918. Acessado em: 30/11/2019.

WENETZ, I. Gênero, corpo e sexualidade: negociações nas brincadeiras do pátio escolar. **Cad. Cedes**, v. 32, n. 87, p. 199-210, 2012.

WENETZ, I; STIGGER, M. P.; MEYER, D. E. As (des) construções de gênero e sexualidade no recreio escolar. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 27, n. 1, p. 117-128, 2013.

WENETZ, I; STIGGER, M.P.; MEYER, D.E. As (des) construções de gênero e sexualidade no recreio escolar. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 27, p. 117-128, 2013.

CAPÍTULO 10

CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: A MÚSICA NO TRABALHO PSICOPEDAGÓGICO

DOI: 10.5281/zenodo.10569169

*Emídia Inácio Timóteo*¹

*Isac Sales Pinheiro Filho*²

*Paulo Tadeu Ferreira Teixeira*³

*Caio Barbosa de Sousa*⁴

*Léa Barbosa de Sousa*⁵

RESUMO: O presente estudo traz a proposta de utilizar a música como instrumento psicopedagógico no atendimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista – TEA, um transtorno que afeta principalmente as habilidades de linguagem, interação social e comportamento que são essenciais para a construção de aprendizagens, sobretudo em idade escolar. O principal objetivo do estudo foi identificar os fundamentos educacionais e psicoterápicos da música no atendimento psicopedagógico

213

¹ Graduação em História pela Universidade Federal da Paraíba. Mestre em Ciências da Educação pela Absolute Christian University. emidiatimoteo@hotmail.com.

² Mestre em Administração de Empresas pela MUST University/UNAMA, Mestrando em Agroenergia Digital pela Universidade Federal do Tocantins - UFT, Especialista em Gestão de Negócios pela Universidade de São Paulo - USP/ESALQ, Especialista em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, Especialista em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí- UFPI, Especialização em Metodologias Interdisciplinares e Interculturais pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB, Especialista em Gestão Escolar e Projetos Educacionais pelo Centro Universitário UNINTA, Bacharel em Administração pela Universidade Federal do Ceará - UFC e Licenciado em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA. isacusp@hotmail.com.

³ Psicólogo pela Faculdade de Tecnologia e Ciências - FTC/ Itabuna - BA. Pós-graduado em Neuropsicologia- Facinter- PR. Pós-graduado em Psicologia clínica e hospitalar - Centro Universitário UNISBA. Mestre em tecnologias aplicáveis à bioenergia - pela Faculdade de Tecnologia e Ciências, FTC, Brasil. Contato: paulotteixeira_@hotmail.com.

⁴ Bacharel em Direito pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Pós-graduado em Direitos Humanos e Movimentos Sociais pela Faculdade FOCUS, Cascavel, Brasil. Pós-graduando em Direito Digital pela FALEG, São Paulo, Brasil. Conciliador Judicial. Professor universitário. caio.barbos4s@gmail.com.

⁵ Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - (UVA). Especialização em Psicopedagogia pela Universidade vale do Acaraú (UVA/UNINTA). Especialização em Ciências da Educação pelo Centro Universitário INTA (UNINTA). Especialização em Didática do Ensino Superior (UNINTA). Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT/UFC). Doutoranda em andamento pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia (ULHT). Coordenadora da Clínica de Psicopedagogia (UNINTA) e Professora de graduação e pós-graduação no mesmo Centro Universitário. lea-b@hotmail.com.

de crianças com TEA. Utilizou-se como fonte de pesquisas artigos, livros, documentos oficiais, entre outros, dando preferência aos artigos publicados entre o ano 2013 e 2017, o que caracteriza a pesquisa como sendo bibliográfica. Os resultados deste estudo mostram que utilizar a música no atendimento psicopedagógico é possível e benéfico às crianças autistas devido os importantes estímulos neurais que a música provoca, gerando como consequência potencialidades para aprendizagens e redução no quadro de habilidades em déficit, além de proporcionar a inclusão da criança com TEA no espaço regular de ensino.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Música. Psicopedagogia. Inclusão escolar.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma das deficiências mais estudadas no dia a dia de um psicopedagogo em formação, mas, que por tratar de diversos níveis e, por vezes apresentar características que estão fora do padrão esperado, seu acompanhamento na prática pode não ser tão simples (ZANON; BACKES; BOSA, 2014; MENEZES, MACHADO, SMEHA, 2015).

Partindo do fato de que o TEA é um transtorno do desenvolvimento que afeta as habilidades sociocomunicacionais e os padrões de comportamento (GUEDES; TADA, 2015), a discussão trazida à baila por esta pesquisa é o uso da música como um instrumento psicopedagógico no atendimento de crianças com TEA.

A música é uma arte/linguagem potente que tem a capacidade de tocar profundamente, aflorar sentimentos, pensamentos, evocar memórias e tornar as pessoas mais sensíveis (JOURDAIN, 1998). Assim, o autor deixa claro que a música pode trazer colaborações imensuráveis para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças atendidas. O potencial de estimulação cerebral é altíssimo e, partindo deste pressuposto, por que não aproveitar os benefícios que a músicas proporciona para auxiliar pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE)?

É válido enfatizar que o presente estudo investiga o uso da música somente no acompanhamento de crianças com TEA, com o intuito de evidenciar a música como um instrumento terapêutico que pode contribuir muito com o trabalho do psicopedagogo no manejo do referido transtorno o qual não favorece as relações sociais e conseqüentemente dificulta os processos de aprendizagem. Desta forma, defende-se que o presente estudo possui relevância tanto no âmbito acadêmico como social.

Neste estudo buscou-se compreender o processo educacional de crianças autistas na escola regular; investigar possíveis benefícios em utilizar a música como instrumento educacional e psicoterápico e, deduzir o impacto do uso da música no acompanhamento psicopedagógico de crianças com TEA.

METODOLOGIA

O presente estudo foi norteado por uma perspectiva qualitativa, na qual analisou-se a possibilidade de utilização de um instrumento, neste caso a música, no acompanhamento psicopedagógico de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na literatura científica. Esta pesquisa não teve a pretensão de realizar testes empíricos e/ou qualquer intervenção *in loco*, deste modo, a coleta de informações se deu, exclusivamente, através de materiais escritos, físicos ou digitais, sendo uma revisão na literatura.

De acordo com Gil (2002), entende-se por pesquisa bibliográfica aquela que é desenvolvida a partir de material já elaborado, principalmente livros e artigos, corroborando com Severino (2007). Desta forma, ele acredita que pesquisas desta natureza são vantajosas no sentido de que oferecem ao investigador uma maior abrangência de fenômenos do que se teria numa pesquisa direta.

Classifica-se o estudo como sendo de natureza básica por tratar de um assunto já existente (KAUARK; MANHÃES; MEDEIROS, 2010).

Neste estudo utilizou-se como critério de análise, artigos científicos publicados entre 2013 e 2017, encontrados, principalmente, no Google Acadêmico, utilizando-se os descritores booleanos (*and*, *or* e *not*), a fim de facilitar a busca por artigos relacionados ao tema. Além do ano de publicação, elegeu-se artigos com títulos relacionados ao autismo, à música e à inclusão escolar, publicados em Português e Inglês.

Inicialmente selecionou-se 70 artigos no período de novembro de 2017 a fevereiro de 2018. No entanto, após a leitura dos resumos, foram desconsiderados 59 artigos, utilizando-se apenas 11, os quais apresentaram maior relevância para a proposta do estudo. Não foi possível manter os artigos como fontes únicas de pesquisa, pois, em alguns momentos foi necessário utilizar documentos oficiais e livros para fundamentar a discussão, como por exemplo, a Lei 9394/96 para falar da legislação educacional e Gardner (1994) para fundamentar a Teoria das Inteligências Múltiplas, a qual é o próprio criador. Foram utilizados livros publicados entre o período de 1994 a 2007.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

CONHECENDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O termo autismo, aparece inicialmente com Eugen Bleuler no ano de 1907 e, posteriormente, ressignificado e melhor investigado por Leo Kanner em 1943. Este termo nos dá a ideia de um indivíduo que vive em torno de si mesmo de uma maneira atenuada, fora dos padrões esperados, como uma espécie de rescisão com o mundo externo. Deste modo, Kanner observava que esse distúrbio se caracterizava principalmente pelo comprometimento das relações sociais (MARTINS; MONTEIRO, 2017), nas quais o sujeito se mantém socialmente isolado.

Atualmente, define-se o TEA como uma condição neurodesenvolvimental que surge nos primeiros anos de vida de uma criança e que se caracteriza por alguns sintomas alvo: dificuldades para estabelecer interações sociais, déficit no âmbito comunicacional e comportamentos repetidos e restritos (APA, 2013 *apud* BACKES; ZANON; BOSA, 2017). Sendo que os dois primeiros sintomas estão inter-relacionados, se considerarmos que é pouco provável estabelecer relações sociais sem que haja comunicação entre os sujeitos (REIS; PEREIRA; ALMEIDA, 2016). Desta forma, entende-se que se trata de uma síndrome comportamental.

Embora possa haver outros sintomas e/ou transtornos associados ao indivíduo com TEA, este estudo se atem a explicar sobre a tríade interação, comunicação e comportamento, que de acordo com Martins e Monteiro (2017) é o conjunto sintomatológico mais comum aos indivíduos com TEA, segundo as definições do atual *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-V). Como já mencionado, os sintomas se manifestam de diferentes formas e intensidade em cada indivíduo a depender do grau em que se desenvolveu o TEA, podendo variar desde os casos mais severos (comportamentos disruptivos, fala ausente, etc.), até os considerados mais leves (demonstra afeto e tem boa cognição) (MARTINS, MONTEIRO, 2017).

No que se refere às interações sociais, muitos acreditam que há um isolamento total da criança autista, o que acontece é que ela adota comportamentos diferenciados dos padrões sociais de interação, como por exemplo, contato visual pobre e sem intenção comunicativa, tem preferência por objetos e não por pessoas, não demonstra afetividade, tem dificuldade de auto percepção, isto é, não se reconhece como indivíduo/sujeito, é comum tratar de si mesmo na terceira pessoa (ZANON; BACKES; BOSA, 2014).

Uma das características mais importantes para o diagnóstico do TEA é a dificuldade com brincadeira coletiva devido ao comprometimento da atenção compartilhada, que é uma habilidade

inerente a situação de interação entre a criança e um adulto em torno de um objeto (BACKES; ZANON; BOSA, 2017). Esta habilidade tem alto grau de complexidade e está diretamente relacionada ao desenvolvimento da linguagem, da concepção do outro como ser social e da intencionalidade da prática sociocomunicativa (idem). Nessa assertiva, se percebe o quanto que um déficit na habilidade de atenção compartilhada, pode comprometer as relações sociais de um indivíduo.

Em relação às características comunicacionais, pode-se encontrar, entre outras: dificuldade de compartilhar oralmente ou não, aquilo que sente, pensa ou quer; utiliza-se de termos que só ele entende, apresenta ecolalia (repete aquilo que a outra pessoa fala ou pergunta para ele); não dá ênfase de acordo com a emoção do que está sendo falado, isto é, não modifica a entonação, intensidade ou ritmo da fala; não demonstra reciprocidade, uma pessoa fala com um autista esperando alguma reação lógica, mas, ao invés disso ele pode simplesmente ignorá-la (REIS; PEREIRA; ALMEIDA, 2016).

Outra característica marcante é a dificuldade em compreender linguagem figurada, piadas, expressões faciais, entre outras linguagens que não sejam literais como lembram Velloso; Duarte; Schwartzman (2013) em seus estudos sobre as teorias cognitivas e da Teoria da Mente (*The Theory of Mind*), em torno de sujeitos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Tratando-se das características comportamentais, embasado principalmente em Backers, Zanon e Bosa (2017), elenca-se como principais ações de um indivíduo com TEA: padrões de comportamento restritos e estereotipados (repetidos e sem finalidade). Apresentam resistência a mudanças, querem sempre manter uma rotina, demonstram apego excessivo a objetos específicos, têm fascínio com movimentos de peças, como por exemplo, as rodas de um carrinho, manuseia objetos de uma maneira que foge do contexto, ritualismo, pouca criatividade, tendência a coleções/acumulações, manias alimentares, auto e hétero agressividade, medo excessivo em situações

não consideradas normais, não têm noção de perigo (não apresenta medo quando deveria), hiperatividade e falta de atenção também são bastante comuns.

Ainda que se tenha mais conhecimentos sobre o TEA, é importante que o seu diagnóstico seja feito realizado de forma multidisciplinar, como advertem Menezes, Machado e Semeha (2015), mencionando que os diversos profissionais contribuem com seus relatórios, a família relatando o comportamento do cliente em casa e em situações em que demandem interação como vídeos de aniversários, passeios, encontros de famílias, etc. Todas as informações devem ser norteadas pelas normas do manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - DSM-V, pode-se utilizar, de acordo com a capacitação do profissional, testes neuropsicológicos e escalas de avaliação de linguagem e comportamento como: *M-CHAT (Modified Checklist for Autism in Toddlers)*, *CARS (childhood autism rating scale)*, *ADOS - 2 (Autism Diagnostic Observation Schedule, Second Edition)* e *ADI - R (Autism Diagnostic Interview - Revised)*, que podem ser encontrados através da internet.

CRIANÇAS AUTISTAS NA ESCOLA REGULAR

Embora a intencionalidade não tenha sido nobre, a educação escolar chega ao Brasil em meados de 1500 trazida pelos Jesuítas que tinham a missão de catequisar os nativos e facilitar as ações colonizadoras dos portugueses. Foi nesse contexto que a educação escolar de fato ficou voltada aos filhos dos nobres (RIBEIRO, 2007).

Atualmente os brasileiros têm direito à educação assegurado pela Constituição Federal de 1988 e, normatizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – LDB 9.394/96, que garante, entre muitas outras coisas, a gratuidade do ensino público nos espaços oficiais de educação, que são as escolas (BRASIL, 1996).

No capítulo V da Lei 9.394/96 o direito à educação é também assegurado para os indivíduos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996). Isso acaba gerando algumas questões como: Os profissionais estão preparados para dar conta desta demanda? A inclusão de sujeitos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) se concretiza de fato na escola regular?

Para uma boa construção de conhecimentos é necessário que haja, em sala, uma boa relação entre os sujeitos envolvidos nesse processo (professor - aluno e aluno - aluno), no qual todos, inclusive os indivíduos com NEE, precisam sentir-se parte integrante e ativa do/no grupo escolar no qual está inserido (MAGALHÃES et al. 2017). Partindo deste pressuposto, o processo educacional pode ser complicado para as crianças com TEA, caso a equipe pedagógica não esteja devidamente munida de conhecimentos para proceder, corretamente, com esta clientela que apresenta disfunções de interação, comunicação e comportamento.

Como mencionado anteriormente, as pessoas com TEA têm déficit no âmbito da atenção compartilhada, o que compromete a capacidade de direcionar sua atenção a um evento/objeto/símbolo juntamente com outra pessoa (GIACONI; RODRIGUES, 2014). Este déficit afeta as habilidades linguísticas e as capacidades imitativas e de percepção de si e dos outros enquanto seres sociais, bem como de interpretar olhares e expressões deixando-os limitados enquanto a capacidade de expressão (BACKES; ZANON; BOSA, 2017).

Existem várias especificidades que um sujeito com TEA pode apresentar, dentre essas é pertinente citar, de acordo com Giacconi e Rodrigues (2014): distúrbios psicomotores, de sinestias, desordens espaço-temporais, comprometimento de coordenações perceptivas, déficit relacionado a emoção e afetividade, dificuldade de adaptação a pessoas e/ou lugares, desordem no pensamento e na comunicação.

Toda esta sintomatologia, segundo Martins e Monteiro (2017), pode ser mal interpretada pelos pais, professores, cuidadores, etc. e estes acabarem afastando-se da criança autista acreditando ser a melhor alternativa. Sobre isso, as autoras defendem que é preciso tomar cuidado, pois o que acontece é a dificuldade em atribuir sentido e significado às ações da criança e que, para as autoras:

Tomando como base a teoria histórico-cultural, partimos do pressuposto de que é o outro que vai significar o mundo para a criança. Isto quer dizer que é através dos sentidos que os outros atribuem às ações da criança autista que tais ações ganham significado e passam a fazer parte de seu universo simbólico. Esta relação é de natureza dialética, isto é, a criança produz uma ação que é interpretada pelo “outro” e devolvida à criança que, por sua vez, passa a interpretá-la e aos poucos vai se construindo um sentido partilhado “eu-outro”. (MARTINS; MONTEIRO, 2017).

Deixando claro que ao invés de se distanciar da criança autista, deve-se procurar significados em suas ações e incentivar sua participação em atividades grupais, sobretudo no espaço escolar, para que se crie condições adequadas ao seu desenvolvimento e superação das fragilidades de relacionamento.

Giaconi e Rodrigues (2014) advertem a necessidade de, antes de conseguir efetivar a inclusão das crianças com TEA na sala de aula, deve-se preocupar com a estruturação dos espaços e dos tempos. Portanto, é preciso projetar espaços (sem muita informação como cartazes e enfeites para não provocar sobrecarga perceptiva), e, ações contextualizadas com a realidade do educando com TEA, ou qualquer clientela com NEE, sem perder de vista a flexibilização do tempo que estas crianças demandam para construir aprendizagens.

Magalhães et al. (2017) elencaram algumas dicas para fazer acontecer a inclusão de crianças com TEA na escola regular, dentre as quais destacam-se: formação continuada dos professores a fim de garantir atualização pedagógica; o professor avaliar a si, aos instrumentos utilizados e os resultados obtidos, como um pesquisador de sua própria prática; investimento nos cursos de formação de professores; uso de tecnologias desenvolvidas na perspectiva da educação especial. (idem).

Os autores ainda sugerem o uso de alguns métodos de ensino para educandos autistas, como o *Applied Behavior Analyzis* (Análise Aplicado do Comportamento (ABA)), que consiste numa técnica de ensino oriunda do behaviorismo, a qual tenta através de reforço e repetição, ensinar habilidades que a criança autista ainda não possui. E o método *Picture Exchange Communication System* (Sistema de Comunicação pela Troca de Figura) – PECS, criado em 1985, baseia-se nos mesmos princípios do ABA, porém, está mais voltado ao déficit comunicacional. Entre outros métodos que podem ser estudados e utilizados da forma que melhor atender aos alunos.

Fica claro nesta seção do estudo, que a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola regular é possível, no entanto, é um grande desafio que requer muito esforço e trabalho conjunto de todos os profissionais envolvidos no manejo do TEA, bem como da família da criança autista que é peça fundamental para o sucesso do trabalho. Portanto, é necessário que também haja formações e treinamentos para os familiares/cuidadores da criança para que se tenha o melhor resultado possível para o educando.

A MÚSICA E SEUS POTENCIAIS DE APRENDIZAGEM

No dicionário Aurélio podemos conferir a definição da música como sendo “[Do gr. *mousiké*, pelo lat. música] S. f .1. Arte e ciência de combinar os sons de modo agradável ao ouvido.” (FERREIRA, 2009, p.

1378). Tarriconi (2016) destaca que além, de arte e ciência, pode-se considerar a música como linguagem universal presente no cotidiano das pessoas desde a mais tenra idade, ainda de acordo com a autora:

A cada momento, a cada gesto realizado, a cada som articulado, vivencia-se música: como linguagem primeira, no ritmo do próprio coração quando ainda éramos simples feto, nas vibrações da fala da mãe, sentidas dentro da sua barriga, em nosso soluçar quando bebês; como experiência das cantigas de ninar, dos chocalhos e brinquedos sonoros. (TARRICONI, 2016).

Composta por harmonia, ritmo e melodia a música fomenta emoções, reações e sensações variadas, a depender da subjetividade de quem a consome, pois “Cada um de nós tem seu próprio estilo de ouvir, uma tendência a prestar atenção a certas características da música [...]” (JOURDAIN, 1998). O fenômeno de influenciar tanto as emoções das pessoas pode ser compreendido a partir da teoria da discrepância, na qual, o referido autor, explica que a emoção tem origem no inesperado, desta forma, se acontecer exatamente o que você espera nenhuma emoção forte é gerada. No entanto, se a suas expectativas são superadas a emoção positiva acontece. Partindo desse princípio, “[...] é fácil ver como a música gera emoção. A música cria previsões e depois as satisfaz. Ela pode reter suas resoluções, assim aumentando as previsões e, depois, satisfazer as previsões com um grande jorro de resoluções.”. (JOURDAIN, 1998).

Muitos estudos são realizados em torno da relação entre música e inteligência, nesta seção consideraremos a Teoria da Inteligências Múltiplas. Nessa teoria, Gardner (1994) considera que inteligência é a capacidade de resolver problemas e criar projetos úteis pelo menos em determinados cenários culturais a partir de diferentes meios: Linguagem, música, lógica, enfim, a partir do que ele chama de Inteligências Múltiplas. Essas inteligências são elencadas da seguinte

forma: Inteligência linguística; Inteligência lógico-matemática; Inteligência espacial; Inteligência corporal-cinestésica; Inteligência interpessoal; Inteligência intrapessoal e Inteligência musical. Além de outras que ainda estão sendo estudadas.

Por ser músico, Gardner se dedicou muito à Inteligência musical, ela está relacionada à sensibilidade a sons, ritmos, entonação, melodia, criação e aos diversos elementos referentes a música. Nenhuma inteligência surge tão precocemente quanto a musical (GARDNER, 1994), o que dialoga com as afirmações de Tarriconi (2016), trazidas no início deste capítulo.

Diante da inegável relação entre música e desenvolvimento cognitivo, a seguir, será melhor compreendido de que maneira a música pode beneficiar crianças com TEA, auxiliando na superação ou diminuição de habilidades deficitárias.

POSSÍVEIS IMPACTOS DA MÚSICA NO ATENDIMENTO PSICOPEDAGÓGICO DE CRIANÇAS AUTISTAS

Viu-se ao longo do presente estudo que a inclusão escolar da criança com TEA é fundamental para que os déficits de comunicação e interação social não sejam agravados e, a qualidade de vida da criança autista seja aprimorada (MENEZES; MACHADO; SMEHA, 2015). Para isso, é imprescindível que se tenha um profissional capacitado para fazer o acompanhamento do progresso das aprendizagens da criança com TEA, orientar o (a) professor (a) e o (a) cuidador (a) que auxilia em sala de aula. (idem).

A psicopedagogia, segundo as autoras:

[...] instituiu-se como saber independente e complementar a outras áreas de estudo, tendo como objeto de estudo o processo aprendizagem e recursos diagnósticos próprios. A partir disso, a psicopedagogia apresenta um caráter

interdisciplinar, pois busca na psicologia, psicanálise, linguística, pedagogia, neurologia e outras áreas afins os conhecimentos necessários à compreensão dos processos de aprendizagem.” (MENEZES; MACHADO; SMEHA, 2015, p. 3).

Por esta razão acredita-se que o profissional mais indicado para ocupar a posição, descrita anteriormente, é o psicopedagogo pelo seu preparo no âmbito da aprendizagem e seus problemas.

O psicopedagogo pode fazer intervenções no acompanhamento de crianças com TEA a partir dos diversos métodos existentes como: ABA, DTT (Treinamento por Tentativas Discretas), TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*), PECS, entre outros. No entanto, é de suma importância que, independente da metodologia utilizada, o profissional tenha sensibilidade e criatividade para adaptar materiais e criar estratégias que motivem a criança a querer continuar aprendendo (MENEZES; MACHADO; SMEHA, 2015). Ainda de acordo com as autoras, acredita-se que pequenas atitudes como palavras de incentivo, elogios e recompensas, são essenciais para estabelecer um bom relacionamento com a criança com TEA e mantê-la em constante aprendizagem.

Pensando nestas necessidades de sensibilidade, criatividade, ludicidade, interação social, dinamismo, comunicação, entre outras que as crianças com TEA demandam, traz-se a proposta de utilizar a música como instrumento psicopedagógico para atender boa parte das carências de desenvolvimento apresentadas pelas crianças autistas na escola.

A música apresenta a capacidade de potencializar a aquisição de habilidades fundamentais para o desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional devido a sua capacidade de estimular conexões neurais e aumentar o período de sobrevivência dos neurônios (TARRICONI, 2016). Nesse sentido, são claras as mudanças que os estímulos musicais provocam nas pessoas, não está apenas na obtenção de habilidades

cognitivas e socioemocionais, mas, também na estrutura física do cérebro (TARRICONI, 2016).

Ainda de acordo com a autora, o aumento da sobrevivência de neurônios e as sinapses induzidos pela música, acontece devido a capacidade do cérebro de estar em constante desenvolvimento, adaptando-se às necessidades que surgem ao longo da vida, a isso ela chama de plasticidade cerebral (TARRICONI, 2016).

Além de arte, a música é essencialmente uma linguagem universal, presente em toda cultura desde as épocas remotas. Tarriconi (2016) fala de um estudo realizado sobre a ligação entre habilidades musicais e consciência fonológica, cujo resultados mostraram o seguinte:

Compartilhamento de mecanismos auditivos e/ou cognitivos entre a música e a linguagem, envolvendo habilidades musicais e a consciência fonológica, evidenciando contribuições relevantes para os estudos sobre desenvolvimento infantil e transferências cognitivas. (ARAÚJO, 2010 apud TARRICONI, 2016, p. 109).

Pendeza e Souza (2015) lembram que, mesmo conscientes dos benefícios, muitos profissionais evitam o uso da música, como instrumento psicoterápico, devido à falta de formação, tanto para os professores quanto para os psicopedagogos. Quanto a isso, além da possibilidade de buscarem seu aperfeiçoamento profissional por si mesmos, as autoras supracitadas sugerem o trabalho conjunto com professores de música e afirmam ser possível trabalhar com pouco material, dando o exemplo da música corporal, na qual o recurso utilizado é o próprio corpo. As autoras reafirmam a pertinência de utilização da música no atendimento a crianças com TEA por acreditarem que ela é naturalmente inclusiva pelo seu caráter de linguagem universal, no qual todos são, de uma maneira ou de outra, afetados.

Em relação à formação do psicopedagogo, acredita ser bastante proveitoso o estudo sobre música, uma vez que possibilita foco no aperfeiçoamento das necessidades específicas dos clientes com TEA e, assim potencializar melhor suas aprendizagens e habilidades cognitivas e sociais. Além disso, alcançar tais resultados se faz necessário trabalhar a música de forma ativa, com experimentação corporal e instrumental e não apenas como pretexto para realizar outras atividades. (PENDEZA; SOUZA, 2015).

Visto que a música é traduzida como linguagem, arte e cultura, é válido ressaltar que é também uma atividade lúdica, o que no contexto educacional, é crucial para proporcionar prazer, interesse e, potencializar a criatividade, a interação social e a comunicação, tanto em sala de aula quanto no atendimento psicopedagógico. Fica claro, portanto, que o uso da música durante o percurso educacional é fundamental para o desenvolvimento integral dos sujeitos, sejam eles neurotípicos ou não. Desta forma, sua utilização no atendimento psicopedagógico de crianças com TEA é válida e benéfica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo se propôs a investigar a música enquanto instrumento psicopedagógico no atendimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da escola regular e os possíveis impactos dessa ação no desenvolvimento das crianças autistas.

É compreensível que, diante de tanta complexidade na escolarização de crianças autistas, alguns profissionais da escola regular possam apresentar resistência e insegurança ao se deparar com um autista em sua sala, pois, já não é uma tarefa fácil educar indivíduos neurotípicos e, fazer isto simultaneamente com sujeitos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), é um desafio enorme.

Contudo, é importante manter um olhar sensível para o fato de que, além das Necessidades Educacionais Especiais, o aluno autista também é humano e tem necessidades comuns.

A partir do estudo constatou-se que os impactos da utilização da música no atendimento de crianças com TEA são positivos pelo fato de servirem como estímulos para o aumento de conexões neurais e, conseqüentemente, fomentarem a aquisição de habilidades físicas, cognitivas, socioemocionais, psicomotricidade fina, melhora na linguagem, entre outras habilidades que podem estar prejudicadas nas crianças com TEA.

Não se deve pensar que o objetivo da música no atendimento psicopedagógico é formar músicos profissionais e exímios instrumentistas, o que não é ruim se acontecer, porém, o objetivo de auxiliar as crianças a tornarem-se conscientes de si enquanto seres sociais e ampliar potencialidades e reduzir déficits nunca deve ser perdido de vista.

É importante ressaltar que, neste estudo, a música foi considerada, enquanto contexto de inclusão, com objetivos específicos para as necessidades educacionais especiais de crianças com TEA e não puramente para formação de músicos. Nessa perspectiva, chama-se atenção para a formação continuada e trabalho multidisciplinar, pois, caso a música não seja utilizada de forma condizente com os objetivos, pode ter efeito reverso e se tornar mais uma atividade enfadonha que leva a criança a pensar que o lado bom da escola é o lado de fora.

Não se pode considerar o presente estudo como algo completo e acabado, este é o início de uma jornada nos caminhos misteriosos do autismo no qual pretendemos realizar estudos empíricos posteriormente para se ter uma experiência mais palpável em que se possa identificar fragilidades e potencialidades da proposta aqui discutida.

REFERÊNCIAS

BACKES, B.; ZANON, R. B.; BOSA, C. A. Características Sintomatológicas de Crianças com Autismo e Regressão da Linguagem Oral. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 33, 3343, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010237722017000100403&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 Fev. 2018.

BRASIL. **Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 21 fev. 2018.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 4 ed. Curitiba: Positivo, 2009.

GIACONI, C.; RODRIGUES, M. B. Organização do espaço e do tempo na inclusão de sujeitos com autismo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v39, n3, p687-705, set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362014000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 fev. 2018.

GARDNER, H. **Estruturas da Mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUEDES, N. P da S.; TADA, I. N. C. A produção científica brasileira sobre autismo na psicologia e na educação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 303-309, 2015. Disponível em: <revistapt.unb.br/index.php/ptp/article/view/2188/775>. Acesso em: 09 fev. 2018.

JOURDAIN, R. **Música, Cérebro e Êxtase: como a música captura nossa imaginação**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998. 441p.

KAUARK, F.; MANHÃES, F. C.; MEDEIROS, C. H. **Metodologia da pesquisa: Guia prático**. Itabuna: vialitterarum, 2010. 88p.

MAGALHÃES, C. J. S.; MORAIS, C. S.; CRUZ, J. G. M.; SAMPAIO, L. M. T. Práticas inclusivas de alunos com TEA: principais dificuldades na voz do professor e mediador. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p.1031-1047, 2017. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10386>>. Acesso em: 13 fev. 2018.

MARTINS, A. D. F.; MONTEIRO, M. I. B. Alunos autistas: análise das possibilidades de interação social no contexto pedagógico. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v.21, n.2, p.215-224, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-8557201700200215&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 nov. 2017.

MENEZES, G. B.; MACHADO, L. S. P.; SMEHA, L. N. A atuação psicopedagógica diante do processo de aprendizagem de crianças com autismo. **Disciplinarum Scientia Ciências Humanas**, v.16, n.1, p.1-11, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.unifra.br/index.php/disciplinarumCH/article/view/1836>>. Acesso em: 02 fev. 2018.

PENDEZA, D. P. A educação musical como instrumento psicopedagógico no atendimento de crianças com transtorno do espectro do autismo. **DAPesquisa**, v.10, n.13, p.156-170, 2015. Disponível em: <<http://periodicos.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/5029>>. Acesso em 09 fev. 2018.

REIS, H. I. S.; PEREIRA, A. P. S.; ALMEIDA, L. S. Características e Especificidades da Comunicação Social na Perturbação do Espectro do Autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.22, n.3, p.325-336, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382016000300325&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 nov. 2017.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira: A Organização Escolar**. 20 ed. Campinas - SP: Autores Associados, 2007. (Coleção memória da educação).

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TARRICONE, K. A música na interface da aprendizagem. **Revista Internacional de Educación Preescolar e Infantil**, v.1, n.2, 2016. Disponível em: <<http://journals.epistemopolis.org/index.php/eduinfantil/article/view/931>>. Acesso em: 23 Fev. 2018.

VELLOSO, R. L.; DUARTE, C. P.; SCHWARTZMAN, J. S. Evaluation of the theory of mind in autism spectrum disorders with the Strange Stories test. **Arquivos de Neuro-Psiquiatria**, São Paulo, v.71, n.11, p.871-876, 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004282X2013001200871&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 nov. 2017.

ZANON, R. B.; BACKES, B.; BOSA, C. A. Identificação dos primeiros sintomas do autismo pelos pais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v.30, n.1, p.25-33, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010237722014000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 fev. 2018.

CAPÍTULO 11

RECURSOS MULTIMÍDIAS PARA A EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES DENTRO DA REALIDADE ESCOLAR

DOI: 10.5281/zenodo.10569225

Agnólia Pereira de Almeida¹

RESUMO: A educação tem passado por rupturas significativas nos últimos tempos. Embora ainda faça parte de muitos universos escolares a abordagem do conhecimento de forma vertical, a tecnologia permitiu que os universos longínquos chegassem nas salas de aula e transformassem a forma de ensinar e aprender. Assim, nota-se que tecnologia, professor e formação continuada são indissociáveis para potencializar o processo de aprendizagem significativa no ambiente escolar. Para evidenciar o cenário tecnológico, esse trabalho visar destacar a importância e alguns recursos multimídias usados nas aulas presenciais da escola descrita como ferramenta que potencializou o engajamento dos estudantes no envolvimento e participação durante as aulas. Observando como o aluno do século XXI aprende, torna-se salutar a implementação de ferramentas digitais nas aulas tanto quanto quadros e cadeiras. Para nortear os resultados aplicados às implementações dos recursos multimídias nas aulas, o trabalho foi desenvolvido respaldado em uma pesquisa bibliográfica que amplia as reflexões sobre o tema e exemplifica alguns recursos multimídias usados e indicados no trabalho. É salientado também as possibilidades e desafios encontrados pelos professores para aplicabilidade das práticas pedagógicas utilizando os recursos multimídias.

Palavras-chave: Recursos multimídias. Educação. Aplicabilidade na escola. Possibilidades

INTRODUÇÃO

Há tempo que a tecnologia digital tem feito parte na rotina das escolas, ainda que com pouco aplicabilidade para muitas, é notório o

¹ Graduada em Letras Vernáculas e Literatura (UNIJORGE); Universidade Jorge Amado_ Salvador BA; Licenciada em Pedagogia (UNINTER) Centro Universitário Internacional; Tecnóloga em Recursos Humanos (Estácio de Sá) Ribeirão Preto; Psicopedagoga Clínica e Institucional (Estácio de Sá) Ribeirão Preto; Especialização em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica (WPOS) Unyleya; Metodologia do Ensino Superior (UNINTER); Tecnologias Educacionais (Anhanguera); Mestranda em Tecnologias Emergentes na Educação - Must University; E-mail: noliaalmeida@hotmail.com..

desejo de que as ferramentas tecnológicas sejam introduzidas nas aulas o mais breve possível com maior frequência, a fim de fomentar a curiosidade dos estudantes com os usos das tecnologias digitais nas aulas.

Para que as escolas atendam a essa semana, é preciso investir em tecnologias digitais, pois só com a implementação dessas ferramentas, muitas teorias podem sair do papel e fazer parte da rotina dos ambientes educacionais. A exemplo, uma breve descrição abordará um modelo de atuação de uma escola ao usar os recursos midiáticos diante da realidade digital e as exigências das tendências pedagógicas norteadas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Notoriamente, o que ocorreu forçosamente no período da pandemia do COVID-19, foi o uso dos recursos digitais que passaram a ser usados quase que obrigatoriamente para atender às necessidades educacionais impostas pelo isolamento social. Nesse período, alunos, escolas e professores, que pouco usavam esses recursos, aprendiam e ensinavam simultaneamente. Esse fenômeno impulsionou o uso das multimídias nas aulas, tornando-os muitos úteis, atrativas e proveitosas como recursos didáticos.

Como impulsionamento e representatividade dos resultados, esse trabalho visar destacar a importância e alguns recursos multimídias usados nas aulas presenciais da escola descrita como ferramenta que potencializou o engajamento dos estudantes no envolvimento e participação durante as aulas.

Para nortear os resultados aplicados às implementações dos recursos multimídias nas aulas, o trabalho foi desenvolvido respaldado em uma pesquisa bibliográfica. Nos resultados, da pesquisa, os estudiosos já trazem as vantagens e cuidados relevantes do uso das multimídias na educação há mais de uma década. O trabalho está dividido em três etapas. Sendo que na primeira etapa é destacada a estrutura do trabalho. Seguindo do segundo momento está dividido em

quatro capítulos e por último as considerações finais sobre as reflexões do objetivo do trabalho.

Com o tamanho benefício os recursos multimídias aprimoram as novas formas de ensinar, aprender e engajar estudantes e professores no processo de mediação da aprendizagem. Além de incentivar pelos recursos audiovisuais atrativos, os experimentos usando os recursos facilitam o trabalho do professor, bem como através do som e movimentos inerentes a esses recursos.

IMPORTÂNCIA DO USO DAS MULTIMÍDIAS NAS ESCOLAS

COMO ATUA A ESCOLA COM OS RECURSOS MUDIÁTICOS NA REALIDADE ATUAL

Com a diversidade de recursos pedagógicos sugeridos pelas propostas educacionais para atender à geração tecnologicamente ativa, as multimídias enriquecem esse cenário tornando-o atrativo, enriquecedor, além de desafiador para todos os profissionais envolvidos.

Partindo da idealização que as escolas precisam acompanhar as sugestões norteadas pelos documentos oficiais para a tender às competências gerais da BNCC, a consciência tecnológica e computacional aplicada ao uso das tecnologias digitais só serão efetivamente desenvolvidas se houver proporcionalmente imersão dos estudantes e profissionais da educação comprometidos e envolvidos com a recursos tecnológicos adequados para tal fim.

Trata-se de uma época em que os alunos aprendem clicando, enquanto a escola ainda insiste em comprar livros caros e que serão descartados no ano seguinte, indo de encontro a toda política de proteção ambiental. Se os livros físicos não são utilizados por mais de um ano letivo, por que ainda continuam adotando para fins pedagógicos

se é a tecnologia que impera no momento? Talvez seja a resposta para entender o porquê as escolas não estão preparadas tecnologicamente para a cultura digital.

O fato traz à tona uma reflexão explorada por Perrenoud (2000, p.125). firma que

Os defensores das novas tecnologias, às vezes, têm uma visão muito curta e ingênua da transferência didática. Há menos de 10 anos, alguns propunham, com maior seriedade, o ensino desde a escola fundamental de uma linguagem elementar de programação, como o *Basic*. Ensinar o uso de *softwares* atuais de navegação no *World Wide Web* poderia ser um equivalente igualmente absurdo. Pode-se, contudo, sustentar que um dia é necessário começar e que aprender a manejar um *software*, que logo estará ultrapassado, é uma maneira de entrar no mundo da informática. Bastará, em seguida, seguir as transformações das ferramentas.

Trata-se de entender que é importante, nas escolas, não apenas aplicar as tecnologias como recursos para desenvolver atividades interativas, mas que é fundamental, e que os regulamentos oficiais não proibem, a conhecer também como, tecnicamente esse processo acontece. Tora-se mais significativo e consciente, principalmente para séries finais do ensino fundamental.

Assim como muitas, as reflexões trazidas até aqui fazem parte de um cenário real de uma rede particular de ensino composta por três unidades escolares ativas e que oferecem ensino da Educação infantil ao Ensino Médio. No total, cerca de duzentos e cinquenta alunos são atendidos nas unidades. A rede de ensino, ainda com características tradicionais muito fortes, investe pouco na utilização dos poucos recursos tecnológicos e por outro lado muita inibição por parte dos professores comprometem a imersão na tecnologia. Como sugestão de ampliar o engajamento dos estudantes nas aulas, foi incorporado à rede

de ensino um projeto para que os professores já com algum conhecimento tecnológico sobre as multimídias, aplicassem e observassem o resultado dos estudantes. Entre alguns, pode-se destacar:

DIGITAL STORYTELLING (HISTÓRIAS DIGITAIS)

A técnica do *digital storytelling* ou contar histórias digitais, perpassa por várias áreas como fonte de inspiração de registro de fatos e ganha novos conceitos e aplicabilidades através dos recursos digitais.

Assim, a arte de contar histórias marca a própria história, uma vez que se apropria de técnicas e narrativas para disseminar ideias, ensinamentos, orientações e cultura. Em determinado momento, a história oral passa a ter caráter de poder, hierarquia e sabedoria, tendo em vista os ensinamentos sempre oriundos dos mais experientes e repassados aos mais novos. O *storytelling* se apropria desta técnica de “contar histórias” para, por meio da emoção, envolver o ouvinte/leitor (SILVA, 2018)

Levando em consideração os conceitos e possibilidades da técnica de *storytelling*, foi apresentado aos estudantes o 9º ano das series finais do ensino fundamental a da escola de uma das unidades da rede, a possibilidade de que eles escolhessem uma cena de um filme que marcaram a vida deles, independentemente do gênero. A proposta foi que eles narrassem a cena, (observando o contexto, foco narrativo, espaço, personagem(ns), clímax, ...) explicassem o por que aquela cena foi marcante para eles e criassem um novo destino ou alterassem conforme a criatividade deles.

Inspirado na proposta aplicada, assim como afirma Camargo & Daros (2011, p. 92),

Procura-se tornar mais pessoal e humano um conceito que é abstrato, ampliando a capacidade de estabelecer empatia com os leitores e ouvintes da história, buscando a sua compreensão e visão acerca do problema, evento ou situação, a fim de encontrar suas causas e resolução.

A estratégia pode ser adaptada, conforme tempo, tema e classe, além de poder aplica-la tanto na modalidade presencial quanto *on-line*. Nota-se que a estratégia proporciona engajamento dos estudantes, bem como a percepção de necessidades de posicionamento, oralidade e seleção de dados e cenas, assim como propor ao aluno ser protagonista da sua história inspirado na história de alguém que o marcou em alguma fase da própria vida.

EXPEDIÇÕES EM MUSEUS VIRTUAIS

236

Um dos grandes sonhos de muitas pessoas é viajar, conhecer lugares e culturas diferentes. Nem sempre isso é possível para todos os sonhadores. Ao menos, presencialmente não. Mas graças às estratégias proporcionadas pelas tecnologias, essa prática tornou-se muito comum e atrativa para praticamente qualquer usuário da internet.

Impulsionada pelas aulas remotas, estudantes, estudiosos, curiosos e amantes das viagens pelo mundo, experimentaram as visitas virtuais em quase todos os espaços culturais. Recurso esse, possível através das multimídias. Estrategicamente falando, a educação utilizou as visitas virtuais aos museus para aprimorar as aulas, principalmente de Geografia e História, mas logo a interdisciplinaridade permite a ampliação de um recurso tão rico.

Por esse motivo a estratégia foi sugerida à escola e orientada a visita ao museu do Louvre, através do *link* da visita virtual disponível na página virtual oficial do próprio Museu. A cada *clik* nas categorias disponíveis como: esculturas, joias, pinturas, objetos, tecidos, escritos,

entre outros, o mundo imagético surge na tela como um encanto a cada detalhe e riqueza cultural. Utilizando os filtros, recursos permitidos através das escolhas, novos fatos vão surgindo no universo virtual da viagem. A visita virtual a museus pode ser acessada por tempo indeterminado e o professor conduzirá conforme os objetivos das aulas, seja para elaboração de relatórios, leitura e releituras de obras, estudos de épocas, entre muitas outras.

Além das visitas virtuais estarem a alguns *clicks* para o universo educacional, permitem aos visitantes conhecerem lugares que, fisicamente, talvez, jamais poderão conhecer ou despertar curiosidades, antes, inimagináveis. E é através da estratégia apresentada aqui que afirma Camargo & Daros (2021, p. 99) “As visitas aos museus devem compor o aprendizado dos estudantes por colocá-los diante de objetos que constituem a história e o patrimônio cultural da humanidade”. A exemplo como destaca a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como no ensino de Artes. “(EF15AR07) Reconhecer algumas categorias do sistema das artes visuais (museus, galerias, instituições, artistas, artesãos, curadores etc.)”.

A experiência oportuniza principalmente os estudantes de inclusão. Oportunidade que o deslocamento ou manuseio são privilegiados para as mais diversas dificuldades de mobilidades físicas.” Para tanto, a escola sozinha não dispõe de recursos para atender à exposição como essas. Por isso a importância da contribuição de espaços culturais, esportivos com acesso livre às escolas para promover acessibilidade a todo público, enriquecendo e desenvolvendo o conhecimento, entender os resultados das pesquisas e quais perspectivas futuras para novas oportunidades, além de promover o lazer de forma muito produtiva.

Com a exigência de maiores habilidades para o ensino, o professor passar a necessitar de várias outras habilidades para a criação de recursos e os projetos multimídias é um deles. A sincronia entre texto, imagem e som reflete como importante é o conhecimento

específico das ferramentas, uma vez que cada um é usado a partir de comandos diferentes e que cada um tem a importância ímpar.

Precisa-se ter um olhar holístico às complexidades do cenário das salas de aulas. A inclusão passou a fazer parte da rotina das escolas, mas os processos pedagógicos precisam tornar os excluídos inclusos na dinâmica. Os projetos multimídias potencializam essa inclusão, uma vez que, para alguns, a leitura da imagem é muito mais relevante que a decodificação das palavras.

Todo esse processo aliado às tecnologias desperta um olhar pesquisador e que tudo não se faz num clic, mas um estudo de forma responsável e conscientes através das fontes disponíveis. Ser protagonista do seu conhecimento desperta a autonomia e reflexões nas decisões profissionais e pessoais dos estudantes.

INTERAÇÃO COM QR CODE

238

A experiência de criatividade com o uso das tecnologias é desafiadora. As possibilidades de minimizar o tempo e aproveitar as oportunidades de extrapolar barreiras de através dos conhecimentos digitais fornecesse aos usuários acessos acervos, vídeos, links e os mais diversos textos programados para esse objetivo.

A interação com o QR Code já faz parte de muitas áreas, em especial nos serviços comerciais. Na sala de aula essa ferramenta multimídia já está presente em muitas páginas de livros didáticos. Muito utilizada na plataforma virtual de aprendizagem adotada pela escola em experiência. Percebe-se que a ferramenta é bastante útil, principalmente para interações iniciais das aulas. Apenas um detalhe pede uma reflexão: a escola não disponibiliza de rede de internet aberta para os estudantes. Logo, o acesso aos links, vídeos fica comprometido tornando assim, atividade de casa e a interação fica comprometida.

Por ser facilmente usada, Camargo & Daros (2021, p.113) indica que

Esta estratégia pode ser utilizada como recurso para uma atividade inicial, na qual os estudantes podem se apresentar, por meio da geração espontânea de QR Code, com texto, vídeo, avatares e outras informações que julgarem pertinentes, ou, até para a disponibilização de conteúdos mais complexos, que podem servir de guia ou suporte para a resolução de problemas.

Por fim, seja por recursos multimídias ou por qualquer outro recurso utilizando as tecnologias digitais, faz-se necessário a escola pôr-se em frente de grandes desafios para ampliar aquisição e implantação de recursos tecnológicos que atendam às demandas do mundo digital em prol da educação. Não se pode negar sobre a importância das práticas multimídias na prática educativa. Seja pelos exemplos aqui apresentados, seja por outros diversos existentes e ainda a serem criados, as reflexões nas práticas educativas precisam priorizar as habilidades dos estudantes imersos nos recursos tecnológico, os quais são imprescindíveis para o desenvolvimento das múltiplas competências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que é cada vez mais necessária a adaptação de escola e professores à prática constante do uso dos recursos tecnológicos nas salas de aula e, é também através da multimídia que expande significativamente o potencial dos estudantes ao referir-se ao mundo digital. Essa interatividade, além de potencializar o trabalho em equipe, promove a autorreflexão sobre o papel de aprendiz, em como a formação da criticidade e resolução de problemas.

A multimídia ganhou espaço nas salas de aula como um recurso para despertar significado mais envolvente no processo de aprendizagem. Com isso a imersão dos estudantes às tecnologias trouxe um grande desafio para os alunos e também para o professor. Sendo professores e alunos aprendizes, simultaneamente, quando se trata de ferramentas digitais aliados à educação, causando uma transformação no cenário da sala de aula. O professor pode e deve trabalhar com o uso da multimídia em diversos aspectos dentro e fora da sala de aula. Contudo, um fator ainda é desafiador nesse caminho: a escola ainda não está tão tecnologicamente amparada para um avanço significativa na aplicabilidade das orientações oferecidas pelas propostas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

240

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio>. Acesso em 23 de outubro de 2023.

CAMARGO, F. & DAROS, T. **A sala de aula digital**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo, *on-line* e híbrido. RS. Penso, 2021.

LAR MUSEU DO LOUVRE. Boutiques de musées. Disponível em <https://www.boutiquesdemusees.fr/en/shop/museum/musee-du-louvre/?par=2>. Acesso em 25 de outubro de 2023.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. RS. Artmed, 2000.

SILVA, TATIANA. **Storytelling**. [e-book] Flórida: Must University, 2018.

CAPÍTULO 12

ESTRATÉGIAS DE PERMANÊNCIA PARA A GARANTIA DE ESTUDANTES EM PROCESSO DE MATERNIDADE NO ENSINO SUPERIOR: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

DOI: 10.5281/zenodo.10569570

*Wilma Francisca da Silva*¹
*Francisca Janiele Felipe Feitosa*²
*Judith Ferreira do Carmo*³
*Robéria Duarte Dantas*⁴
*Germana Freire Rocha Caldas*⁵
*Marlene Menezes de Souza Teixeira*⁶

RESUMO: Com o passar do tempo e com as mudanças dos quadrantes sociais, o papel da mulher na sociedade tem passado por diversas transformações, após a década de 70 as mulheres observaram que poderiam preencher um espaço importante dentro do mercado de trabalho, inclusive no contexto acadêmico, no entanto, surge assim a problemática central deste estudo: ensino superior e maternidade. Como objetivo específico o referido texto visa promover um debate sobre a maternidade no contexto do ensino superior, enquanto objetivos gerais, busca reconhecer e apontar as dificuldades enfrentadas pelas mães/estudantes na academia, a fim de contribuir com a promoção da igualdade de oportunidades no ambiente acadêmico e estratégias para garantir que essas estudantes tenham não só acesso pleno à educação superior, mas também permanência na academia, sem discriminação provendo a saúde e o bem-estar no ambiente acadêmico. Diante do exposto, é importante que as mulheres mães, trabalhadoras possam dispor de plenas condições não só para adentrar na universidade, mas sobretudo permanecer nela e conseguir se formar. Políticas assistenciais voltadas para as estudantes com esse intuito são essenciais, mas uma rede de apoio, seja familiar ou a própria sociedade também são de grande relevância.

241

¹ Mestranda do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio-Unileão. E-mail wilma.francisca@yahoo.com.br

² Mestranda do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio-Unileão. E-mail janiele@leaosampaio.edu.br

³ Mestranda do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio-Unileão. E-mail judithferreira28@hotmail.com

⁴ Mestranda do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio-Unileão. E-mail roberiaduartedantas@gmail.com

⁵ Professora Dra. do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio. E-mail germana@leaosampaio.edu.br

⁶ Professora Dra. Do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio. E-mail marlenesouza@leaosampaio.edu.br

Palavras-chave: maternidade; ensino superior; saúde mental; assistência à saúde da mulher e da criança.

INTRODUÇÃO

Com o passar do tempo e com as mudanças dos quadrantes sociais, o papel da mulher na sociedade tem passado por diversas transformações, após a década de 70 as mulheres observaram que poderiam preencher um espaço importante dentro do mercado de trabalho, tomando assim, novas posturas e mudando o perfil feminino na conquista da carreira profissional. Com isso, ocorreu um aumento do número de mulheres inseridas no ensino superior (Silva *et al.*, 2019).

Flávia Birole (2018), nos fala que a divisão sexual do trabalho e das relações de cuidado e maternagem tem impacto profundo nas democracias contemporâneas, uma vez que o tempo e a integridade de trabalhos formais remunerados, dão acesso diferenciado a ocupações que incidem nas hierarquias que definem as possibilidades de participação social, quer sejam em cargos políticos ou engajamentos em ações.

Nesse viés, as mulheres que iniciam a vida acadêmica têm características distintas: donas de casa, trabalhadoras, esposas e/ou mães. Logo, mediante os marcadores citados pode-se entender que o acúmulo de funções, por vezes dificultam a permanência destas estudantes dentro da universidade, tendo em vista as jornadas exaustivas ou mesmo a falta de rede de apoio (Leite; Alves 2023).

Diante da problemática que se apresenta para a mulher/mãe de desempenhar tantos papéis simultâneos, sobretudo a maternidade durante o período acadêmico, torna-se necessário promover um diálogo sobre a referida pauta, uma vez que por estarmos numa sociedade machista e patriarcal, a cultura do silenciamento e do apagamento das mulheres sobretudo daquelas que cuidam é latente; por isso, cabe aquelas que chegam nesses espaços o desafio de ampliar o debate e

contribuir para uma mudança de cenário, na esperança de um mundo mais equitativo e isonômico.

Como objetivo específico, o referido texto visa promover um debate sobre a maternidade no contexto do ensino superior, enquanto objetivos gerais, buscam reconhecer e apontar as dificuldades enfrentadas pelas mães/estudantes no cenário universitário, a fim de contribuir com a promoção da igualdade de oportunidades no ambiente acadêmico e estratégias para garantir que essas estudantes tenham, não só acesso pleno à educação superior, mas também permanência na academia, sem discriminação provendo a saúde e o bem-estar no ambiente acadêmico.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

MATERNIDADE E VIDA ACADÊMICA

De acordo com Silvia Federici (2019), foi criada uma fábrica social em que as mulheres, como mão de obra não remunerada, assumem uma posição importante na reprodução da força de trabalho, a partir do papel de geradora de filhos, que irão manter o sistema capitalista. Além disso, o trabalho doméstico foi imposto às mulheres e transformado num atributo natural da psicologia e da personalidade feminina, sendo determinado como de sua natureza. Diante desse cenário, essa mulher, mãe e gestora do lar, se vê diante de um desafio, ainda mais avassalador, quando decide dar continuidade aos seus estudos.

Nesse prisma, de acordo com dados divulgados no Censo da Educação Superior (Brasil, 2019), as mulheres estão em maior quantidade entre os estudantes nas universidades, indicativo de uma conquista histórica das lutas feministas. No entanto, a presença das mulheres nos diferentes espaços por elas desejados, não significa, que

haja as condições e os recursos necessários para essa permanência, fazendo com que, em muitos casos, as jornadas sejam exaustivas e os desafios sejam constantes, principalmente quando estão dentro do contexto da maternidade.

Para Walczak; Silva (2023) a sociedade em que estamos inseridos se configura como sendo machista e patriarcal, na qual muitas pautas que perpassam pela luta do movimento feminista são invisibilizadas. No entanto, pelo movimento crescente de mulheres na universidade muitos debates têm ganhado espaço, ainda que alguns de forma tímida no espaço social, como, por exemplo, a temática da maternidade e vida acadêmica.

Desse modo, a conciliação entre a maternidade, vida acadêmica, vida profissional e afazeres domésticos resultam em uma sobrecarga tanto física quanto emocional, já que essas atribuições não podem ser executadas de forma individualizada. Assim, a necessidade de tempo, determinação e uma rede de apoio se torna crucial para que essas atividades sejam realizadas (Walczak; Silva, 2023).

Neste contexto, o Brasil manifestou grande declínio em sua fecundidade, assim como vários países da América Latina. Dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) comprovou que a taxa de fecundidade de 6,3 filhos, em 1960, diminuiu para 1,7 filho por mulher em 2015. Entretanto, essa redução ocorreu de diversas formas entre as classes sociais. Inicialmente, ocorreu em meio às mulheres que possuíam maior nível de escolaridade e que habitavam em zonas urbanas, o que denota a dificuldade das mulheres assumirem múltiplos papéis (Trindade, *et al.*, 2021).

Segundo Zinet (2016) a pesquisa realizada pelo Ministério da Educação, a Organização dos Estados Ibero americanos (OEI) e a Faculdade Latino-americana de Ciências (FLACSO), mostrou que a gravidez configura entre os três principais motivos para que estudantes universitárias se afastem de seus estudos, sobretudo, por não contarem

com uma rede de apoio ou até mesmo por serem desencorajadas por seus companheiros a continuarem estudando.

Essas dificuldades surgem desde a gestação, quando as mães precisam lidar com mudanças físicas e emocionais, até o período após a licença-maternidade, quando elas enfrentam a difícil tarefa de retomar os estudos e se engajar em atividades acadêmicas. Nesse prisma, a falta de políticas inclusivas e de suporte adequado por parte das instituições de ensino superior contribuem para a ampliação dessas dificuldades, colocando em risco a permanência e o sucesso dessas mulheres no ambiente acadêmico (Zinet, 2016).

Contudo, apesar dos avanços no papel da mulher na sociedade, ainda assim, percebe-se que a maioria delas enfrentam dificuldades ao tentar conciliar a vida acadêmica com a maternidade, o que é um fator crucial para desistência do curso. Sendo assim, compreendemos também que as famílias dessas discentes podem, ainda, estar presas a um conceito patriarcal e preconceituoso, de que a mulher ao ter filhos não pode estudar, apenas dedicar-se ao seu filho e as tarefas domésticas (Da Silva, 2020).

Ademais, muitas vezes a mãe, discente universitária, não tem com quem deixar o filho(a), sendo necessário levar para a instituição de ensino. Diante desse cenário, quando o ambiente não dispõe de espaços para acolher a criança, pode acarretar um constrangimento para a mãe e o seu filho. Embora as universidades não proíbam o acesso das mães com a sua prole, é importante salientar que a aula não é proveitosa, já que a mãe necessita partilhar a sua atenção com os cuidados com a criança (Soares *et al.*, 2020).

Vale destacar, que outros pontos favorecem para a interrupção dos estudos dessas discentes como adequação aos horários e prazos, as consequências da privação de sono, os impactos fisiológicos de fadiga e o estresse (Contrera; Portes, 2012). Desse modo, a permanência dessas mães na universidade vai depender, também, da existência de um ambiente acadêmico que reconheça o impacto da maternidade no

cotidiano dessas estudantes e proporcione um ambiente acolhedor e igualitário. Dessa forma, a luta materna nas universidades se estende a diversos âmbitos e as mães discentes universitárias se multiplicarão, agregando forças a essa nova forma de entender o ambiente acadêmico (Soares *et al.*, 2020).

Nesse contexto, na sociedade patriarcal, mesmo no caso de gestações planejadas, existe a cobrança sobre as mulheres, quando a gestação ocorre no período da carreira acadêmica, isso

pode ser um fator que dificulta a continuação dos estudos devido à dupla jornada, ausência de rede de apoio, condições financeiras, problemas psicológicos, falta de apoio familiar, atividades do lar, entre outros. Além disso, devido aos fatores culturais, acredita-se que os cuidados com a prole é de inteira responsabilidade da mãe, assim como os afazeres domésticos, que ninguémos percebem ao menos quando não são realizados, atividades repetitivas e improdutivas, que quase sempre não são reconhecidas no interior da família (Hooks, 2018).

Da mesma maneira, as mães estudantes regressam ao ambiente universitário após vários meses de licença-maternidade, sem qualquer forma de apoio institucional. Além disso, os requisitos relativos às notas das disciplinas não sofrerão alterações e nem sequer haverá flexibilidade na entrega de trabalhos ou no agendamento de novas datas para a retomada de provas perdidas por imprevistos da criança. (Zanatta; Pereira; Alves, 2017)

Portanto, o não cumprimento das obrigações de cuidados infantis pode limitar as oportunidades de investigação, participação em conferências e participação em atividades extracurriculares, o que pode ter um impacto negativo nas possibilidades de obtenção de bolsas, publicações ou cargos acadêmicos. Além dos desafios mencionados, é importante reconhecer que as mulheres, que são mães enfrentam frequentemente estigma e julgamento infundados e são erroneamente vistas como menos dedicadas à aprendizagem ou menos comprometidas com uma carreira acadêmica (Gaspary, 2019).

Em suma, a colaboração entre instituições de ensino, departamentos governamentais e sociedade civil é crucial para criar um ambiente que reconheça e valorize a maternidade e as responsabilidades familiares, permitindo que as mães estudantes consigam encontrar desafios com maiores recursos e oportunidades. Logo, é conveniente destacar que a criação de espaços de diálogo e compreensão, bem como a implementação de estratégias para reconhecer e abordar as necessidades das mães estudantes, são passos importantes no estabelecimento de um ambiente acadêmico autêntico. Ao remover essas barreiras enfrentadas por muitas mulheres, as universidades podem desempenhar um papel fundamental na promoção da igualdade de gênero e na construção de uma sociedade igualitária (Oliveira *et al.*, 2011).

FATORES PSICOSSOCIAIS QUE AFETAM A SAÚDE MENTAL NA OCORRÊNCIA DE GRAVIDEZ DURANTE O PERÍODO ACADÊMICO

247

A gestação é um período de mudanças significativas na vida da mulher, não apenas físicas, mas também psicossociais. Nesse prisma, durante o período acadêmico, essas pessoas enfrentam desafios adicionais relacionados ao equilíbrio entre as demandas acadêmicas e as mudanças em seu corpo e vida pessoal. Nessa perspectiva, é válido analisar esses fatores que influenciam a saúde das estudantes universitárias, destacando as preocupações contemporâneas. Contudo, a atenção aos aspectos psicológicos e sociais durante esse período ainda é escassa. Conforme a literatura, aspectos relacionados à saúde mental nesses momentos são negligenciados, especialmente entre mulheres de baixo nível socioeconômico. (Vescovi *et al.*, 2022).

Diante do exposto, a estigmatização e a discriminação devido a estereótipos sobre suas capacidades acadêmicas e profissionais,

somados a pressão por desempenho acadêmico, pode intensificar o estresse durante a gravidez. Logo, o equilíbrio entre a conclusão de trabalhos acadêmicos, exames e preparação para a chegada do bebê podem sobrecarregar emocionalmente as gestantes. Nesse momento o apoio da família e amigos desempenha um papel crucial na mitigação do estresse psicossocial. Entretanto, a falta de compreensão pode aumentar o risco de problemas de saúde mental (Benedito, 2020).

Além de todo sofrimento diante das transformações sofridas mediante a maternidade, a mulher, ainda precisa lidar com a cobrança social em relação a sua aparência, moralização do corpo feminino decorrente de uma transformação da estética para valores éticos, de maneira que cabe à mulher os cuidados com seu corpo e o dever moral de ser bela. Essa repressão violenta a autoestima dessa mãe que naturalmente está em processo de mudanças desde a gestação ao aleitamento materno. (Zanello; Fiuza; Costa, 2015)

Nessa perspectiva, a interação com colegas e professores é uma fonte significativa de apoio, assim como estratégias para fortalecer as redes de suporte acadêmico irão melhorar o bem-estar psicossocial das gestantes. Ademais, a instituição de ensino precisa promover a disponibilidade e acessibilidade de políticas flexíveis para criar um ambiente mais favorável para gestante, integrando serviços de saúde mental no ambiente acadêmico, será crucial para prevenir e tratar problemas psicossociais durante a gravidez.

ESTRATÉGIAS DE APOIO À MATERNIDADE NO ENSINO SUPERIOR

A partir da década de 1970, na América Latina, com as críticas ao modelo de educação eurocêntrico e o surgimento da epistemologia feminista, iniciou-se a construção de um modelo de educação crítica, baseado na ação política e na igualdade de direitos e condições. Espaços propícios ao acesso, persistência e segurança física e mental dos alunos (Almeida, 2018).

Ao decorrer dos anos foram implantadas políticas públicas visando viabilizar a equidade de gênero, raça e classe, condições essas que estão diretamente relacionadas com acesso e permanência dos discentes na vida acadêmica (Barreto, 2015). Nessa perspectiva, a vivência de uma gestação durante o percurso acadêmico promove a ruptura de uma trajetória e a construção de um novo caminho repleto de incertezas, uma delas é sobre a continuação da jornada acadêmica (Pontes, 2019).

Nesse viés, a Lei nº 6.202/1975 garante às estudantes grávidas o direito ao tratamento singular, a instituição de ensino torna-se responsável pelo acompanhamento das atividades domiciliares, durante três meses, a partir do oitavo mês de gestação. Logo, o afastamento da gestante pode ser superior mediante a apresentação de atestado médico, e casos excepcionais (Presidência da República, 1975). Outrossim, as políticas de assistência estudantil visam a implementação de creches. Mesmo com essa iniciativa o auxílio a essas estudantes é escasso, visto que suas necessidades ultrapassam o requisito de ter apenas um local para deixar a prole durante a aula (Vieira *et al.*, 2019).

Vale salientar, que em alguns casos as instituições de nível superior não possuem creches, fraldários e moradia estudantil conjunta para as crianças, assim as mulheres-mães não encontram o amparo institucional necessário em um momento de vulnerabilidade. Podendo esse se tornar-se um dos motivos que acarretem a evasão das acadêmicas. Destarte, há necessidade de desenvolver políticas que promovam o acesso à sustentabilidade, a inclusão e espaços progressistas para que as mulheres possam assegurar as suas carreiras e incluir e legitimar a agenda materna (Almeida, 2023).

Ademais, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) possui o campo licença-maternidade no Currículo Lattes, viabilizando a notificação da diminuição da produção científica devido à experiência com a maternidade. O CNPq possibilita

ainda a prorrogação de quatro meses nas bolsas de mestrado e doutorado e de até um ano nas bolsas de pós-doutorado e de produtividade em pesquisa para quem estiver de licença-maternidade ou licença-adoptante. Inclusive as instituições como a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAFERJ) e a Fundação de Amparo à Pesquisado Estado do Rio Grande Do Sul (FAPERGS), em seus editais de bolsas de estudos acrescentam o tempo de um ano de análise dos currículos das mulheres que estiveram em licença maternidade (Walczak; Silva, 2023).

Pensar políticas públicas que apoiem mães, é algo que beneficiaria não só mulheres, mas toda a sociedade. A “luta das mulheres pela igualdade de gênero não está relacionada apenas aos seus interesses imediatos, mas aos interesses gerais da humanidade”. Há a necessidade de “questionar valores e construir novas possibilidades histórico-sociais”. (Daros;Guedes, 2009: 131 e 133).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme discutido, foi possível perceber que a base da sociedade se sustenta numa estrutura que ainda reproduz padrões machistas e discriminatórios. Por muito tempo o espaço acadêmico foi um lugar impensável para as mulheres, apesar de termos uma realidade bastante diferente, ainda segue sendo necessário pensar formas de promover garantias efetivas a fim de possibilitar o acesso e permanência na academia, sobretudo mulheres que desempenham de forma concomitante a maternidade.

Não é de hoje que é sabido acerca da sobrecarga da mulher, sobretudo a invisibilidade das duplas ou triplas jornadas que muitas delas desempenham, no entanto, o debate e luta por cenário diferente é relativamente jovem, sobretudo, se pensarmos que muitas das

possíveis soluções perpassam pelo campo das políticas públicas e a participação feminina no país ainda é relativamente tímida.

Diante do exposto, é importante que as mulheres mães, trabalhadoras possam dispor de plenas condições não só para adentrar na universidade, mas sobretudo permanecer nela e conseguir se formar. Políticas assistenciais voltadas para as estudantes com esse intuito são essenciais, mas uma rede de apoio, seja familiar ou a própria sociedade também são de grande relevância, pois além de condições financeiras, é também necessário apoio em outras vertentes, psicológicas, por exemplo.

Neste sentido, não se espera com esse artigo esgotar a discussão, mas pelo contrário, que o referido texto tenha ampliado o debate, no intuito chamar a atenção dos leitores para a necessidade de se pensar políticas públicas que possam proporcionar a retenção e permanências das mães estudantes no âmbito do ensino superior.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. M. **Vítimas de violência sexual intrafamiliar: uma abordagem gestáltica.** *Rev. NUFEN*, Belém, v. 10, n. 2, p. 184-201, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.26823/RevistadoNUFEN.vol10.n02ensaio41>. Acesso em 14. dez. 2023.

Barreto, P. C. S. Gênero, raça, desigualdades e políticas de ação afirmativa no ensino superior. *Revista Brasileira de Ciência Política*, v.16, p.39-64, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-335220151603>. Acesso em: 14 dez 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**. Notas Estatísticas, 2019

CONTRERA Ávila, Rebeca. PORTES, Écio. Antônio. **A tríplice jornada de mulheres pobres na universidade: trabalho doméstico, trabalho remunerado e estudos.** Revista Estudos Feministas. Florianópolis, n.20, p. 384, 2012.

DA SILVA, Jeane Santana *et al.* **A maternidade na trajetória universitária: desafios percorridos pelas discentes da Universidade Federal do Maranhão - UFMA campus VII Codó.** Brazilian Journal of Development, v. 6, n. 7, p. 42538-42550, 2020.

GUEDES, Olegna de Souza; DAROS, Michelli Aparecida. **O cuidado como atribuição feminina: contribuições para um debate ético.** Serviço Social em Revista, Londrina, v. 12, n. 1, p. 122-134, 15 jul. 2009. Universidade Estadual de Londrina. [http:// dx.doi.org/10.5433/1679-4842.2009v12n1p122](http://dx.doi.org/10.5433/1679-4842.2009v12n1p122). Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/view/10053/8779>. Acesso em: 10dez. 2023

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todos.** Tradução de: Ana Luiza Libânio. Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos, 2018.

LEITE, A. C. F. .; ALVES, F. C. . Trabalho, maternidade e permanência no Ensino Superior. Ensino em Perspectivas, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 1-15, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/8801>. Acesso em: 9 dez. 2023.

SOARES, A. C. E. C.; CIDADE, C. A. S.; SILVA, J. M. S.; CARDOSO, V. C. Apontamentos históricos do surgimento dos coletivos nacionais de mães nas universidades e o fortalecimento da luta materna na ciência brasileira dos dias atuais. In: SOUTO-MARCHAND, A. S.; GALVÃO, E.; FERNANDEDES, M. (Orgs.). **Mulheres Cientistas e os desafios pandêmicos da maternidade**, volume 1: Artigos produzidos durante a Pandemia de Covid-19 em 2020. Porto Alegre: Editora Fi, p. 115-127, 2020.

SILVA, M. A.; PEREIRA, M. M. O.; ANTUNES, L. G. R.; SILVA, F. D. .; CRISTINA FERREIRA CASTELARI, M. . Conciliando maternidade e carreira profissional: percepções de professoras do Ensino Superior . Revista Vianna Sapiens, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 27, 2019. DOI: 10.31994/rvs.v10i2.586. Disponível em: <https://www.viannasapiens.com.br/revista/article/view/586>. Acesso em: 9 dez. 2023.

Trindade, R. E. da ., Siqueira, B. B., Paula, T. F. de ., & Felisbino-Mendes, M. S. (2021). Usode contracepção e desigualdades do planejamento reprodutivo das mulheres brasileiras. *Ciência & Saúde Coletiva*, 26, 3493-3504. <https://doi.org/10.1590/1413-81232021269.2.24332019>

OLIVEIRA, Silvana Corrêa *et al.* Maternidade e trabalho: Uma revisão da literatura. **Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology**, v. 45, n. 2, p. 271-280, 2011.

ZANATTA, Edinara; PEREIRA, Caroline Rubin Rossato; ALVES, Amanda Pansard. A experiência da maternidade pela primeira vez: as mudanças vivenciadas no tornar-se mãe. *Pesqui. prá. psicossociais*, São João del-Rei, v. 12, n. 3, p. 1-16, dez. 2017. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082017000300005&lng=pt&nrm=iso. acessos em 17 dez. 2023.

ZANELLO, Valeska; FIUZA, Gabriela; COSTA, Humberto Soares. Saúde mental e gênero: facetas gendradas do sofrimento psíquico. *Fractal: Revista de Psicologia*, Brasília, v. 27, n. 3, p.238-246, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/fractal/v27n3/1984-0292-fractal27-3-0238.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2023

Walczak, Aline Teresinha. Silva, Fabiane Ferreira da. Maternidade e carreira científica: experiências e concepções das docentes mães da Universidade Federal do Pampa. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, V. 14, N. 40, p. 658 -677, 2023. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/6603/5988>. Acesso em: 07 Dez. 2023.

Vescovi G, Flach K, Teodózio AM, Maia GN, Levandowski DC. Saúde mental na gestação, no nascimento e na primeira infância: análise crítica de políticas públicas brasileiras. *Cad Saúde Colet*, 2022; 30(4) 525-537. <https://doi.org/10.1590/1414-462X202230040502>.

Presidência da República (Brasil). (1975). Lei nº 6.202, de 17 de abril de 1975. Atribui à estudante em estado de gestação o regime de exercícios domiciliares instituído pelo Decreto-lei nº 1.044, de 1969, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília.

Vieira, A. C.; Souza, P. B. M.; Rocha, D. S. P. Vivências da maternidade durante a graduação: uma revisão sistemática. **Revista COCAR**, n.13, v.25, p. 532-552, 2019.

Pontes, V. V. Disquieting experiences of ruptures in the life trajectory: challenges to dynamic self-repair. **Integrative Psychological and Behavioral Science**, v. 53, p.450-462, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s12124-019-09492-5>. Acesso em: 14 dez. 2023.

FEDERICI, Silvia. O Ponto Zero da Revolução: trabalho doméstico, reprodução e lutafeminista. São. Paulo: Elefante, 2019.

ZINET, Caio. **Gravidez é responsável por 18% da evasão escolar entre meninas.** Flacso Brasil, 2016. Disponível em: <http://flacso.org.br/?p=14369>. Acesso em: 18 de maio de 2023.

CAPÍTULO 13

A IMAGEM ICONOGRÁFICA E SUAS ABORDAGENS NO ENSINO DE HISTÓRIA

DOI: 10.5281/zenodo.10569616

Silvânia Maria de Oliveira Gomes¹

RESUMO: Nos tempos atuais, as imagens se encontram muito mais difundidas e acessíveis nos livros didáticos, jornais, revistas e outros meios de comunicação. Devido a expansão da linguagem iconográfica, uma percepção mais aguçada acerca desse tema, até então pouco conhecida e pouco interpretada pelo professor de História, se faz necessária. No entanto, os professores do ensino fundamental nem sempre estão preparados para executar essa nova leitura iconográfica, que se apresenta de diversos tipos: estátuas, fotos, gravuras, charges, filmes, música etc. Vive-se em um mundo cercado de imagens e essas imagens fazem parte do nosso cotidiano, pois a todo tempo elas estão na televisão, na fotografia, nos filmes, nas revistas e jornais, nas telas de computadores e celulares. Enfim, em todas as manifestações visuais do nosso tempo.

Palavras-chave: Iconografia. Aulas de História. Imagens.

255

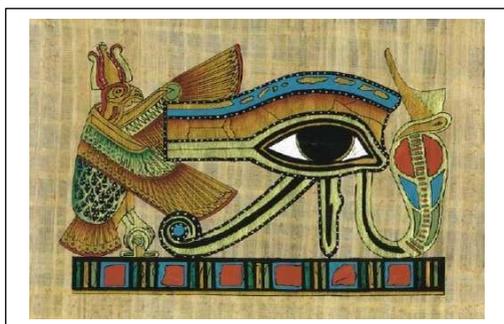
INTRODUÇÃO

Atualmente as escolas estão repletas de materiais dos mais diversos tipos direcionados para as mais diversas disciplinas. Para o ensino de História há um grande acervo com livros, mapas, filmes e músicas. Porém, falta professores preparados para trabalhar com esses materiais. Há imagens nos livros que não são exploradas, há músicas que não são usadas e filmes que não são explorados de acordo com o conteúdo estudado. Tudo isso porque o professor não tem

¹ Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - ULHT-Lisboa/Portugal. Graduada com Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual do Piauí. Especialista em História e Sociologia - URCA-CE; Especialista em Políticas Educativas e Docência do Ensino Superior - FAFOPA / AEDA - Araripina - PE. Docente efetiva da Prefeitura Municipal de Simões - PI, Brasil. silvania.moreira.hist@gamil.com.

conhecimento o suficiente para fazer uso desse material e quando o fazem, ficam inseguros. Timidamente montam pequenas peças teatrais em alguma data especial, mostram um filme com poucos questionamentos, ouvem música voltada para determinado assunto e ainda assim isso constitui algo pouco explorado por não saber realmente se determinada música se encaixa no tema.

Figura 01 – O olho de Hórus.



Fonte: Daross – online (2009).

CONCEITUAÇÃO DE ICONOGRAFIA

É toda foto, gravura, charge, ícone, vídeo, som ou símbolo que acompanham o texto ou que possam ser inseridos em determinados assuntos, melhorando o entendimento do aluno.

Para melhor entender iconografia faço uso dos significados encontrados no dicionário Aurélio:

1-Arte de representar por meio da imagem; 2-conhecimento e descrição de imagens (gravuras, fotografias, etc.); 3- Documentação visual que

constitui ou completa a obra de referência e/ou de histórico, geográfico, biográfico, caráter (Dicionário Aurélio Buarque de Holanda, p.1.069, 1999).

Ainda sobre o significado de Iconografia segundo o Dicionário Hauaiss é:

1-Estudo descritivo da representação visual de símbolos e imagens tal como se apresentam nos quadros, gravuras, estampas, medalhas, efígies, retratos, estátuas e monumentos de qualquer espécie sem levar em conta o valor estético que possam ter. 2- Descrição de imagens, pinturas, medalhas etc. da Antiguidade de uma determinada civilização. 3-repertório de imagens próprio de gênero de arte, de um artista, de um período artístico. (Hauaiss da língua Portuguesa, p.4.482, 2005)

CONCEPÇÃO ICONOGRÁFICA

A iconografia que vêm nos livros didáticos e no fluxograma escolar é para ser trabalhada e explorada com os alunos. Esse material tem uma importância complementar, que é enriquecer o texto com imagens, vídeos ou som para uma melhor compreensão pelo aluno. Depois do lançamento dos PCN's, o MEC tem se preocupado em contemplar as escolas com material iconográfico no que diz respeito a vídeos e mapas. Assim o aluno tem uma ideia da construção de conceitos históricos, associando informações e épocas diversas através do uso da imagem.

Mesmo antes da escrita o homem já se comunicava através de imagens desenhadas nas paredes das cavernas, e hoje essa imagem se torna uma das mais fortes formas de se expressar devido a sua

grande utilidade para comunicações mais rápidas até mesmo para os iletrados. Pois esses, ao verem uma imagem no seu dia a dia, sabem fazer uma leitura e se orientar através das mesmas como nas placas de trânsito ou outdoors e demais símbolos do dia a dia, seja no campo ou na cidade. Ela é de grande utilidade nas aulas, pois, com o seu uso, professores e alunos interagem melhor nesse contexto, atingindo seus objetivos.

A ICONOGRAFIA E O USO DE IMAGENS

No processo de ensino e aprendizagem nas aulas de História do ensino Fundamental, saber interpretar as iconografias tornou-se necessário uma vez que vivemos numa sociedade em que as imagens nos chegam a todo instante, seja pelos meios de comunicação ou pelos recursos didáticos. Atualmente os livros didáticos vêm recheados de imagens iconográficas e indicações diversas, onde os professores as veem apenas como uma mera ilustração e não como um texto a ser explorado.

Essas imagens, no entanto, podem ser instrumentos importantes se usadas como recurso pedagógico no ensino de história e artes. Estas podem se apresentar de diferentes formas, tais como: fotografia, charges, música, mapas, filmes, pinturas, história em quadrinhos, roupas, etc. É necessário interpretá-las com o objetivo de serem utilizadas como complemento para ilustrar o ensino da disciplina de História.

A iconografia, enquanto recurso didático contribui para o ensino-aprendizagem nas aulas de História porque permite uma melhor fixação na aprendizagem, como se fosse um passeio no passado de determinado momento histórico. Por exemplo: os desenhos pré-históricos; vestígios de construções; uma música que fala de um momento histórico; uma indumentária usada em determinada época;

modas usadas ao longo dos séculos; um filme sobre os campos de concentração, sobre a seca do Nordeste, sobre a chegada dos portugueses ao Brasil; escritos como cartas antigas, escrituras de imóveis de tempos idos, a íntegra da carta de Pero Vaz de Caminha falando da nova terra encontrada, entre outras iconografias.

É de valor ímpar uma vez que a iconografia não é só um enfeite nas páginas dos livros, ou um passa tempo, ela é um texto a mais para uma melhor compreensão do conteúdo a ser trabalhado pelo professor de História. As formas de utilização são inúmeras, tanto na sala de aula ou em aula extraclasse. Na sala de aula é usada como um instrumento de estudo, como uma representação teatral, uma dança, um monólogo, um filme, etc. Extraclasse pode ser uma aula de campo como visita a restos de construções, apresentações teatrais em praça ou espaços públicos, filme no cinema, conversas com anciões, visitas a museus, etc. Fazendo assim, com que o aluno venha a aprender e compreender o conteúdo estudado passando a valorizar mais o passado, o presente e o mundo ao seu redor. Quanto ao professor, esse passa a aperfeiçoar mais seus conhecimentos e metodologia tornando assim as aulas de história mais atraentes.

Na obra de Martine Joly (2013), “Introdução à análise da imagem”, a imagem é uma linguagem universal, e essa imagem aparece com rapidez da percepção visual, e simultaneidade do reconhecimento do seu conteúdo e de sua interpretação. Ao deduzir que a imagem é universal revela confusão e desconhecimento.

“A confusão é frequente feita entre percepção e interpretação. De fato, reconhecer este ou aquele motivo nem por isso significa que se esteja compreendendo a mensagem da imagem na qual o motivo pode ter uma significação bem particular, vinculada tanto a seu contexto interno quanto ao seu surgimento, às expectativas e conhecimentos do receptor. O fato de reconhecer certos animais nas paredes das grutas de Lascaux não nos informa mais sobre sua significação precisa e detalhada do que nos informou por muito tempo,

o reconhecimento de sóis, corujas e peixes nos hieróglifos egípcios. Portanto, ainda hoje, reconhecer motivos nas mensagens visuais e interpretá-los são duas operações mentais complementares, mesmo que tenhamos a impressão de que são simultâneas” (Joly, 2013, p. 42).

Joly (2013) chama a atenção para a percepção que devemos ter ao analisar e interpretar uma imagem, pois essas imagens podem trazer confusões ao serem observadas devido à falta de algum dado que seria necessário para se ter uma conclusão mais segura. O homem produz imagens no mundo inteiro desde a pré-história até os dias atuais e isso faz com que acreditamos sermos capazes de reconhecer uma imagem em qualquer contexto histórico e cultural.

Ao fazermos uso da iconografia nas aulas de história, devemos ter um conhecimento prévio dessa iconografia seja ela música, filmes, fotografia, estátuas etc.

Em uma pesquisa feita no Instituto Osvaldo Cruz, tendo como documento histórico uma das iconografias mais comuns na atualidade que é a fotografia, Albuquerque & Klein (1987), ao falar da fotografia como fonte histórica, propõe que o pesquisador procure de acordo com suas hipóteses indagações ao documento em estudo. Não deve revelar de vez aquilo que ele procura descobrir, e sim priorizar as informações e pistas existentes sem perder o que valoriza de fonte histórica no objeto estudado. As autoras chamam a atenção para o cuidado que se deve ter com a produção fotográfica, pois nesse caso se faz necessário valorizar três elementos que são: o conteúdo da imagem, o fotógrafo e a tecnologia utilizada. Aqui vale ressaltar que o conteúdo da foto tem que mostrar o momento em que está inserido no contexto histórico retratado. O pesquisador deve sempre comparar as fotos com outras que tenham relação com a mesma temática. As fotografias, entre outras fontes históricas não podem ser vistas como verdadeiras, pois se faz necessário uma minuciosa observação para o caso de montagem, uma vez que todas podem estar modificadas e conter verdades e inverdades. Nesse caso conhecer passa a ser tarefa do crítico dessas fontes. A

atenção aqui é voltada para as várias leituras que se fazem de uma fotografia e que também serve para a leitura de outras iconografias. As pessoas fazem a mesma leitura, porém cada um tem o seu jeito de interpretar, e para isso leva-se em consideração a idade, o sexo, a profissão, a ideologia e o saber de cada ser individualmente. Cada um ler as iconografias com um olhar mais minucioso, mais crítico de acordo com o seu intelecto ou simplesmente não ver nada além do que está sendo exposto no momento.

Segundo Joly (2013), a imagem está presente na origem da escrita, na origem das religiões, das artes e do culto dos mortos. A imagem é um núcleo de reflexão filosófica desde a Antiguidade. Platão e Aristóteles a defendem pelos mesmos motivos. Para Platão a imagem engana, desvia da verdade, ou leva ao conhecimento. Seduz as partes mais fracas de nossa alma. A única imagem válida aos olhos de Platão é a imagem natural, reflexo ou sombra, que é a única passível de se tornar uma ferramenta filosófica. Para Aristóteles a imagem educa, leva ao conhecimento e é eficaz pelo próprio prazer que se sente com isso.

A autora afirma ainda que a imagem contemporânea vem de longe, ela não surgiu aqui e agora, com a televisão e a publicidade. Aprendemos a associar ao termo imagem noções complexas e contraditórias, que vão da religião à distração, da ilustração à semelhança, da linguagem à sombra. Foi possível perceber isso por meio de simples expressões correntes que empregam o termo imagem. E essas expressões são tanto o reflexo como produto de toda a nossa história. Por toda parte no mundo mesmo antes da escrita o homem já deixa vestígio de suas faculdades imaginativas sob a forma de desenhos, como um meio de se expressar. Esses desenhos foram feitos em pedras desde o tempo do paleolítico até a época moderna.

Essas iconografias eram destinadas a comunicar-se em forma de mensagens, e muitas dessas mensagens constituíram o que os historiadores chamam de precursores da escrita, utilizando

processos de descrição-representação que só conservavam um desenvolvimento esquemático de representações de coisas reais. Essas figuras que representam os primeiros meios de comunicação humana têm duas formas: Petrogramas, se desenhadas ou pintadas e Petróglifos, se gravadas ou talhadas. Elas são consideradas imagens porque imitam e esquematizam visualmente as pessoas e objetos do mundo real. Acredita-se que essas imagens tinham algum relacionamento com magia e com religião.

Para Joly (2013, p. 16), quando ela se refere à frase: “Deus criou o homem a sua imagem”, esse termo-imagem deixa de evocar uma representação visual para evocar uma semelhança. O homem-imagem de uma perfeição absoluta para a cultura judaico-cristã une o mundo visível de Platão que é a sombra e a imagem do mundo ideal e inteligível, aos fundamentos da filosofia ocidental. Fazendo uma análise do mito da caverna à Bíblia, aprendemos que nós mesmos somos imagens, seres que se parecem com o Belo, o Bem e o Sagrado.

O uso contemporâneo do termo imagem, na maioria das vezes, remete à mídia. Joly (2013) diz que a imagem, onipresente, aquela que se critica e ao mesmo tempo faz parte da vida cotidiana de todos, é a imagem da mídia. Assim, a imagem comentada, adulada pela mídia, torna-se sinônimo de televisão e publicidade. Os termos não são sinônimos, mas a publicidade se encontra na televisão, nos jornais escritos, nas revistas e nas paredes da cidade. A publicidade não é só visual, pois existem as publicidades radiofônicas. Considerar que a imagem contemporânea é a imagem da mídia é esquecer que coexistem a fotografia, a pintura, o desenho, a gravura, a litografia, e todos os meios de expressão visual que se consideram imagens. Confundir imagem contemporânea e imagem da mídia e mídia da televisão e publicidade é ativar uma amnésia e uma cegueira. Essas são prejudiciais quanto inúteis para a compreensão da imagem. O termo imagem é tão utilizado, com tantos tipos de significação sem vínculo aparente, que

parece bem difícil dar uma definição simples dele, para recobrir todos os seus empregos.

Em seu artigo científico sobre o que diz Foucault e Certeau em se tratando de pesquisa, Souza & Villanova chama a atenção para os cuidados que se deve ter ao trabalhar História. Os autores afirmam que o historiador trabalha com o limite do pensamento, ao associar ideias e lugares, onde os fatos não estão sozinhos e só podem ser entendidos se forem associados aos demais acontecimentos na linha de tempo da pesquisa. Com a iconografia usada como fonte de pesquisa corre os mesmos riscos, como em qualquer outra fonte, uma vez que todo e qualquer objeto de pesquisa histórica está entre a corda bamba do verdadeiro/falso.

Assim para definir um objeto de pesquisa se faz necessário buscar os acontecimentos, e dar contornos mais definidos, para só depois identificar os acontecimentos existentes que envolvem o objeto de pesquisa. Citando o pensamento de Michel Foucault, as autoras acreditam ser indispensável o seu pensamento e reflexões ao tratar das relações entre saber-poder, sujeito e verdade para a formação do objeto de estudo pesquisado levando em conta os aspectos histórico-sociais para a execução de sua produção.

Ao se referir as relações entre sujeito e verdade, na linha de pensamento de Foucault os autores atentam para a questão saber/poder, como um problema instrumental necessário que permite analisar as relações entre sujeitos e jogos de verdade. Sendo assim, só haverá relações de poder quando os sujeitos forem livres, o que significa dizer que haverá resistência por parte do poder. O poder produz saber e conhecimento, e o saber causa o poder produzindo os efeitos de poder, sendo produtivo e positivo.

Segundo Joly (2013), Platão chama de imagem em primeiro lugar as sombras, depois os reflexos que vemos nas águas e nas superfícies de corpos opacos, e todas as representações do gênero. Existe uma opinião comum sobre as características contemporâneas.

Vivemos numa época em que se cultua, como nunca antes, a imagem. Segundo a autora, quanto mais se vê imagem, mais se corre o risco de sermos enganados. No entanto, estamos só na alvorada dessa civilização de imagens que, propõe mundos ilusórios e perceptíveis. A utilização de imagens se generaliza, contemplando-as ou fabricando-as, pois todos os dias a sociedade é levada a utilizá-las, decifrá-las e interpretá-las.

Seguindo na opinião sobre verdades-mentiras a respeito das imagens, a autora afirma que é inútil achar que a imagem exclui a linguagem verbal. Em primeiro lugar porque quase sempre linguagem acompanha a imagem, na forma de comentários escritos ou orais, títulos, legendas, artigos de imprensa, bulas, slogans, etc. Não só a linguagem verbal é onipresente como determina a impressão de verdade ou mentira que uma mensagem visual desperta no leitor. Para ela, julgamos uma imagem verdadeira ou mentirosa, devido ao que nos é dito ou escrito. Ao admitirmos como verdadeira a relação entre o comentário da imagem e a imagem, vamos julgá-la verdadeira. Se não, vamos julgá-la mentirosa. Tudo depende da expectativa do espectador, o que conduz à uma questão verossímil. Aqui é colocado exemplos entre verdade e mentira, uma vez que na televisão foram mostradas ossadas da Romênia, chamadas de Timisoara, e que depois ficam sabendo que essas ossadas não eram da Timisoara. A falta é inaceitável porque contraria a verdade da informação.

O problema é colocado pela relação entre linguagem verbal e imagem, e não apenas pela imagem. Por exemplo, se só tivéssemos visto imagem de ossadas, só teríamos visto imagens de ossadas, seja de mídia ou artística, uma imagem não é nem verdadeira nem mentirosa. É a conformidade ou não entre o tipo de relação imagem e texto, e a expectativa do espectador que confere à obra um caráter de verdade ou mentira. A interação imagem e texto vêm indicar o nível correto de leitura da imagem. Esse tipo de interação pode assumir formas muito variadas que exigem uma análise caso a caso.

Em seu artigo sobre Fotografia como objeto de pesquisa para a história da Educação, Abdala (2008), afirma que a concepção e utilização de imagens fotográficas como ilustração que torna mais agradável a leitura dos textos e enriquece a composição dos livros, já foi superada por alguns autores. No entanto a fotografia é mais complexa em termos de detalhes sendo de grande valor como fonte de pesquisa. A fotografia além de servir como fonte histórica deve ser vista também como objeto de pesquisa tornando-se um desafio para o pesquisador levando em conta que ela trás elementos que exige uma análise mais profunda. A imagem fotográfica se torna fascinante, uma vez que a mesma trás beleza e informação tendo como característica principal se tornar um enigma. É um documento pouco explorado historicamente, no entanto é uma fonte de inúmeras informações se for bem analisada. Ela trás em si informações e nesse aspecto constata-se a necessidade de se indagar a fotografia como um todo, em sua linguagem visual, em suas técnicas e estéticas de cada época. O uso da fotografia no campo da história pode ser observado como uma reflexão em busca de observações no processo histórico a partir do momento em que esta foi inserida na sociedade. Para utilizar e compreender a fotografia como documento histórico é necessário entender não só a imagem em si, como também as credenciais: condições de sua produção, técnicas, circulação, divulgação, registro fotográfico, data, local e etc. Trabalhar com o registro fotográfico implica em um novo jeito de analisar um documento iconográfico diferente do tradicional. Por ser um tipo de documento recente, essa fonte de pesquisa vem ganhando espaço devido a percepção ao explora-lo que proporciona um novo campo de análise mais detalhada. A fotografia é sem duvida uma forma de representação da sociedade e do espaço tornando-se um elemento fundamental para compreender épocas, culturas e povos.

Joly (2013) fala do revezamento em imagem, que é a forma de complementariedade entre a imagem e as palavras. A palavra consiste em dizer o que a imagem dificilmente pode mostrar. Entre as coisas

difícilmente representáveis estão: a temporalidade e a casualidade. A tradição dominante de representação em perspectiva, faz prevalecer a representação do espaço sobre o tempo. Estamos habituados a ler o perto e o longe no espaço. Admitimos a existência de telas visuais, uma montanha, uma cortina, que por sua proximidade mascara o que existe por trás delas. Isso obriga a imagem fixa a abandonar a representação do tempo que não o instantâneo.

A autora diz que é impossível contar uma história em uma só imagem, enquanto a imagem em sequência, fixa ou animada, se proporcionou os meios de construir narrativas com suas relações temporais e casuais. A fotonovela, as histórias em quadrinhos e os filmes podem contar histórias. Já a imagem única e fixa, não tem esse poder. No entanto, na maior parte do tempo, é a língua que vai substituir essa incapacidade que a imagem fixa tem de exprimir as relações temporais ou casuais, pois as palavras completam essas imagens.

Ao se referir a imagem como símbolo, Joly (2013) diz que, consiste em conferir a imagem uma significação que parte dela, sem com isso ser intrínseca. Trata-se de uma interpretação que excede a imagem, desencadeia palavras e pensamentos. É um discurso interior, partindo da imagem que é seu suporte, mas que dela se desprende. Esse complemento de palavras pode existir, assim como pode permanecer morta. É o que acontece com as imagens simbólicas que tentam exprimir noções abstratas como amor, paz, beleza, liberdade, etc. São tantas noções que apelam para o símbolo e para a boa vontade de interpretação do leitor. É típico do símbolo, poder não ser interpretado. Pode-se compreender a imagem de uma pomba como a imagem da paz, como pode também representar apenas uma pomba. Assim também acontece com a cruz, tem vários significados dependendo do local onde ela se encontra.

As imagens podem evocar uma complementariedade verbal aleatória que nem por isso as impede de viver. Um exemplo desse tipo, é perceptível na história das pinturas chamadas Vaidades.

Raramente a força simbólica e convencional da representação visual foi tão ativa. Esse fenômeno é tanto mais interessante quanto essas pinturas simbólicas eram intensamente realistas como naturezas mortas, troféus de caça, buques de flores do campo, pirâmide de frutas e de legumes. Esses quadros forçam a admiração pelo realismo quase ilusionista da pintura. Diante do aveludado dos tecidos ou das peles, da transparência dos cristais, ou de gotas de orvalho, somos enganados pela impressão realista que essas pinturas nos passa. Substituindo a pintura religiosa, a função dessas pinturas flamenca profana que representa as naturezas mortas era conduzir o espectador a uma meditação espiritual e religiosa sobre a vida e a morte, o bem e o mal, o efêmero e o eterno. Cada motivo icônico do quadro tinha um significado secundário, codificado de maneira tão forte que os espectadores liam o quadro como um livro aberto.

Nos séculos XV e XVI eram feitas leituras de imagens que hoje em dia não se faz mais, por exemplo, os temas traziam a mosca ou a gota de sangue, significava o mal e a morte; a perdiz, a devassidão; a garça ou o cisne de asas abertas representava Cristo na cruz. Hoje esses temas servem apenas como pesquisa, pois perderam sua significação ao longo dos séculos. Esses exemplos parecem preciosos, pois mostram, até que ponto, a semelhança representa uma finalidade da pintura ou da imagem geral. Pode ter uma função que transcende e pede a imagem para existir para sempre.

Segundo Barros (2007), o mundo está cada vez mais visual, a imagem a cada dia ocupa mais espaço que o texto escrito. A televisão, a fotografia, os filmes e todas outras manifestações visuais possíveis nos cercam cada vez mais. Sendo a iconografia o estudo da descrição explicativa da imagem, logo se torna essencial à educação.

Traçando uma trajetória histórica percebemos que em meados do século XX, houve um significativo aumento de ilustrações nos livros didáticos. O aumento em termos quantitativos possibilitou uma preocupação em termos qualitativos. Ao tratar destas como um

documento histórico, uma imagem em si, vai do objeto artístico ao testemunho de sua época. Portanto, como uma testemunha viva, tenho refletido acerca da imagem como uma contribuição impar para os estudos historiográficos. Também por se apresentarem como testemunhas de um tempo retratado e imortalizado em imagens. Neste trabalho, questiona-se sobre a utilização de imagens em sala de aula como textos históricos, cuja finalidade, seria a contemplação das aulas ao possibilitarem questionamentos e curiosidades. Noutros casos, algumas narrativas trazem imagens distantes do contexto. Isso dificulta o entendimento do professor, pois trazem alguns questionamentos que o mesmo não consegue responder, sem uma leitura de imagem feita pelo autor.

Segundo Prata (2008), pintor paulistano que ministra cursos de pinturas de artes sacras, em um de seus cursos sobre Iconografia, fala da origem da palavra ícone e de alguns ícones sacros vistos em algumas religiões.

A palavra ícone quer dizer imagem. Esta palavra foi emprestada da arte sacra na antiguidade para adquirir novas significações no mundo contemporâneo. A palavra ícone é empregada de diversas maneiras, por exemplo, como um adjetivo de grandiosidade: Mahatma Gandhi, ícone do pacifismo; Marthin Luther King, ícone da luta contra o racismo, Zumbi dos Palmares, ícone da luta contra a escravidão no Brasil, Martinho Lutero, ícone da reforma protestante cristã, etc. Na informática, a palavra ícone assume um novo papel, cada programa tem um ícone de entrada, para que possamos acessá-lo facilmente, através de uma imagem no monitor.

A origem e utilização da palavra ícone são muito mais antigas e fazem alusão a uma imagem com sentido sagrado implícito. O primeiro ícone, ou seja, a primeira imagem de Deus apresentada na bíblia é a encarnação de Adão. Criado a imagem e semelhança de Deus, Adão é um ícone de Deus. Segundo a Bíblia, lá em Gênesis, capítulo 1,

versículo 26, diz que somos criados a imagem e semelhança de Deus, portanto, somos verdadeiros ícones de Deus.

A cruz é um ícone cristão, mas nem todas as religiões oriundas de Abraão admitem ícones, como o Islamismo, Judaísmo e Cristianismo. O que elas têm em comum são os ícones dos Anjos. No entanto os católicos fazem uso de imagens em seus cultos.

A pintura de ícones tem cerca de 2000 anos e começou com os primeiros cristãos. Um dos maiores iconógrafos de todos os tempos foi Theófano, o grego (Creta, 1330), decorou mais de 40 igrejas na Rússia, Criméia, Constantinopla e arredores.

Dentre essas imagens estudadas por Prata, cita-se a origem dos ícones de Jesus e Maria.

ÍCONES DE JESUS

A iconografia de Cristo é inspirada na figura do lenço de Mandylion (um lenço dobrado onde aparece a face de Cristo), cuja história se confunde com o Santo Sudário um lençol de linho (com o qual cobriram o corpo de Cristo) e se encontra em Turim na Itália. E se confunde também com o tecido de Verônica, mulher que teria enxugado o rosto de Cristo durante sua paixão. Em todos teriam ficado a face de Cristo com as mesmas similaridades e através desses passaram a retratar o rosto de Cristo. Os primeiros com o rosto de Cristo são: o Cristo Pantocrator (baseado no Madyllion e no Santo Sudário) e o Cristo Keramion (baseado na lenda de uma invasão bárbara em E dessa, atual Turquia), pois antes desses ícones Cristo era representado como um jovem pastor com traços do Apolo Grego. Vale salientar aqui que o nome Verônica surgiu partir do momento que os cristãos pegaram esse tecido em que teria ficado a face de Cristo. Vero que significa verdadeiro e Ícone que significa imagem, ou seja, Verdadeiro Ícone que quer dizer Verônica.

OS ÍCONES DE MARIA

Segundo Sergio Prata, há uma lenda sobre os ícones de Maria, onde o apóstolo São Lucas teria pintado três grandes modelos de ícones sobre a Virgem Maria:

1. A Virgem Carinhosa (Nossa Senhora da Ternura), com o menino Jesus. É uma das mais reproduzidas pelos iconógrafos. É também A Éléousa.
2. A Virgem Hodigitria (aquela que mostra o caminho). Na Igreja ortodoxa é chamada a mãe de Deus.
3. A Virgem Kyriotissa (aquela que reina com Majestade). Essa é a primeira representação de Maria.

Joly (2013) diz que o termo imagem é tão utilizado, com tantos tipos de significação sem vínculo aparente, que parece ser bem difícil dar uma definição simples dele, que recupera todo seu emprego. A autora ensina como analisar imagens e fala como a leitura de imagens feita através da análise é capaz de estimular a interpretação criativa e tornar-se uma garantia de autonomia sobre as imagens.

Litz (2009) diz que, na medida em que os professores tiverem contato com as obras e procurarem compreendê-las em todo seu contexto, mais fácil será ensinar seus alunos a lê-las ou abstrair informações que possam ajudá-los a entender melhor aquele momento histórico; Beker (2008) Argumenta que do ponto de vista histórico, as imagens passaram a ser muito mais comuns, mais cotidianas e de fácil produção com o passar dos tempos.

De acordo com Gibin & Ferreira (2012), existem varias maneiras de utilizar as imagens na sala de aula e cabe ao professor adotar em sua prática o uso destas de acordo com os objetivos pedagógicos pretendidos. Segundo Aguiar (2010), as imagens fotográficas e cinematográficas são instrumentos que também estimulam internamente, as pessoas em um movimento dialético,

atingindo aspectos da natureza humana como memória, atenção, emoção, socialização, desenvolvimento e aprendizagem;

Na visão de Inácio (2001), a imagem em nossa sociedade moderna é muito importante, já que para onde olharmos tem sempre uma imagem. No nosso cotidiano é muito difícil, ou quase impossível não nos depararmos com imagens. Na pesquisa de Coelho (2007), quando abrimos o livro didático vemos que as imagens atualmente dominam a ampla maioria das páginas. Fotos, desenhos, pinturas, enfim, imagens de diversos tipos que não são utilizadas pelos professores. De acordo com Schmidt & Cainelli (2004), esses pressupostos partem do entendimento da importância da imagem na sociedade contemporânea, bem como da sua compreensão enquanto artefato cultural; entre outros.

Samain (1998) oferece algumas considerações relativas ao estatuto heurístico das imagens quando utilizadas pelas ciências humanas e, para se tranquilizar pensa que, em graus variados, permanecemos pouco alfabetizados visualmente, pouco alfabetizados também para as práticas visuais. Aqui o autor refere-se a pesquisa em ciências humanas e ao mesmo tempo fala também do ensino aprendizagem em história, onde esse analfabetismo é ainda maior, visto que muitos professores desconhecem os códigos dos filmes, são desatentos uma vez que têm um olhar pouco apurado para tal atividade e podem tirar conclusões precipitadas e fáceis. Nesse caso, os docentes por livre iniciativa, deveriam procurar se alfabetizar para entender melhor a linguagem audiovisual. Dessa forma teriam mais habilidade para trabalhar com a cultura da mídia em sala de aula.

Referindo-se a um trabalho feito na periferia de Salvador com estudantes formandos do curso de História de Tourinho & Vieira (2011, sugerem que os professores participantes fossem se “alfabetizando” no processo de ensino aprendizagem na disciplina Metodologia e Prática do Ensino de História. Pois, na oficina realizada por elas, é como um tipo de alfabetização e, sua realização visa trazer movimentação à escola e

reflexão sobre o ensino de História. Os filmes escolhidos, os debates a escolha dos temas, a metodologia aplicada nesse projeto parece de suma importância para rever o ensino de história atualmente.

Após a leitura desses artigos percebe-se que não se ensina história só folheando um livro, passando atividades teóricas. Tem que se buscar algo diferente de giz e quadro. Tem que se pensar numa história atuante onde o docente e discente aprendam com novas estratégias de ensino, sem que as aulas fiquem monótonas e os alunos percam o interesse. É preciso que os professores não se limitem apenas aos livros didáticos.

A ICONOGRAFIA E O USO DE MÚSICA

A música, em sala de aula, também busca facilitar a vida do aluno. No entanto, como qualquer iconografia precisa ser explicada pelo professor, que também tem que saber sobre o compositor, intérprete o que ele quis transmitir na letra e o porquê da melodia. Para se trabalhar música em sala de aula precisa-se saber também a região originária, se do Nordeste, Norte, Sul, Centro Oeste e Sudoeste. Se é de outro país e que região do país surgiu determinado ritmo, pois cada um tem seu significado e folclore. Ao levar para sala de aula no Nordeste uma música do Sul, o aluno não vai identificar tão rápido como se levasse uma música do Nordeste. Cada música traz sua marca e seu contexto com a região. O professor Moraes (2012) em seu trabalho sobre a musicalidade de Luiz Gonzaga, um cantor do sertão do Pernambuco no Nordeste brasileiro, procura mostrar a importância da música gonzagueana para explicar a identidade do Nordeste.

“... mais que as letras que exercem uma função fundamental no delinear de uma identidade para a região, as sonoridades escolhidas, difundidas e

criadas por Gonzaga, como o baião, o xote, o xaxado, o coco tiveram um papel decisivo na produção de uma paisagem sonora para o Nordeste” (Albuquerque Jr., D. M., prefaciando o livro de Moraes, 2012, p. 15).

A música hoje se expandiu e os alunos têm acesso a todos os ritmos, entretanto a maioria não sabe contextualizar e sim apenas ouvir o som sem procurar entender a letra e seu significado para o dia à dia. O que atrai o gosto da garotada são músicas vindas de outros meios, como o hip hop e o funk que muitas vezes, no seu contexto trazem letras agressivas (brigas de gangues, incentivo a criminalidade) ou apelativas para o sexo. O Funk chegou ao Brasil nos anos 60 inspirado na música negra norte-americana e traziam nas suas letras mensagens de erotismo, crime, drogas e etc. Hoje esse ritmo está mais elitizado e fala da ostentação e da liberdade sexual. O hip hop é um ritmo oriundo da periferia norte-americana que traz em suas mensagens problemas de causas sociais vividos pelas pessoas da periferia das grandes cidades. O que se percebe é que eles preferem esse tipo talvez pela sonoridade, importando-se pouco com a verdadeira mensagem da letra. O Brasil sempre teve a música sertaneja, um linguajar mais voltado para o homem do campo onde trás na temática, amores, ingenuidade e as belezas do sertão. Dentro desse ritmo surge um novo chamado “sertanejo universitário” onde se tem uma nova roupagem das músicas com uma melodia mais moderna. Não mais só a viola e a voz plangente, mas a introdução de novos e variados instrumentos musicais.

A ICONOGRAFIA E O USO DE FILMES

O cinema pode difundir-se pela educação, não apenas como instrumento para o ensino e para a aprendizagem. Um dos recursos mais utilizados ultimamente nas aulas de história são os filmes, que de

certa forma se encaixam com o tema trabalhado, mas para que esse recurso seja utilizado, se faz necessário que o professor tenha um prévio conhecimento do filme a ser mostrado em sala, e onde ele se encaixa no tema estudado, vendo também o tempo disponível e a faixa etária.

Segundo Litz (2009), o professor tem habilidade para ver o filme com outros olhos. Com um filme em mãos ele tem fontes para sua aula de História, então é essencial que esclareça para a turma o que é ficção e realidade dentro daquele contexto histórico.

Num filme não devemos valorizar só a imagem, mas encaixá-la no contexto histórico, ideológico, político e social. Um filme também é uma via de acesso ao conhecimento histórico, onde se aprimora o trabalho do professor, pois pode despertar no aluno um novo processo de aprendizagem nas aulas de História.

Qualquer gênero cinematográfico pode ser utilizado em sala de aula, um filme de ficção, histórico ou documentário. Mas, para que seja utilizado e para que sirva como recurso pedagógico, o professor deve ter um conhecimento apurado sobre o filme para que não seja visto apenas como passatempo e sim como um apoio didático, um recurso para tornar sua aula de História mais atraente.

De acordo com Bencini (2005), o filme é uma visão particular do roteirista e do diretor, que se baseiam em fatos históricos. Para isso, selecionaram e interpretaram as informações que quiseram. O mesmo se dá na escolha e edição de cenas. Os sons e as imagens têm exatamente essa finalidade: de criar sensações de que estamos assistindo a algo verdadeiro.

Na visão de Litz (2009), um filme pode ser utilizado tanto para introduzir como para finalizar um conteúdo, sempre atentando para as questões mais importantes do período histórico relatado como: temática básica, contexto, diálogos, ideologia, caracterização dos personagens, simbolismos, concepções e valores.

O trabalho com o filme pode ser feito de várias maneiras, como uma atividade escrita pré-elaborada pelo professor, um debate para que os alunos possam expor seu ponto de vista e fazer a relação com o conteúdo estudado, fazer uma relação do passado com o presente, a localização e a época.

O uso de filmes em sala de aula está diretamente ligado à trajetória social dos professores. Para Gondra (2002), o gosto pelo filme, o entendimento da linguagem não advém de um treinamento específico, mas de uma aprendizagem que realizaram ao longo da vida através de práticas políticas, culturais e lazer.

O professor, em suas ações de lazer, tem contato com obras cinematográficas, que são pensadas como recurso pedagógico para o uso em suas aulas. A prática pedagógica usando filmes como recurso didático mostra uma busca dos professores em solucionar um problema de atividade ainda pouco elaborado diante de uma série de elementos ao levar um filme para ser exibido em sala de aula. Esses elementos são: critérios para seleção e exibição do filme, gosto dos alunos, tempo de duração do filme e o tempo disponível.

A relação imagem e educação estão ligadas ao livro didático, pois os mesmos são ilustrados, trazendo uma relação fílmica direcionada a escola com filmes de ficção ou documentários como parte da atividade didática e apoio pedagógico ao professor em sala de aula. Nas décadas de 1920 e 1930 concretizou-se um projeto de cinema educativo voltados para as questões morais e éticas dos filmes, a valorização de uma ética de trabalho, à vida patriótica. O que resultou numa vasta cinematográfica realizada por Humberto Mauro (pioneiro no cinema brasileiro), voltada para diversas áreas.

Para Franco (1987), a eficácia do projeto no campo educacional é vista de modo crítico, apontando o alcance da circulação das imagens no contexto escolar diante de uma população pouco escolarizada, ficando as imagens restritas às elites urbanas. O uso de filmes de ficção em sala de aula tem sido pouco problematizado na

prática pedagógica. Esta temática justifica-se não só pelo uso cada vez mais frequente de filmes em sala de aula principalmente nas aulas de História, como também pela possibilidade de produzir algumas reflexões sobre os usos e mediações que envolvem a atividade com filmes.

Gondra et al. (2002) mostram que para lidar com textos visuais não se pode limitar a um aprendizado terminológico de leitura de mensagens visuais. Algumas condições deveriam ser observadas como conhecimento prévio do assunto tratado e reflexão acerca da natureza das imagens.

Os autores citam Leite (1995) ao analisar o uso do filme, pois ao realizar análises sobre o espectador, mostram-se como diferentes e contraditórias determinações intervêm na relação do sujeito com a imagem. O sujeito espectador está dotado de uma capacidade perceptiva, de um saber, de crenças, de afetos, que são dados por configurações histórico-sociais e psíquicas que constituem a diversidade de espectadores.

No que se refere à relação imagem/espectador, Aumont (1993) diz que a imagem é sempre modelada por estruturas profundas, ligadas ao exercício de uma linguagem, assim como à vinculação a uma organização simbólica, a uma cultura, uma sociedade. É também um meio de comunicação e de representação do mundo, que tem seu lugar em todas as sociedades humanas, a imagem é universal, mas sempre particularizada.

No ano de 2004 foi realizado na periferia de Salvador-BA um projeto voltado para alunos que já estavam na etapa de estágio do curso de Licenciatura em História da UFBA. Esses alunos, em contato com as escolas dessa região de Salvador, levaram para dentro das salas de aula filmes como uma maneira de recontar a história de Salvador, desde a chegada dos portugueses até a atualidade. Fez-se necessário andar por toda a cidade revendo lugares e coisas, e concretamente puderam fazer um paralelo com o filme exibido. Dentre essas imagens

foram abordados filmes, que foram discutidos e exibidos com os alunos dos ensinos fundamental e médio. Foram vistos filmes com os próprios cenários da cidade de Salvador, o que possibilitou a compreensão e a vivência da relação passado-presente. Além de filmes, foram usados também mapas, fotos, gravuras que foram incorporados às atividade durante a realização do projeto.

Para Tourinho & Vieira (2011, p. 156), as imagens estiveram sempre muito presentes. Através dessa experiência, foi-se percebendo que, nesse tipo de trabalho, até mesmo pelo clima de novidade que ele traz consigo as atividades, sobretudo no que se refere á incorporação das imagens, afetam mais intensamente o processo “ensino aprendizagem”.

O cinema pode difundir-se pela educação não apenas como instrumento para o ensino e para a aprendizagem de um determinado conteúdo, mas também como aproximação intelectual, afetiva, prazerosa, instigadora.

O aluno da educação básica, público-alvo dos estágios curriculares, se mostra mais envolvido e participativo, buscando, em alguns casos, ampliar os seus conhecimentos sobre o conteúdo estudado. Na pesquisa realizada na cidade de Salvador, foram observados pelos alunos que os próprios cenários da cidade possibilitaram a compreensão e a vivência da relação passado e presente. Ao mesmo tempo em que estavam em um sítio histórico, as referências da atualidade interferiam a todo instante nesse processo, funcionando como imagens vivas e animadas do conteúdo estudado.

Após esse trabalho realizado na região metropolitana de Salvador como: passeios, palestras e visitas a centros universitários a dupla de pesquisadores optaram pela relação entre cinema, educação e história intitulado essa oficina de cinema na escola, cinema com a história. Nesse contexto, foram exibidos filmes referentes à história do Brasil, tais como:

Caramuru: a invenção do Brasil, Brava gente brasileira; Atlântico negro: na rota dos orixás; Neto perde sua alma e O que é isso companheiro? Depois foram comentados e contextualizados pelos participantes. Nesse caso, a intenção era integrar o filme entre palavras e imagens sem o predomínio de uma sobre a outra.

Antes e depois das sessões de cinema, as autoras explicam que aconteciam exposições, discussões, apresentações de textos em prosa e poesia, audição de canções e projeções de imagens referentes aos temas. O objetivo era pontuar momentos da história do Brasil desde a ocupação pelos portugueses até os dias atuais.

“Entre a imagem e a realidade que representa, existe uma série de mediações que fazem com que, ao contrário do que se pensa habitualmente a imagem não seja restituição, mas reconstrução sempre uma alteração voluntária ou involuntária da realidade, que é preciso aprender a sentir e ver” (Leite, 1999, p. 67).

Fazendo uso dos recursos visuais disponíveis para a oficina, os estudantes de história levaram para os alunos da escola pública um trabalho de qualidade diferente do que eles estão acostumados, pois cada recurso tem seu próprio valor. Como, por exemplo, o valor histórico onde recontaram a história da cidade através de filmes de época que tem como enredo o local visitado. Em um trabalho, como esse feito na escola, visitar os bairros e conhecer os locais estudados no projeto, ficou mais compreensível e concreto para os alunos, pois saíram da teoria e imaginação e foram ao contato, ao concreto, vivenciando a imagem virtual transformando-as em realidade através do contato, do ver, do sentir.

Para Samain (1998, p. 56), a natureza das imagens como objetos pressupõe maneiras de ver e modos de pensar, pois “ver um

filme não é olhar para uma fotografia. São atos de observação, posturas do olhar, muito diferentes”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim, com um filme em sala de aula o professor pode explorar o entendimento do aluno de várias formas até mesmo uma mini apresentação tendo como tema o filme visto com personagens caracterizados. Analisar um filme nem sempre é tarefa fácil, pois há uma série de categorias que precisam ser compreendidas e bem analisadas e esse trabalho precisa da participação do professor, só ele é quem vai direcionar a atividade que será realizada com o filme, e que na maioria das vezes é difícil também para o professor, saber identificar todas essas características num filme.

Pretendeu-se aqui, apresentar uma fundamentação teórica sobre o valor da análise iconográfica como um recurso didático para o ensino- aprendizagem nas aulas de história. Possibilitará certamente uma prática pedagógica, de compreensão mais viável ao professor e ao aluno. Observa-se ainda, pouca importância dada à exploração das imagens nos livros didáticos, em sala de aula e, verifica-se como uma mais eficiente utilização da iconografia, poderia certamente, levar a uma melhoria do ensino e de seus resultados metodológicos

REFERÊNCIAS

AGUIAR, S. M. **A apresentação da imagem na sala de aula**. Goiânia: PUC, 2010.

ALBUQUERQUE, Marli Brito. KLEIN, Lisabel Espellet. Pensando a fotografia como fonte. **Cadernos de Saúde Pública**. RJ, 3 (3): 297-205. Jul/set,1987.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v3n3/v3n3a08>. Acesso em: jul. 2023.

AUMONT, J. **A imagem**. Trad. Estela dos Santos Abreu e Claudio C. Santoro. Campinas: Papirus. (Coleção Ofício de Arte e Forma), 1993.

BARROS, R. **O uso da imagem nas aulas de História**. In.: **Anais do XXIV Simpósio Nacional de História – História e multidisciplinaridade: territórios e deslocamentos**. São Leopoldo: Unisinos, 2007.

BECKER, A. S. **Reflexões sobre imagens em sala de aula**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

BENCINI, R. **Filme na aula de história: diversão ou hora de aprender?** Revista Nova Escola, 182, ano XX, 2005.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

CASTRO, E. **El vocabulario de Michel Foucault: un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores**. Buenos Aires: Prometeo-Universidad Nacional de Quilmes, 2004.

CERTEAU, M. Teoria e método no estudo das práticas cotidianas. In: SZMRECSANYI, M. I. (org.) **Anais do Encontro Cotidiano, Cultura Popular e Planejamento Urbano**. São Paulo, SP. 1985.

COELHO, T. S. (2007). A percepção da sociedade visual: as imagens no ensino de história. In.: **Anais do III Seminário Educação, Imaginação e as Linguagens Artístico-Culturais**. Criciúma, 2007.

FOUCAULT, M. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

FRANCO, M. **A escola audiovisual**. Tese [Doutorado em Comunicação e Artes]. São Paulo: ECA/USP, 1987.

GIBIN, G. B. & FERREIRA, L. H. **Avaliação dos estudantes sobre o uso de imagens como recurso auxiliar no ensino de conceitos químicos**. São Paulo: Universidade de São Carlos, 2012.

GONDRA, J. G., BRUNO, L. A., MARTINS, A. L. L. & SOBREIRA, H. G. **Imagem e educação**: investigação sobre o uso de filmes na disciplina de História. Dissertação [Mestrado em Educação]. Rio de Janeiro: Universidade Iguazu, 2002.

HOLANDA, Aurélio Buarque de. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 5. ed. São Paulo: Editora Positivo, 1999.

HOUAISS, Antonio, VILLAR, Mauro de Salles, FRACO, Francisco Manoel de Mello. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

INÁCIO, G. S. **Imagens como recursos didáticos para a construção do conhecimento histórico**. São Cristovão: UFS, 2011.

JOLY, F. A **cartografia**. 15. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

LEITE, M. M. **Imagem e educação**. In.: **Anais do Seminário Pedagogia da imagem na Pedagogia**. Niterói: Faculdade de Educação – Universidade Federal Fluminense, 1995.

LEITE, M. M. “Texto visual e texto verbal”. **Revista Catarinense de História**, v. 5, 1999.

LITZ, V. G. **O uso da imagem no ensino de história**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2009.

MORAES, J. R. **Sons do sertão**. Luiz Gonzaga, música e identidade. São Paulo: Annablume. 2012.

PRATA, S. **Cursos online de arte sacra**. Iconografia sacra. São Paulo. S/E.

SAMAIN, E. **Questões heurísticas em torno do uso de imagens nas ciências sociais**. Campinas: Papirus, 1998.

SAMAIN, E. **Questões heurísticas em torno do uso de imagens nas ciências sociais**. Campinas: Papirus, 1998.

SCHMIDT, M. A. & CAINELLI, M. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione. (Pensamento e Ação no Magistério), 2004.

SOUZA, Silvio Claudio & VILLANOVA, Carla. **Usos e apropriações do pensamento de Michel Foucault e Michel Certeu na pesquisa em história da Educação.** Rio de Janeiro, 2008.

TOURINHO, A. M. & VIEIRA, R. **História e cinema na escola.** Salvador: UFBA, 2011.

CAPÍTULO 14

APLICAÇÃO DA METODOLOGIA ATIVA "ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES" COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

DOI: 10.5281/zenodo.10569648

Maria das Dores Silva Nascimento¹
Cicera Rosimere Ferreira²

RESUMO: A presente pesquisa tem como objetivo geral discutir como a aplicação da metodologia ativa “Rotação por estação” pode ser usada como ferramenta pedagógica nas aulas de língua inglesa. O modelo de ensino híbrido se assemelha ao que conhecemos como ensino tradicional, haja vista que se trata de uma junção de métodos vigentes a fazeres pedagógicos atuais. Por isso, não há necessidade de mudar todas as convenções do modelo de instrução que todos conhecem. Uma das vantagens desta ferramenta é que os professores estão mais presentes, garantindo o apoio aos alunos que necessitam de mais atenção, pois nem todos se desenvolvem ou aprendem da mesma forma. As tarefas executadas por cada estação são um tanto independentes, mas são realizadas de forma integrada. O objetivo desta proposta é promover a proficiência na língua inglesa e apresentar os conceitos, possibilidades e limitações da aplicação do método de rotação por estações como ferramenta de ensino na sala de aula de inglês durante o processo de ensino. Com aspectos teórico-metodológicos da pesquisa bibliográfica, utilizamos a pesquisa qualitativa, abrangendo alguns teóricos, entre eles estão: Berbel (2015), Freire (2017), Moran (2016), Moreira (2015), Mininel (2022) e demais pesquisadores, educadores e profissionais que atuam e defendem a melhoria do ensino de língua inglesa através de metodologias ativas de rotação por estação. As abordagens ativas melhoram a aprendizagem através da comunicação, interação e compreensão da realidade. Portanto, a combinação de tecnologias digitais e abordagens proativas podem levar a uma experiência diferenciada, possibilitando trabalhar com conteúdos complexos de forma colaborativa. O estudo constatou que, além das dificuldades encontradas durante a experiência, são necessárias ações inovadoras para tornar os alunos protagonistas da construção do conhecimento e estimular a vitalidade. A interação e a colaboração nos espaços de aprendizagem facilitam a formação integral do indivíduo.

Palavras-Chave: Metodologia ativa, Rotação por Estações, Ensino de Língua Inglesa.

¹ Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central FACHUSC).silvamariadasdores8338@gmail.com;

² Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central (FACHUSC).rosimereferreira.pedro@gmail.com.

INTRODUÇÃO

A história brasileira é marcada por percalços e déficits educacionais. O ensino tradicional enraizado desde os primórdios, o qual esquiva-se de adaptações mediante as transformações ocorridas na sociedade, implica em sérias limitações de aprendizagem e distanciamento do alunado para com a disciplina de Língua Inglesa. A visão retrógrada do aluno enquanto ser passivo e depósito de saberes sem validade social, influi substancialmente para a delimitação de habilidades essenciais no ensino da língua estrangeira, que por não ser o idioma materno, já sofre por agravantes que desestimulam e a torna uma realidade distante e adversa.

Nessa contextura, surge a necessidade de utilização das metodologias ativas de ensino, métodos que atribuem a tecnologia como ferramenta facilitadora no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Marc Prensky (2010), o aluno do século XXI é nativo digital, logo, indivíduos que nasceram no berço tecnológico e que não tiveram a necessidade de adaptações e apreensão neste meio durante a vida adulta. Assim, visando o aluno enquanto protagonista do próprio conhecimento, a educação e a tecnologia não podem ser termos dissociados, haja vista a formação integral do alunado. Sob esse viés, neste artigo, será abordado o modelo rotação por estação e suas contribuições para o ensino da língua inglesa. O modelo supracitado consiste em abordar de diferentes formas um mesmo conteúdo. Assim, permitindo múltiplas formas de aprendizagem, tendo em vista que o alunado possui suas particularidades individuais de apreensão. Num grupo heterogêneo, é comum encontrar alunos mais visuais, outros auditivos, observadores, ou seja, funciona como um meio que atende todas essas especificidades em uma só metodologia, atingindo maior alcance do grupo em pauta.

A ineficiência do ensino da língua estrangeira, intimamente, relacionada a aprendizagens sem validade social e aplicabilidades

práticas, impulsiona os estudos acerca da necessidade de nova visão e admissão de práticas que permitam o protagonismo do aluno. Visa apresentar soluções atuais, mediante o modelo de Rotação por Estação, a figura do professor enquanto mediador do saber. Assim, promovendo reflexões acerca do aluno enquanto ser ativo e construtor do próprio conhecimento. Por consequência, maior engajamento e aproximação com a disciplina.

Desse modo, a presente pesquisa será desenvolvida a partir de três objetivos específicos, estes, os quais indicam os pontos traçados para se alcançar o resultado final da problemática em pauta. À vista disso, torna-se necessário, inicialmente, contextualizar acerca do que são as metodologias ativas de ensino. Em sequência, será abordado e exposto o que é o modelo de ensino Rotação por Estação e suas contribuições no ensino da língua inglesa e influência no processo de ensino-aprendizagem.

METODOLOGIAS ATIVAS

Métodos proativos são mecanismos desenvolvidos em prol de mudanças educacionais. As tecnologias que temos à nossa disposição nos proporcionam novas formas de prática docente dentro e fora da sala de aula. Este tema aproveita a tecnologia para proporcionar aos alunos e professores novas práticas de conhecimento, integração e conexão.

Voltando à definição de metodologia ativa, enfatizamos a proposta de Berbel (2015) ao reforçar o conceito de processo, afirmando que a metodologia ativa se baseia na forma de desenvolver processos de aprendizagem, por meio de experiências reais ou simuladas, visando resolver com sucesso problemas sociais. Dificuldades em diferentes contextos, práticas de atividades básicas sob condições desafiadoras. Este processo envolve observação, análise,

estudo, reflexão, formulação de hipóteses e tomada de decisão com o objetivo de compreender ou resolver um problema.

O termo “aprendizagem ativa” é redundante dada a compreensão atual do processo de aquisição de conhecimento e, em particular, da função cerebral. Qualquer que seja a compreensão da aprendizagem, ela ocorre em função do comportamento do agente na interação com o ambiente. Quer se limite à memorização de informações ou à construção de conhecimentos mais complexos, os alunos devem envolver-se ativamente em atividades mentais para alcançar o aprendizado. Portanto, é impossível compreender uma pessoa que está aprendendo algo sem tomar a iniciativa. Neste sentido, o termo “metodologia ativa” parece mais apropriado para descrever situações criadas pelos professores .

Fica claro que a metodologia ativa se baseia em uma forma própria de orientar os alunos para a aquisição de conhecimentos. Os discentes aprendem de forma autônoma e participativa, e as situações e problemas são reais, ou seja, através de desafios, projetos, salas de aula invertidas e outras situações para orientar e mediar os mesmos no processo de construção do próprio conhecimento. Os alunos entendem e participam ativamente no seu próprio aprendizado. As metodologias ativas visam utilizar novos métodos de ensino que possibilitem aos alunos o envolvimento em uma aprendizagem significativa e os tornem participantes de todo o processo de construção do conhecimento (Moran, 2016).

Algumas práticas escolares incorporam metodologias ativas, que são utilizadas por instituições e professores como processo de aprendizagem dos alunos, com o objetivo de disseminar e promover conhecimentos importantes. Uma abordagem ativa através da rotação por estações, significa que os alunos são os protagonistas do seu conhecimento e, mais importante, são expostos a atividades que estimulam, motivam e proporcionam uma aprendizagem de forma significativa, autônoma, dinâmica e envolvente.

Sendo assim, o conceito de metodologias ativas que compõem este trabalho segundo Borges e Alencar (2016, p.120).

Podemos entender a metodologia ativa como um método de desenvolvimento de processos de aprendizagem das informações utilizadas pelos professores em busca de formação crítica para futuros profissionais nos mais diversos campos. A utilização desses métodos favorece a autonomia empresarial educar, despertar a curiosidade, estimular a tomada de decisões pessoais, atividades coletivas, básicas, derivadas da prática social e da formação estudantil.

Portanto, raciocinamos que abordagens ativas deveriam ser incentivadas desde o início, o primeiro ano da educação básica permite que os professores tenham uma nova perspectiva sobre a mesma, suas experiências educacionais vislumbram inúmeras possibilidades de aplicação em sala de aula, ensino para ajudar a desenvolver autonomia, liderança, trabalho em equipe e habilidades de apresentação e criatividade.

Para que as abordagens ativas sejam eficazes, os educadores devem estar preparados, mudem conceitos de ensino e abram novos caminhos de interação com conhecimento e diferentes soluções inovadoras para eventos sugeridos pelos alunos. Este conceito é muito consistente com a perspectiva de um educador, por exemplo, Freire (2017) defende os formadores, voltando-se para a prática um sistema educacional animado, feliz, amoroso e atencioso, com rigor científico e tecnologia excelente necessário, mas sempre em busca de transformação.

Moreira e Ribeiro (2015) postulam a relevância de metodologias ativas para formar indivíduos de forma crítica e reflexiva, onde as ações construtivistas colaboram de forma autônoma para promover o desenvolvimento dos alunos em um contexto global.

Porém, é necessário que os professores promovam essa compreensão em sala de aula, conectando o conteúdo com a realidade dos alunos, ou seja, pensando e trabalhando em função de onde estão os educandos e as escolas.

Quando lidamos com metodologias ativas, não podemos deixar de pensar em novas avaliações no processo de ensino. A avaliação deve desencadear uma reflexão crítica sobre a prática, esclarecer a consciência do progresso e das dificuldades, e ser capaz de revisar as várias etapas do processo extenso. Ao realizar pesquisas sobre o uso de metodologias ativas, chama a atenção para o caráter formativo da avaliação, visando à reflexão coletiva buscando respostas para os problemas que você encontra sem qualquer estigma ou exclusão.

Para Moran (2015), o papel do professor passa a ser o de gestor do processo de ensino, pois ele “é o orquestrador de todo progresso, do ritmo adequado, o gestor das diferenças e das convergências”. Além disso, destaca que “numa abordagem de aprendizagem ativa, a aprendizagem é baseada em problemas e situações reais; os alunos vivenciam as mesmas coisas mais tarde na carreira, antecipadamente durante o curso”.

Encontrar maneiras eficazes de fazer com que esses conceitos teóricos funcionem na prática não é fácil, uma tarefa simples. Metodologias proativas são frequentemente usadas no desenvolvimento de conteúdo, mas ao final da fase, por meio de avaliação somativa, apenas verificam memória ou conhecimento acumulado relacionado a processos cognitivos, privilégios, memória e/ou reprodução de conceitos. Nessa perspectiva, a arquitetura e a reconstrução ocorrem durante este percurso. Dito isto, não estamos a dizer que a avaliação somativa deva ser abolida; é suficiente quando usado como única ferramenta de avaliação no final do processo com subsídios, combinados com dados quantitativos, pode orientar a revisão e melhorar a seleção de métodos para construir novas práticas.

MODELO DE ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES

Os desenvolvimentos nos meios de comunicação transformaram a realidade acadêmica, proporcionando novas tecnologias e práticas para o ensino e a aprendizagem. Esse tipo de inovação representa um salto qualitativo para o campo da educação e não se limita a isso, pois esse tipo de interligação trouxe benefícios significativos e múltiplas possibilidades ao corpo docente.

Para Moreira e Ribeiro (2015), os educadores que utilizam métodos de rotação ativa de estações em suas salas de aula estão preparando os alunos para um mundo dinâmico, em constante mudança e que exige que as pessoas sejam flexíveis, críticas e autônomas em suas ações. Assim, ao atuarem em ambiente escolar, esses profissionais tornam-se motivadores, dando aos alunos a oportunidade de participar do próprio processo de ensino, além de serem capazes de compreender a teoria e a prática do conteúdo. Porém, para que a aprendizagem seja bem-sucedida, são necessários planejamento, organização, objetivos claros, participação e transparência.

A educação híbrida é sustentada pelo pressuposto de que não existe apenas um modo de aprender ou de ensinar e sim uma expansão, no qual pode ser bem flexível e diversificado. Diante disso, pode-se dizer que o ensino também se mistura porque é aprendido através de uma abordagem de aprendizagem organizada, aberta e uniforme informal. A aprendizagem pode ocorrer na presença de um professor, mesmo sozinho, seja intencional ou espontâneo (BACICH; MORAN, 2015).

O ensino híbrido é dividido em múltiplas modalidades, das quais dois eixos, os principais modelos, são o modelo de rotação e o modelo de flexão. Enfatizamos modelos rotacionais, onde adequado

para cursos ou disciplinas, os alunos podem alternar entre diferentes modalidades, cabendo ao professor decidir se segue um roteiro fixo para diferentes tipos de ensino. Contudo, é crucial que uma das abordagens seja mediante ao ensino online.

Através do ensino híbrido, diferentes modelos podem ser criados com base em tecnologia, metodologia e métodos de ensino aprovados, exigindo reformulação do curso e, em alguns casos, redução de tempo para uso em sala de aula.

Pensando em cursos inovadores que atendam às necessidades sociais contemporâneas, Santos et al. e coautores (2020) apontam como proposta o ensino híbrido que promove interação, diálogo, reflexão e a Importância das Escolas Públicas de Ensino Básico.

O modelo de rotação é subdividido em quatro modelos: rotação por estação, quais alunos alternam entre as aulas em sala de aula; Alternam entre sala de aula e laboratório para aprendizado on-line; sala de aula em vez disso, alterne entre exercícios supervisionados presenciais com um professor conteúdo e cursos on-line na escola e em casa ou em outros locais fora da escola será aplicado; além de um modelo de rodízio individual, com roteiro para cada aluno personalização, isso será feito de acordo com sua necessidade e não necessariamente participe de todas as temporadas ou modos disponíveis (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2016).

No entanto, para usar com sucesso o método de rotação de sites, algumas limitações devem ser superadas, tais como: acesso deficiente à internet, equipamentos, as instalações técnicas desatualizadas e o espaço físico não adequado ao número de alunos. Falta de motivação, apoio da comunidade escolar e mínimo conhecimento ou domínio dos métodos utilizados também são fatores agravantes.

No modelo de Rotação por Estação segundo Bacich; Tanzi Neto e Trevisani (2015) os alunos são divididos em grupos e realizam tarefas simultaneamente, os objetivos da aula variam de acordo com o professor. Estudantes passam pela estação e executam tarefas orientadas pelo docente, de preferência, pelo menos um desses sites é representativo do evento on-line, outras tarefas pode retomar habilidades como escrever, ler, entre outros.

A utilização de uma abordagem ativa, neste caso a rotação por estação, provou ser uma abordagem efetiva, a medida em que promove a participação no processo educacional e fornece métodos de ensino eficazes e dinâmicos. Os jovens estudantes estão cada vez mais imersos e vivenciando os ambientes virtuais e sua multiplicidade de possibilidades. Logo, os educadores têm a responsabilidade de filtrar e mediar o que pode ou não acontecer, bem como permitir que os alunos reconheçam o que é conhecimento cientificamente comprovado.

Situações de emergência causadas pela pandemia na perspectiva de Silveira (2021), a educação impulsiona a discussão subjacente sobre educação adotando estratégias de ensino híbrido neste campo da educação, esta situação estava longe há apenas alguns meses, mas agora parece iminente.

O modelo de rotação de estações permite que os alunos girem estações com horário fixo, sendo pelo menos uma estação de transferência. Aprendizagem online. Esse padrão é mais comum nas escolas primárias porque os professores já estão familiarizados com a rotação de "hubs" ou estações (CHRISTENSEN;HORN; STAKER, 2015).

Concordamos com pesquisas que apontam para a necessidade de estratégias diversas, metodologias que proporcionam aos alunos diferentes formas de obter informações, o ambiente digital que habitam sempre lhes proporcionou esta perspectiva. Mas para isso, as

competências e habilidades necessárias para a aprendizagem ativa precisam ser ensinadas. É necessário que exercitem-se e consolidem-se gradativamente para que possam acumular conhecimentos de forma autônoma e usá-los para criar novas possibilidades.

BENEFÍCIOS DESSA FERRAMENTA PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

A sociedade tem vivido um modo de comunicação ativo e imediato devido ao uso generalizado da tecnologia e à disponibilização de novos métodos de ensino que minimizam o tempo dos professores e alunos. “Uma metodologia ativa é o ponto de partida para um processo” tornando essencial pensar nesta metodologia como aliada no ensino da língua inglesa.

As tecnologias, entre elas a da informação e comunicação, têm potencial formativo e ajudam a penetrar na educação e paredes escolares. Assim, tornando as aulas mais flexíveis e

aumentando a interação entre assuntos que proporcionam uma melhor experiência dos alunos. Tal como, incentivando os mesmos a adotarem uma atitude investigativa.

Usar métodos alternativos especificamente direcionados ao ensino o inglês pode tornar o aprendizado do assunto mais agradável e interessante. No entanto, é há necessidade de mudar os métodos de ensino e, nesse sentido, proporcionar inovação na prática ensino. Metodologias ativas podem ser aliadas na consideração de diferentes questões estratégias que colocam alunos e professores no centro da aprendizagem como mediador neste processo. Neste caso, as metodologias mistas têm precedência sobre a interação com as tecnologias digitais promovendo

personalização e respeito no ensino progresso de aprendizagem de cada aluno (MININEL, 2022).

Por exemplo, usar aplicativos de votação em métodos de aprendizagem em emparelhamento, que torna as campanhas mais ágeis à medida que gráficos de resposta, classificações e muito mais estão disponíveis, gera motivação para os participantes. Sem esse conhecimento, os educadores muitas vezes lutam para transferir para mídia digital algo que normalmente fariam pessoalmente, mas nem sempre os métodos de ensino combinados são benéficos apenas para aplicação, muitas metodologias positivas abrem novas e diferentes oportunidades de interação e colaboração, assim como a construção de conhecimentos condizentes com os contextos culturais contemporâneos.

O surgimento de novas tecnologias promove direta e indiretamente o valor do inglês na sala de aula, porque assim como a tecnologia pode aproximar os alunos da língua e, portanto, da cultura estrangeira, a inserção dessa linguagem também mudou completamente o ensino presencial, porque pode ajudar os professores a construir uma metodologia positiva. Em tese, proporcionam uma aula mais dinâmica (OLIVEIRA, 2022).

As pessoas têm cada vez mais oportunidades de serem expostas ao inglês, a importância do idioma torna-se cada vez mais relevante graças a globalização e avanço da internet. As novas tecnologias quebraram distâncias e disponibilizaram a informação de forma instantânea e acessível. Além de mais conectados com esses aparatos, os cursos de inglês são também mais relevantes para crianças e jovens que estão familiarizados com as ferramentas disponibilizadas pelos meios tecnológicos e é importante saber quais as novas tecnologias que ajudam no ensino de inglês.

A possibilidade de apresentar o inglês em um contexto global e a capacidade de os alunos produzirem seus próprios conteúdos, são

algumas das vantagens das ferramentas de ensino de idiomas online. Essas ferramentas permitem a criação e não estão apenas nas mãos dos professores.

Importante a reflexão das novas tendências que surgem do processo interativo entre educadores e alunos, neste processo eles criam conjuntamente novos métodos e caminhos de ensino, induzem os discentes a construir seus próprios conhecimentos e focam na formação da subjetividade e de novos cidadãos. Com base nessas novas tendências, a quantidade de conteúdo que os alunos aprendem torna-se menos importante, e o método de ensino, assim como a abordagem que o conhecimento foi transmitido, torna-se o enfoque maior do público alvo.

Inúmeros são os percalços enfrentados pelo professor de Língua Inglesa, por não ser o idioma materno, comuns são as rejeições e dificuldades na disciplina. No entanto, o modelo de ensino abordado permite aos educandos a possibilidade de aprender mediante as suas especificidades, haja vista as diferentes formas que um mesmo conteúdo será trabalhado. Além disso, será ele o protagonista do saber, seja individual ou coletivo. Logo, um agente ativo em uma aprendizagem condizente a realidade em que habita.

Uma das características principais dessa metodologia ativa é a presença da tecnologia como ferramenta pedagógica, ou seja, um aparato facilitador da aprendizagem. Assim, sendo esta uma realidade comum a nova geração vigente, indivíduos imersos e com domínio nos meios digitais, consolida-se como uma forte aliada no processo educacional. A medida em que o professor envolve a língua inglesa em aparatos corriqueiros e pertencente à realidade social do alunado, maior será a aproximação e engajamento dos indivíduos como a disciplina. Desse modo, melhor rendimento e produção de saberes com validade prática e social dos educandos.

METODOLOGIA

Esse estudo foi realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica sobre a aplicação da metodologia ativa rotação por estação como ferramenta pedagógica para o ensino de língua inglesa. Sua abordagem metodológica ocorreu mediante a uma pesquisa qualitativa, onde buscou-se obter uma compreensão mais profunda a respeito da temática analisando a natureza dos dados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo tem como objetivo apresentar os conceitos, possibilidades e limitações da aplicação do método ativo “rotação por estações” como ferramenta de ensino em salas de aula de língua inglesa no processo de ensino e aprendizagem. Nosso propósito é incentivar a discussão e reflexão teórica, e incentivar os professores, especialmente aqueles que trabalham com inglês, a integrar perspectivas de ensino e aprendizagem em sua prática, priorizando a construção de autonomia para garantir a formação de sujeitos capazes de interagir na sociedade atual.

Com base na literatura e no nosso conhecimento empírico adquirido no trabalho com parceiros para a formação continuada de professores em todos os níveis de ensino, propusemos o potencial e limitações do uso de abordagens ativas. Para isso, gostaríamos de contribuir superando dualismos educacionais entre educadores a favor e contra certas contribuições conceituais e metodológicas, mas baseadas nas seguintes conclusões consensuais: É necessário discutir métodos de ensino adequados ao aprendizado profundo e ao mundo contemporâneo que está em constante mudança.

Discutimos a relação entre ensino híbrido e abordagens ativas no ensino de inglês, enfatizando a necessidade de adotar conceitos de avaliação formativa e reflexiva que sejam consistentes com a avaliação hipótese proposta.

Os cursos online são um exemplo de como a comodidade da tecnologia pode deixar os alunos mais confortáveis na hora de buscar conhecimento em inglês. Portanto, algumas atividades tradicionais não são mais eficazes nesta situação. Um exemplo é o exercício de tradução de textos ou sequência musical, que pode ser realizado em um aplicativo: o Google Tradutor, onde os alunos podem simplesmente copiar e colar o texto e traduzi-lo sem precisar refletir o conteúdo abordado no contexto. Através deste estudo, podemos compreender que com o avanço da tecnologia, o inglês pode ser estudado fora do ambiente físico escolar, não apenas pela possibilidade de ministração de cursos on-line e interação professor-aluno, mas também pela variedade de formas de aprender e estimular a aprendizagem ativa dos educandos.

REFERÊNCIAS

ABREU, J.R.P. **Contexto Atual do Ensino Médico: Metodologias Tradicionais e Ativas - Necessidades Pedagógicas dos Professores e da Estrutura das Escolas**. 2009, 172. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) – Faculdade de Medicina, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães de. **Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica**. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro / RJ, v. 39, n. 2, p. 48-67, maio. 2013.

BASTOS, C.C. **Metodologias Ativas**. **Educação e Medicina**. 2006. Disponível em:
<<http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologiasativas.html>>. Acesso em: 15 outubro. 2023.

BACICH, L.; MORAN, J. **Aprender e ensinar com foco na educação híbrida**. Revista Pátio, n. 25, p. 45-47, 2015.

BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2015.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações**. Londrina: UEL; 1995.

BERBEL, N. A. N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes**. Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação e Tecnológica (Semtec). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/Semtec, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, p. 1998.

CERVO, A.L.; BERVIN, P.A.; SILVA, R.L. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

DAY, K. **Ensino de língua estrangeira no Brasil: Entre a escolha obrigatória e a obrigatoriedade voluntária**. Revista Escrita. Rio de Janeiro, n. 15, p.1-7, dez., 2012.

GODINHO, E. Z.; PARISOTO, M. F.; SORANSO, S. C. **Análise da integração da metodologia de rotação por estações de aprendizagem para o ensino de conhecimento de luz e cores**. Arquivos do Mudi, v. 24, n. 3, p. 63-70, 2020.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres. Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. [S.l.]: UEPG, 2015. p. 15-33. v. II.

MORAN, J. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. Carlos Alberto de Souza e Ofélia Elisa Torres

Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf> Acesso em: 13 outubro. 2023.

MORAN, J. (2015). Educação Híbrida. Um conceito-chave para a educação, hoje. In: Bacich, L Neto, A. T. Trevisani, F. M. (org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**.

MORAN, J. BACICH, L. (2018). Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda. In: **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico prática**. Editora Penso, Porto Alegre.

MORAN, J. **Metodologias ativas e modelos híbridos na educação**. In: YAEGASHI, S. at. al (Orgs). Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2017, p.23-35. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2018/03/Metodologias_Ativas.pdf>. Aces-so em: 15 outubro. 2023.

MOREIRA, J.R.; RIBEIRO, J.B.P. **Prática pedagógica baseada em metodologia ativa: aprendizagem sob a perspectiva do letramento informacional para o ensino na educação profissional**. Periódico Científico Outras Palavras, volume 12, número 2, ano 2016. Disponível em: <<file:///c:/users/user/downloads/722-2339-1-pb.pdf>>. Acesso em: 12 outubro. 2023.

PISCHETOLA, M.; MIRA, L.V.T. Metodologias ativas: uma solução simples para um problema complexo? **Revista educação e cultura contemporânea**, v. 16, n. 43, p. 30-56, 2019.

PRENSKY, Mark. **O papel da tecnologia no ensino e na sala de aula**. Conjectura, v. 15, n. 2, p. 201-204, maio/ago. 2010.



ISBN 978-65-87229-68-3

