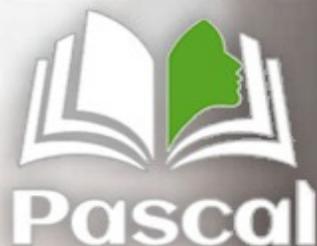


organizadoras:

Tatiana Mendes Bacellar

Shirley Ribeiro Carvalho



Pascal

Editora

2021

Volume 1

Pilares da Educação Contemporânea

Ensino, pesquisa e extensão

**TATIANA MENDES BACELLAR
SHIRLEY RIBEIRO CARVALHO**
(Organizadoras)

PILARES DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

VOLUME I

EDITORA PASCAL
2021

2021 - Copyright© da Editora Pascal

Editor Chefe: Prof. Dr. Patrício Moreira de Araújo Filho

Edição e Diagramação: Eduardo Mendonça Pinheiro

Edição de Arte: Marcos Clyver dos Santos Oliveira

Bibliotecária: Rayssa Cristhália Viana da Silva – CRB-13/904

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

Dr^a. Giselle Cutrim de Oliveira Santos

Dr. Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua

Dr^a. Michela Costa Batista

Dr. Fabio Antonio da Silva Arruda

M.Sc. Eduardo Oliveira Pereira

MSc. Josiney Farias de Araújo

Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B117p

Coletânea Pilares da Educação Contemporânea / Tatiana Mendes Bacellar e Shirley Ribeiro Carvalho, (Orgs.). — São Luís: Editora Pascal, 2021.

156 f.; il. – (Pilares da Educação Contemporânea; v. 1)

Formato: PDF

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-86707-49-6

D.O.I.: 10.29327/535594

1. Educação. 2. Ensino. 3. Pesquisa. 4. Miscelânea. I. Bacellar, Tatiana Mendes. II. Carvalho, Shirley Ribeiro.

CDU: 370.7

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2021

www.editorapascal.com.br

contato@editorapascal.com.br

APRESENTAÇÃO

A Editora Pascal tem a satisfação de trazer ao público brasileiro, particularmente aos estudantes e profissionais da área educacional, a Coletânea Pilares da Educação Contemporânea, destinada a subsidiar a formação inicial de professores e formação contínua daqueles que se encontram no exercício da docência.

A obra resulta de reflexões, pesquisas e experiências de vários docentes especialistas em todo o Brasil e propõe uma integração entre a produção acadêmica e o trabalho nas escolas. Configura ainda um projeto importante no mercado editorial brasileiro, para abarcar a formação de professores em todos os níveis da escolaridade: desde a educação básica, educação superior, de jovens e adultos e profissional. Integraliza essa formação com as problemáticas transversais e com os saberes pedagógicos.

Com experiência no mercado e reconhecimento, a Editora Pascal é uma referência no território brasileiro pela coerência de sua linha editorial e atualidades nos temas que publica, especialmente na área de educação, dentre outras. É com orgulho que lançamos esta edição, pois estamos convictos de que representa novo e valioso impulso e colaboração ao pensamento pedagógico e à valorização do trabalho dos professores na direção de uma melhoria na qualidade social da escolaridade.

Tatiana Mendes Bacellar e Shirley Ribeiro Carvalho

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 8

ENSINO HÍBRIDO E SUA APLICABILIDADE COMO PRÁTICA FACILITADORA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Joiciane de Jesus da Silva Sousa
Stefânia de Jesus Aranha Araújo
Manoel Cleber Sampaio Silva

CAPÍTULO 2..... 17

REFLEXÕES SOBRE ALUNOS DEFICIENTES NO ESPAÇO ESCOLAR

Renata Elen Santos Macedo

CAPÍTULO 3..... 26

AS RELIGIÕES DE MATRIZES AFRICANAS E O ENSINO DE SOCIOLOGIA: TENSÕES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Luyza Karla Dantas Rabelo
José Hermógenes Moura da Costa

CAPÍTULO 4..... 39

APOIO AO CUIDADOR: AÇÃO CONJUNTA DO PODER PÚBLICO E DA SOCIEDADE

Roxane de Abreu Nascimento
Marcos Basiquetto Martins
Claudia Lopes Adoglio

CAPÍTULO 5..... 50

POLÍTICAS PÚBLICAS EM PROL DOS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: CADASTRO-INCLUSÃO E AUXÍLIO-INCLUSÃO

Maiara Motta

CAPÍTULO 6..... 57

AVALIAÇÃO DA CAPACIDADE FUNCIONAL EM IDOSOS DIABÉTICOS PRATICANTES E NÃO PRATICANTES DE ATIVIDADE FÍSICA

Thaís Rino de Freitas Coelho
Darcísio Hortelan Antônio
Ana Carolina Soares de Andrade
Roger Palma
Simone Cristina Chiodi Prestes

CAPÍTULO 7..... 64

ATIVIDADES EXPERIMENTAIS COMO FERRAMENTA DE ENSINO NO CLUBE DE CIÊNCIAS

Gleyce de Nazaré Rodrigues da Silva

Josiney Farias de Araújo

Simonny do Carmo Simões Rolo de Deus

Carlos Alberto Brito da Silva Júnior

CAPÍTULO 8..... 75

MENINAS NAS CIÊNCIAS: INCENTIVO À CARREIRA CIENTÍFICA E EMPODERAMENTO FEMININO

Marcella Feitosa dos Santos

Glauce da Silva Guerra

CAPÍTULO 9..... 79

A PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA PARA ALÉM DA RACIONALIDADE TÉCNICA

Maria Edivani Silva Barbosa

CAPÍTULO 10..... 92

COORDENAÇÃO TÉCNICO-PEDAGÓGICA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO: AÇÕES PARA O ACOLHIMENTO REMOTO COMO PRIMEIROS PASSOS PARA O ENSINO REMOTO MEDIADO POR TECNOLOGIA

Sílvia Cristina de Souza Trajano

João Vitor Justen

CAPÍTULO 11..... 110

DA IMPREVISIBILIDADE À INTENCIONALIDADE: PENSANDO UMA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA ALÉM DA PANDEMIA

Soraya Cunha Couto Vital

Sonia da Cunha Urt

CAPÍTULO 12..... 122

A NEUROEDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA PARA O PROTAGONISMO DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E EMOCIONAL DE CRIANÇA

Camila Rama

Cármem Marilei Gomes

Fernanda Grasielle da Silva

CAPÍTULO 13.....	136
INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA E MÚSICA COM CRIANÇAS INSTITUCIONALIZADAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA Liliane Santos Castro	
AUTORES.....	146
ORGANIZADORAS.....	155

CAPÍTULO 1

ENSINO HÍBRIDO E SUA APLICABILIDADE COMO PRÁTICA FACILITADORA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

HYBRID TEACHING AND ITS APPLICABILITY AS A FACILITATING
PRACTICE IN THE TEACHING AND LEARNING PROCESS

Joiciane de Jesus da Silva Sousa

Stefânia de Jesus Aranha Araújo

Manoel Cleber Sampaio Silva

Resumo

A educação está sofrendo grandes transformações, principalmente, com a inserção de tecnologias da informação e comunicação no ambiente escolar. Esse trabalho teve por objetivo analisar as implicações práticas do ensino híbrido sobre o processo de ensino e aprendizagem nas escolas. Para isso, utilizou a pesquisa bibliográfica e explicativa para alcance dos resultados. A literatura analisada demonstrou que a hibridização do ensino é significativa, pois alia estratégias das formas presencial e remota, construindo uma aprendizagem que utiliza conceitos de metodologias ativas aliado à tecnologia para construção de uma identidade autônoma no aluno. Além disso, ressignifica a prática pedagógica criando um ambiente que necessita de um professor atuante e que acompanhe as mudanças no ambiente educacional.

Palavras-chave: metodologia ativa, ensino híbrido, tecnologias.

1. INTRODUÇÃO

A discussão sobre o baixo desempenho dos estudantes tem sido algo permanente no Brasil e diversos fatores são responsáveis por essa problemática, tendo no seu cerne, a formação inadequada e/ou falta de atualização dos professores dentro o novo contexto educacional.

A modernidade exige mudanças, adaptações e aperfeiçoamento, sendo necessária a constante formação dos profissionais da educação para o alcance dos objetivos da escola. Nesse contexto desafiador vivido pela educação, a tecnologia é um desafio presente na prática pedagógica, uma vez que a concepção moderna de educador exige “uma sólida formação científica, técnica e política, viabilizadora de uma prática pedagógica crítica e consciente da necessidade de mudanças na sociedade brasileira” (BRZEZINSKI, apud HYPOLITTO, 2007).

O processo de ensino e aprendizagem deve ser conduzido de modo inovador, personalizado e centrado na aprendizagem do aluno. Essa visão contraria o modelo tradicional que tem como suporte o ensino mecânico de definições e teorias, fórmulas, equações e memorização extrema. Essa mudança na nova forma de educar rompe os paradigmas e estabelece uma educação em transformação constante e única. Nas palavras de Alves (2003) “O milagre da educação acontece quando vemos um mundo que nunca se havia visto”

A conjuntura atual exige mudanças na forma de aprender e ensinar. É preciso encarar os desafios trazidos pelas mudanças de paradigma, novas possibilidades e novas tecnologias que, quando bem usadas, facilitam o trabalho do professor. Porém, apenas o uso da tecnologia não é suficiente. É preciso selecionar tecnolo-



gias que contribuam com o processo ensino e aprendizagem. Nesse viés, as metodologias ativas são modelos de ensino que visam desenvolver a autonomia e a participação dos alunos de forma integral. Com isso, as práticas pedagógicas são beneficiadas e todo o processo educativo é melhorado. O aluno passa a ser protagonista do processo e o educador se torna um intermediador, proporcionando a participação e interação dos alunos na formação do conhecimento.

O ensino híbrido, ou *blended learning*, é uma das tendências da educação do século XXI. Ele promove uma integração entre o ensino presencial e propostas de ensino on-line visando à personalização do ensino e da aprendizagem. Na essência, parte do princípio de que não existe uma forma única de aprender, reconhecendo a aprendizagem como um processo evolutivo e contínuo.

É preciso pensar em práticas pedagógicas mediadas por tecnologias, que se incorporem ao contexto escolar, às necessidades individuais de cada sujeito envolvido no processo educacional e, sobretudo, a necessidade de possibilitar uma nova ação docente. Através dessa pesquisa pretende-se comprovar que a metodologia ensino híbrido é uma prática facilitadora para o processo de ensino e aprendizagem na educação e que sua aplicabilidade contribui para fomentar o interesse e a motivação dos alunos pelos estudos.

A partir desse cenário, este trabalho indaga de que forma a utilização da metodologia ativa ensino híbrido pode contribuir para a melhoria do desempenho dos alunos da educação básica, compreendendo as implicações positivas e/ou negativas na aplicação do ensino híbrido como recurso processo de aprendizagem.

O percurso metodológico utilizado para alcance dos resultados apoiou-se em Vergara (2003). Para ela, a pesquisa classifica-se quanto aos fins e quanto aos meios. Esse estudo é de caráter explicativo, pois pretende explicar a ocorrência de um fenômeno, relacionando causa e efeito e, quanto aos meios, trata-se de pesquisa bibliográfica, pois utiliza as fontes de pesquisas secundárias para sustentação teórica do estudo.

2. O QUE É A EDUCAÇÃO HÍBRIDA?

O ensino híbrido é uma abordagem que envolve a conexão entre aquilo que o aluno faz online ou mesmo off-line, mas com o uso de recursos digitais, e aquilo que ele faz presencialmente numa sala de aula física. Quando você combina essas duas experiências de aprendizagem e tem como foco a personalização, aí você está realizando o ensino híbrido. Essa proposta cria um estudante mais ativo, como centro do processo (BACICH *et al*, 2015). O ensino híbrido é uma das tendências da educação do séc. XXI, essa proposta está se solidificando por promover uma integração entre as propostas do ensino online e o ensino presencial, visando uma mudança significativa no processo de ensino. Segundo Baccich, Neto e Trevisani



(2015):

Personalizar não é traçar um plano de aprendizado para cada aluno, mas utilizar todas as ferramentas disponíveis para garantir que os estudantes tenham aprendido. Se um aluno aprende com um vídeo, outro pode aprender mais com uma leitura e um terceiro com resolução de um problema – e, de forma mais completa, com todos esses recursos combinados. (BACICH, NETO, TRIVISANI, 2015 p. 98).

Segundo Moran (2017), a educação híbrida acontece quando se integra várias áreas do conhecimento, seja no modelo disciplinar ou não. Pode ser um currículo mais flexível, que planeje o que é básico e fundamental para todos e que permita, ao mesmo tempo, caminhos personalizados para atender às necessidades de cada aluno. O híbrido acrescenta também a integração entre os momentos de atividades presenciais e os digitais. Pode-se trabalhar com aulas com materiais e atividades tradicionais, do dia a dia e também os digitais, sempre de forma dinâmica e integrada. Para Barreto (2011):

(...) a questão não é introduzir na escola as várias mídias, as linguagens e os textos que emergem do digital. É preciso, acima de tudo, criar condições para formas de leitura plurais e para concepções de ensino e aprendizagem que considerem o aprendiz como protagonista, a fim de diminuir a distância entre as leituras e as práticas que se desenvolvem fora da escola e aquelas que são privilegiadas por ela (BARRETO, 2011, p. 67).

A diversificação do ensino é necessária, visto que a globalização digital é um fenômeno que possibilita ao aluno ampliar o conhecimento utilizando as diversas ferramentas tecnológicas para apropriação do conhecimento. Contudo, a hibridização do ensino embora se relacione com a tecnologia, não podemos afirmar que surgiu por ela. Moran (2015) compreende que a hibridização é uma mistura que pode ou não estar relacionada com as metodologias ativas de ensino tanto na educação básica como na superior. A aprendizagem pode ser ativa e híbrida, a primeira coloca a atenção no aluno, em sua capacidade criativa e em seu envolvimento no processo de ensino e aprendizagem, enquanto que a segunda enfatiza a flexibilidade, como também a mistura de tempo e espaços que compõe a primeira (MORAN, 2017).

Para o autor as metodologias ativas são estratégias voltadas à participação dos alunos como cerne, autor principal, que age por meios de ações próprias e práticas autônomas enquanto as tecnologias só propiciam a flexibilização para desenvolver as habilidades.

Para Moran (2017),

O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e o aprender acontecem em uma interligação simbiótica, profunda e constante entre os chamados mundos físico e digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. Por isso, a educação formal é cada vez



mais *blended*, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais. O professor precisa seguir comunicando-se face a face com os alunos, mas também deve fazê-lo digitalmente, com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um (MORAN in BACICH et al, 2015, p. 39).

A educação precisa passar por uma inovação em alta escala, para promover a ampliação do acesso ao conhecimento. Para isso, a tecnologia é uma das ferramentas de que pode ser usada para alcance de resultados, com a possibilidade de um aprendizado mais dinâmico. Hoje, aprende-se em qualquer lugar, crianças e jovens estão cada vez mais conectados às tecnologias digitais, configurando-se como uma geração que estabelece novas relações com o conhecimento e que, portanto, requer que transformações aconteçam na escola (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

3. APLICABILIDADE E BENEFÍCIOS DO ENSINO HÍBRIDO NA SALA DE AULA

O ensino híbrido integra o melhor das formas presencial e virtual. Nas atividades presenciais, ele traz a interação social e a troca de saberes entre os alunos e entre os alunos e os professores. Já nas atividades virtuais, o estudante aprende a usar a tecnologia nos estudos e aprende por meio dela. Essa proposta valoriza as interações sociais no ambiente escolar e o aprendizado de forma individual a partir do contato com o ambiente virtual. São momentos complementares.

Na parte digital, é dada a autonomia ao estudante para escolher local e horário para o seu aprendizado, é mais flexível quanto ao horário e tempo. É pensando para a construção do conhecimento de forma individualizada, interativa, dinâmica. O objetivo do ensino híbrido é efetivar a centralidade do processo de ensino-aprendizagem para o aluno, e não mais para o professor, como ocorre nas escolas que utilizam o modelo tradicional de ensino. Como nos diz Camillo (2017, p. 65), o ensino híbrido utiliza a tecnologia abrindo novos horizontes na educação, transformando e buscando melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

As principais vantagens do ensino híbrido são permitir a flexibilidade ao estudante em relação ao seu ambiente de estudo e horários e permitir que o aluno adquira capacidade para coordenar suas tarefas do dia e aprimorar a sua disciplina, tendo um maior rendimento. Dessa forma, o ensino híbrido propõe maior engajamento dos alunos no aprendizado, melhor aproveitamento do tempo do professor, planejamento personalizado e acompanhamento de cada aluno, oferta de experiências de aprendizagem que estejam ligadas às diferentes formas de aprender dos alunos e aproximação da realidade escolar com o cotidiano do aluno.

Como já exposto anteriormente, o ensino híbrido pode acontecer em quatro



modelos, e a organização desses modelos, feita pela equipe de pesquisadores do Clayton Christensen Institute, aborda formas de encaminhamento das aulas em que as tecnologias digitais podem ser inseridas de forma integrada ao currículo e, portanto, não são consideradas como um fim em si mesmo, mas sim que tem um papel essencial no processo, principalmente, quando se fala em personalização do ensino, em que o aprendizado começa com o aluno. Segundo Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), a principal diferença entre personalização, diferenciação e individualização é que a personalização é centrada no aprendiz, enquanto as demais são centradas no professor.

Quando os alunos personalizam a sua aprendizagem, eles participam ativamente, dirigindo seu processo e escolhendo uma forma de aprender melhor. Dentre os modelos híbridos, podem ser destacados: o modelo de rotação, o modelo flex, o modelo *à la carte* e o modelo virtual enriquecido. Segundo os autores, os modelos híbridos são segundo Bacich, Neto e Trevisani (2015, p. 53),

[...] como concepções possíveis para o uso integrado das tecnologias digitais na cultura escolar contemporânea, enfatizando que não é necessário abandonar o que se conhece até o momento para promover a inserção de novas tecnologias em sala de aula; pode-se aproveitar o melhor dos dois mundos.

No modelo de rotação, o estudante elabora as atividades de acordo com um tempo predeterminado pelo professor, embasado nas propostas de rotação individual (os estudantes dispõem de uma lista de propostas de aprendizagem que devem cumprir ao longo da sua rotina de estudos), de rotação por estações (organizados em grupos, vão se revezando de grupo em grupo até terem passado por todos), laboratório rotacional (executam as atividades revezando entre a sala de aula e os laboratórios, cumprindo os objetivos propostos pelo professor), sala de aula invertida (os conteúdos são previamente estudados em casa e, posteriormente, discutidos e aplicados em atividades realizadas na sala de aula). No modelo flex, os alunos cumprem uma lista de propostas de aprendizagem, porém se pausam com intensidade no ensino on-line. No modelo *à la carte*, a responsabilidade é centrada no aluno que se torna responsável para alcance dos objetivos pretendidos (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015).

E o modelo virtual enriquecido permeia uma ruptura parcial com o ensino presencial, pois os estudantes ficam livres para organizar os tempos de aprendizagem entre o virtual e o presencial. É uma proposta que traz outras perspectivas para o ensino, possibilitando o engajamento social do ensino, adequando-se à modernização (SILVA, 2017).

Como apresentado nos modelos de ensino híbrido, percebe-se que ele não se reduz apenas ao uso das tecnologias de informação e comunicação, mas também como uma personalização do ensino. São pilares do ensino híbrido: “personalizar, individualizar e diferenciar” (PIRES, 2015).

Com isso, a proposta de hibridização do ensino aliado a modelos ativos e uti-



lização das tecnologias pode contribuir com o rompimento com a estruturação do ensino tradicional. O processo educativo pede mudanças e personalizar a aprendizagem, é a personalização do ensino.

Portanto, o ensino híbrido pode ser implementado em diferentes condições e em qualquer escola, independentemente dos recursos financeiros ou materiais. Mas, para isso, depende de uma boa formação docente, uma vez que o professor, enquanto articulador do processo precisa ser capaz de promover as adequações necessárias na dinâmica da sala de aula, no planejamento das atividades propostas e na adequação do currículo.

4. AVALIAÇÃO DA APLICABILIDADE DO ENSINO HÍBRIDO

As possibilidades educacionais são múltiplas e variadas com o ensino híbrido. Tori (2009), ao definir a combinação entre os dois modelos caracterizando o ensino híbrido, afirma que os dois ambientes de aprendizagem que se desenvolveram de forma separada, a sala de aula tradicional e o ambiente virtual de aprendizagem. Para ele “ambos vem se descobrindo mutuamente e são complementares” (p. 121). O pesquisador, em outro texto, complementa:

Quando optamos por uma solução educacional baseada exclusivamente no virtual ou no presencial perdemos a oportunidade de encontrar a combinação ideal entre essas formas de atividade de aprendizagem (TORI, 2010, p. 30).

[...]

Um aspecto importante refere-se ao acompanhamento dos aprendizes enquanto desenvolvem suas atividades de aprendizagem. Em atividades ao vivo, o professor consegue monitorar facilmente as ações e reações dos seus alunos, tomando em tempo real decisões sobre como conduzir sua aula. Em atividades a distância, esse feedback é mais difícil de ser obtido. No entanto são abertas inúmeras e ricas possibilidades de acompanhamento (TORI, 2010, p. 32).

Assim, o professor possui condições de buscar maneiras de melhorar sua atuação em sala de aula, possibilitando uma reflexão sobre a sua metodologia e uma adequação de estratégias adotadas para dar atenção aos estudantes que necessitam de um atendimento diferenciado ou que estão com mais dificuldades que os demais. Ramos, Souza e Alves (2013) afirmam que o processo de aprendizagem e a construção de conhecimentos podem ser analisados de forma integrada no ensino híbrido, uma vez que, além do uso de variadas tecnologias, o indivíduo interage com o grupo, intensificando a troca de experiências. Dessa forma, o papel do professor é essencial na organização e direcionamento do processo. Os autores expõem que:



No ensino híbrido professor planeja atividades buscando atender às necessidades e oportunidades solicitadas pela turma. Todo o processo de ensino e aprendizagem se dá de forma colaborativa. O foco é o compartilhamento de experiências e a construção do conhecimento por meio das interações com o grupo, que ora são feitas por intermédio das novas TICs e ferramentas de comunicação existentes, ora pelas oportunidades de discussões de questões levantadas em sala de aula (RAMOS, SOUZA e ALVES, 2013, p. 282).

Embora o ensino híbrido una as práticas do ensino presencial e do remoto. As características individuais delas são aparentes, mas se complementam. Os momentos de encontros presenciais devem suprir as fragilidades do ensino remoto e vice-versa.

Como garantir que o ensino seja de qualidade já que tem vários modos de ensinar? Para Ramal (2010):

(...) o computador vai substituir o professor, (...) o professor transmissor de conteúdo, parado no tempo, aquele das conhecidas fichas que serviam para todas as turmas, ano após ano, aquele que pensava que, mesmo apresentando as coisas de maneira maçante e tradicional, trazia novidades para as pessoas que não sabiam quase nada. Essa transmissão de dados passará a ser feita pelo computador de um modo muito mais interessante: com recursos de animação, cores e sons; o aluno terá papel ativo, buscando os temas em que deseja se aprofundar. Algo excluído há muito tempo do currículo entrará na escola: a própria vida do estudante. Então caberá a nós reinventar a nossa profissão (RAMAL, 2000, p.1).

Para o autor há a necessidade de o professor se aprimorar e acompanhar as mudanças advindas da tecnologia, sendo tarefa das instituições de ensino incentivar e promover capacitação aos professores para que acompanhem o avanço da tecnologia, mantenham-se sempre atualizados, diversifiquem as estratégias de ensino, incorporem em suas práticas diárias e colaborem para que o processo de ensino aprendizagem seja mais dinâmico e atrativo, contribuindo para um melhor desenvolvimento dos alunos.

Seja em qual for o ambiente de aprendizagem, virtual ou presencial, a atualização dos conhecimentos do professor se faz necessária. Pois as transformações nascem a partir da apropriação do conhecimento.

Diante do exposto, vários são os benefícios trazidos pela aplicabilidade do ensino híbrido na sala de aula. Ele cria autonomia para que o aluno construa seu próprio conhecimento, direciona para o desenvolvimento da competência.



5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na construção desse artigo ficou evidente que a educação passa por grandes transformações, principalmente, no que se refere à utilização de tecnologias para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem das escolas. Com isso, demonstrou-se que as tecnologias podem ser utilizadas para complementar outras estratégias, mas não deve ser a única ferramenta, uma vez que a formação não se consolida com conceitos, mas com a própria interação com o meio, com práxis, com a dualidade existe.

O modelo Híbrido é mudança natural no desenvolvimento de concepções da prática pedagógica. É dar autonomia ao aluno para construção do seu próprio caminho, é dar responsabilidade para construir seu aprendizado.

Referências

- BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BARRETO, R.G. (Org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância**: avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.
- CAMILLO, C. M. Blended learning: uma proposta para o ensino híbrido. **Revista: EaD & Tecnologias Digitais na Educação**, v. 5, n. 7, Dourados, MS, 2017.
- HORN, M. B. & SR, H. (2015). **H. Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso, 2015.
- LIBÂNEO, C. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação. Cadernos de Pedagogia Universitária USP, São Paulo, 2009.
- MARTINS, L. C. B. Implicações da organização da atividade didática com uso de tecnologias digitais na formação de conceitos em uma proposta de ensino híbrido. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-19092016-102157/publico/martins_do.pdf acesso em 03/02/2021. São Paulo, 2016.
- PIRES, C. F. F. O estudante e o ensino híbrido. In: BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.
- RAMAL, A C. **O Professor do Próximo Milênio**, In: Revistas Aulas e Cursos, disponível em http://www.saladeaulainterativa.pro.br/texto_0018.htm , acessado em 03/02/2021.
- RAMOS, T. L., SOUZA, R. P. L. & ALVES, J. B. M. (2013). **Sistemas de b-learning e sua aplicação no processo de ensino e aprendizagem**. ICBL2013 – International Conference on Interactive Computer aided Blended Learning, 275-282.
- SILVA, E. R., O Ensino Híbrido no contexto das escolas públicas brasileiras: contribuições e desafios. **Revista Porto das Letras**, v. 3, n.1, 2017.
- TORI, R. (2010). **Educação sem distância**: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. São Paulo: Senac.
- TORI, R. (2009). **Cursos híbridos ou blended learning**. In: M. Formida. & F. Litto. Educação a Distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education.
- VERGARA Sylvia Constant; PECI, Alketa. **Escolhas metodológicas em estudos organizacionais. Organizações & Sociedade**, v. 10, n. 27, p. 13-26, 2003.



CAPÍTULO 2

REFLEXÕES SOBRE ALUNOS DEFICIENTES NO ESPAÇO ESCOLAR

REFLECTIONS ON DISABLED STUDENTS IN SCHOOL SPANCE

Renata Elen Santos Macedo

Resumo

O presente estudo tem o como objetivo mostrar a importância da inclusão de pessoas com deficiência auditiva na educação regular. Qualquer deficiência não pode justificar as exclusões deste sujeito, pois são cidadãos com direito à educação de qualidade. Há muito tempo pessoas deficientes não tinham seus direitos respeitados, eram marginalizados na sociedade, porém aos poucos novas leis foram ratificadas em prol de seus direitos. Sabendo que a inclusão ainda é recente, o objetivo que embasa essa temática é compreender a importância de uma escola inclusiva. Nossa reflexão foi fundamentada em pesquisas bibliográficas e respaldada na Legislação Brasileira de Inclusão. Para melhor aprofundamento epistemológico foi realizada pesquisa com abordagem qualitativa no colégio Batista Nova Sião em Senhor do Bonfim-BA, com o uso de instrumentos de coleta de dados da professora e a mãe do aluno, entrevista semiestruturada e observação no ensino fundamental.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Direitos, Formação.

Abstract

This study aims to show the importance of including people with hearing impairment in regular education. Any disability cannot justify the exclusions of this subject, as they are citizens with the right to quality education. People with disabilities have not had their rights respected for a long time, they were marginalized in society, but little by little new laws were ratified in favor of their rights. Knowing that the inclusion is still recent, the objective that supports this theme is to understand the importance of an inclusive school. Our reflection was based on bibliographic research and supported by the Brazilian Inclusion legislation. For a better epistemological study, a research with a qualitative approach was carried out at the Batista Nova Sião school in Senhor do Bonfim-BA, using data collection instruments from the teacher and the student's mother, semi-structured interview and observation in elementary school.

Keywords: Inclusive Education, Rights, Training.



1. INTRODUÇÃO

A presente investigação é de cunho bibliográfico e trabalho de campo com abordagem qualitativa através de uma professora e a mãe do aluno com deficiência auditiva, ressaltando os direitos de um dos alunos com surdez e da especialização de Libras dos professores para a inclusão do deficiente auditivo. Chegou-se a um denominador por meio da pesquisa de campo que é necessário educação inclusiva para uma sociedade igualitária. A escola escolhida para análises do assunto explorado atende dois alunos surdos que cursam o quarto ano do ensino fundamental, e nesse contexto as entrevistas permitem uma análise dos pressupostos levantados proporcionando ao leitor indagações e reflexões sobre o tema.

Será também pontuado a questão histórica das pessoas com surdez desde antes de Cristo nas primeiras civilizações como Grécia e Roma até aos dias atuais. Para compreendermos e analisarmos a trajetória de vida em sociedade das pessoas com surdez que foi difícil e permanece difícil. Diante dessa abordagem é necessário recorrer a uma afirmação filosófica:

A comunidade surda é um complexo de relações e interligações sociais, que diferem de outras comunidades onde existe a possibilidade da comunicação oral, pois as pessoas surdas necessitam da língua de sinais e das experiências visuais para realizarem uma comunicação satisfatória com outras pessoas. (SKLIAR 1998,p.148).

Observa-se que para conhecer a realidade dos surdos é preciso, uma investigação fundamentada por meio de estudos feitos para conhecermos a realidade, respeitar e diante das abordagens o saber dá impulso para a visibilidade das coisas e pessoas com surdez têm que ser visível e ser tratada com igualdade de acordo com a lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais.

De acordo com Perlin (1998), a surdez é um problema social e todos têm que perceber essa realidade. Portanto, nesse contexto vai haver uma fragmentação de identidade, tampouco o surdo não se identifica com o mundo dos ouvintes. E nessa vertente os ouvintes também não tem conhecimento de libras, ficará distante da realidade que identifica os surdos que são os sinais.

O assunto abordado é de grande importância, passou a ter mais consistência no ano de 2002, quando a Língua Brasileira de Sinais Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, Libras foi oficializada. Para observar a realidade atual, a partir dos pressupostos metodológicos da pesquisa qualitativa e com a utilização da entrevista tivemos acesso aos dados para posterior análise e compreensão do objeto de estudo. A entrevista foi realizada no Colégio Batista Nova Sião, em uma turma de Educação fundamental, com uma professora e uma mãe buscando observar o cotidiano do aluno com deficiência auditiva. Refletimos sobre a importância e necessidade de

fortalecer práticas inclusivas e o respeito às diferenças na busca de métodos para que o deficiente inserido em sociedade conviva com maiores oportunidades.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os dados foram coletados por meio de livros através de teóricos conceituados como: Piaget (1975), Perlin (1998), Prieto (2006) e respaldada através da Legislação Brasileira de inclusão. Tomando como base metodológica a pesquisa bibliográfica e de campo. Foram feitas investigações sobre a temática em seguida coletamos dados no Colégio Batista Nova Sião, com questões abertas, ou seja a pesquisa foi de cunho qualitativo, para melhor aprofundamento epistemológico.

3. DISCUSSÃO E RESULTADOS

Para compreendermos essa abordagem sobre pessoas com deficiência auditiva, é necessário uma breve história sobre o tema proposto. Historicamente, as pessoas com deficiência foram ora amaldiçoados, porém, sempre foram excluídas do contexto social e vistas como objeto de caridade da comunidade.

De acordo com Fernandes (2007), na Grécia e Roma antes de Cristo a busca pelos padrões perfeitos estereotipados delineava todo o comportamento social, surdos ou qualquer pessoa com deficiência eram proibidas de pertencer a sociedade, tidos como criaturas impuras e eram exterminados sem nenhuma pena.

A entrevista foi realizada através de um roteiro com questões semiestruturadas abordando o tema inclusão, para as construções de novas proposições diante do aluno/a com deficiência auditiva. Apresentaremos em seguida o resultado dos dados coletados através das seguintes perguntas:

Como os pais e a professora lidam com essa diferença da criança com deficiência de surdez?

Realmente não é fácil! Trabalhar com uma criança portadora de deficiência de audição ou de qualquer outra deficiência, mas, nós estamos preparados fiz um curso de libras e dou atenção dobrada para essa criança. Sabendo que não são todos profissionais que sabem lidar com essa realidade ou estar capacitado para tal missão. E isso me deixa muito preocupada (PROFESSORA).

“Eu estou aprendendo cada dia como conviver com meu filho e como agir. Tenho uma grande ligação com ele e estou aprendendo libras para nossa comunicação ficar melhor” (MÃE).



Conforme a lei Brasileira de Inclusão Nº 13.146\2015 que versa sobre o direito da pessoa com deficiência preconizando a garantia e inserção no ensino de todos sem distinção. Identificamos que diante dessa vertente a escola juntamente com a família do aluno precisa ter o comprometimento, para a criança com deficiência auditiva. Diante dessas abordagens, percebe-se que conviver com alguém que tem surdez é um desafio. A professora, habilitada em Libras, fala de uma extrema urgência de uma educação pautada nas necessidades do aluno surdo, sendo que nem todos os professores são habilitados para fazer o atendimento educacional especializado.

Em se tratando da educação especial e inclusiva, ressaltamos a importância de contatos interpessoais entre família e escola para garantir melhores condições de aprendizagem dos alunos. Quando questionados sobre a relação família e escola a professora e a mãe responderam:

Temos um forte elo, isso é fundamental para estabelecer um bom trabalho para o aluno. A escola tem contato com os familiares do aluno e com essa ligação tudo se torna mais fácil os pais passam as reais situações para a escola e vice-versa é uma troca. Com isso o aluno desenvolve suas habilidades de maneira prazerosa deixando o mesmo a vontade (PROFESSORA).

“Sim. Temos um bom relacionamento e meu filho se sente em casa quando estar na escola” (MÃE).

Portanto, percebe-se que é essencial essa interação professor com a família do aluno deficiente. É imprescindível que a família participe para o desenvolvimento educacional do estudante pois é uma estrutura básica da sociedade juntamente com a escola. Portanto essa relação família e escola contribui de forma direta para a formação do mesmo enquanto pessoa enquanto aluno.

Enfatizando essa abordagem, segundo BRASIL – MEC (2000), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20.12.1996, determina, em seu Art. 2º, que: A Educação, é dever da família e do Estado, motivada no fundamento de liberdade e nos ideais de respeito ao próximo, tem como propósito o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Como a professora trabalha nas atividades recreativas com seu aluno deficiente auditivo?

Incentivamos o aluno a desenvolver outras aptidões no âmbito cognitivo promovendo desenvolvimento do pensamento lógico independente de qualquer limitação. Desenvolvemos atividades lúdicas, brincadeiras, jogos para que o aluno possa criar uma dimensão de regra e espaço (PROFESSORA).

Segundo Piaget (1975), as atividades lúdicas e a construção do conhecimento através de jogos, brincadeiras é de suma importância para a formação da criança. De acordo com essa visão a professora do colégio Batista pratica com os alunos,

promovendo uma interação entre os alunos e ajudando os deficientes auditivos a adquirir autonomia e desenvolvimento em suas ações e pensamentos.

Qual a metodologia usada pela escola no processo de inclusão?

O método do colégio é o cognitivo interacionista que trabalha com conceito de conhecimento transmitido em uma base de raciocínio dedutiva associada ao método indutivo da construção do entendimento. O professor incentiva o aluno a desenvolver outras aptidões no âmbito cognitivo promovendo o desenvolvimento do pensamento. O professor trabalha com o aluno deficiente de maneira integrada e procura envolvê-lo em todas as atividades pode ser lúdica, fazendo com que o mesmo tenha sentimentos de liberdade e espontaneidade (PROFESSORA).

Segundo Prieto (2006, p.45): “o objetivo na inclusão escolar é tornar reconhecida e valorizada como condição humana importante favorecedora da aprendizagem”. Percebe-se a importância de refletir sobre as limitações do aluno com surdez, ou qualquer outra deficiência, proporcionando uma devida atenção e respeito na identificação de suas habilidades, construindo possibilidades para uma educação fundamentada na inclusão.

Quais as dificuldades que a escola e o professor têm em aplicar a lei de inclusão?

A escola tem dificuldade em encontrar profissionais capacitados para tais (portadores de visão, audição) necessidades especiais. Porque quanto ao acesso e material físico a escola tem procurado atender os requisitos, a experiência do profissional é imprescindível, pois o manejo em sala de aula faz a diferença (PROFESSORA).

Nesse sentido, professores têm que ter o compromisso e ter uma formação adequada , para trabalhar com pessoas surdas ou com outras deficiências para o melhor desempenho do aluno. Portanto, com uma educação sistematizada ou seja, profissionais limitados não habilitados para a inclusão em sala de aula, conseqüentemente o aluno deficiente de surdez ficará com uma aprendizagem comprometida. Diante dessa problemática a educação tem urgência em formar professores habilitados em libras, atendendo as necessidades do aluno com de surdez.

Para a senhora o que significa educação inclusiva?

“A educação inclusiva ainda é um grande desafio, mas reconheço como obrigatório, pois todos temos direitos iguais” (PROFESSORA).

Você como professora de um aluno com deficiência auditiva está preparado para tal missão?

“Muito pouco, pois como educador e lhe dá, com crianças portadora de deficiência, requer tempo para qualificação” (PROFESSORA).



Como a escola se desenvolve diante do contexto inclusão?

Buscar sempre o bem estar do aluno de forma aceitável as suas necessidades, com profissionais capacitados. Quando matriculamos um aluno com algum tipo de necessidade especial e o professor do colégio não é habilitado, contrata-se um profissional para a função específica. (PROFESSORA).

Os demais alunos sem deficiência estudam com os alunos que têm deficiência. Qual o aproveitamento que ambos têm diante dessa questão?

“A socialização, desperta o interesse, prazer para uma aprendizagem de qualidade. Um aprende com o outro rompendo barreiras do preconceito” (PROFESSORA).

Portanto, a professora ressalta a importância que a socialização tem em se tratando de educação inclusiva. De acordo com essa reflexão, segundo a Declaração de Salamanca (1994), as escolas têm o dever de incluir todas as crianças portadoras de deficiências, pois é um direito essa socialização.

Quais as barreiras existenciais com relação a inclusão?

“Preconceito e capacitação de profissionais” (PROFESSORA).

Com relação a resposta da professora nota-se as entraves existenciais, pois são nítidas o preconceito com deficientes existe de acordo com relatos históricos e ainda perdura como notamos diariamente em sociedade e infelizmente a capacitação profissional em libras deixa a desejar.

Qual a importância que traz para sua vida pessoal e profissional, conviver com uma pessoa com deficiência auditiva?

“Ainda um desafio á alcançar” (PROFESSOR).

Segundo Engels (2002) é sabido por meio de relatos com as mais antigas civilizações sobre portador de deficiência que não é recente, mas a sociedade resistia sobre esse assunto deixando os deficientes ás margens. Mas a temática condensou-se em meados de 2002, com a lei n10.436 de 24 de abril de 2002, sobre o direitos de pessoas com de necessidades especiais.

Qual o sentido que tem sobre igualdade e como exercitá-la?

“Tem um sentido essencial, pois a bíblia nos ensina a amar sem distinção de pessoas. Todos somos iguais perante os olhos de Deus” (PROFESSORA).



A formação de professor deve ser um compromisso dos Sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino. Nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e implementar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aquelas evidências pelos alunos com necessidades educacionais especiais (PRIETO, 2006, p.58).

De acordo com a Prieto (2006), os professores têm que ter segurança e capacidade de verificar as reais necessidades do aluno conforme a sua aprendizagem, analisar as maneiras de avaliações para aperfeiçoar o atendimento, usando materiais acessíveis para que o aluno se desenvolva.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da temática exposta é necessário que reflitamos as entraves, a escola tem um papel fundamental de incluir pessoas com deficiência juntamente com a sociedade. A escola tem um poder de transformação, portanto é justo que se trabalhe dentro da Lei que rege a inclusão de pessoas com deficiência auditiva. É imprescindível que os alunos tenham atendimento educacional especializado e no caso dos deficientes auditivos, de terem um intérprete de “Libras” em sala de aula. Professores, escola e a família do aluno têm o papel de maneira humana e profissional, proporcionando condições para o aluno com deficiência, desenvolvendo, nos mesmos aptidões no âmbito cognitivo e também ajudando-os em sua autoestima.

Acredita-se que a escola tem esse potencial de formar cidadãos de bem, derrubando barreiras, respeitando as diversidades, agindo com a inclusão na educação que é um direito de todos. Nesse aspecto, a transformação social se move dando para essas pessoas que precisam do apoio educacional para que conseqüentemente se redescubram como sujeitos em sociedade tendo uma autoestima elevada e construindo sua história com dignas condições de vida. Neste sentido, identificamos a importância do fortalecimento das relações da família e escola na luta pela garantia de direitos de uma educação inclusiva.

Referências

BRASIL. **LEI N.º 10.436** de 24 de abril de 2002 Dispõe sobre a Língua ...Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf>>. Acesso em 22 de set.2018.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**. Brasília, 1994. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/pdf.8> de fev.2018.

FOUCAULT, M. Vigiar e punir: **história das violências nas prisões**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para educação especial**. Curitiba Ibplex, 2007.

PRIETO, 2006, p. 58, (digital – Buenos Aires – ano 8, n 51, ago.2002 e Educar em revista), Curitiba: ed. da



UFPR, jan\jun.2001.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOUZA, R.M. **Que palavra que te falta?** lingüística, educação e surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

STROBEL. K. L. **O Que vem a ser cultura surda?** Florianópolis, SC: 2007.

WALLIN, L. **O estudo da língua de sinais na sociedade**. Espaço Informativo Técnico-Científico do INES, Rio de Janeiro, ago./dez. 1992.



CAPÍTULO 3

AS RELIGIÕES DE MATRIZES AFRICANAS E O ENSINO DE SOCIOLOGIA: TENSÕES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

AFRICAN MATRIX RELIGIONS AND SOCIOLOGY TEACHING:
TENSIONS, CHALLENGES AND POSSIBILITIES

Luyza Karla Dantas Rabelo
José Hermógenes Moura da Costa

Resumo

O presente artigo busca refletir acerca da temática das religiões de matrizes africanas e o ensino de Sociologia, a partir da seguinte questão: como a temática vem sendo retratada (ou não) no contexto da disciplina em escolas públicas de ensino médio do Vale do São Francisco. Nesse sentido, a reflexão pode contribuir para a construção do respeito e valorização dessas religiões, pensando o potencial de conflito baseado na desinformação e/ou reprodução de estereótipos. Além de produzir conhecimentos sobre os modos de abordagem e as percepções dos estudantes em relação às religiões, pretende também contribuir para novas posturas epistemológicas e a produção de alternativas pedagógicas para a abordagem das religiões de matriz africana, no cenário das aulas de sociologia, desnaturalizando a versão etnocêntrica da nossa história e fazendo conexões com o tema do racismo, desconstruindo o mito da democracia racial e problematizando a diversidade étnico-racial que constitui o nosso país. A proposta envolverá ao menos dois grandes vetores metodológicos: 1) Observação direta de aulas, aliada a entrevistas qualitativas em profundidade com professores e estudantes; 2) Levantamentos para a produção de material didático e planejamento de intervenção pedagógica, tendo o tema das religiões de matrizes africanas como mote para abordagem de conteúdos em sociologia: a) bibliográfico; b) Observação direta em comunidades de terreiro, entrevistas em profundidade com lideranças e adeptos do Candomblé. Diante dos objetivos, o trabalho pode contribuir para a efetividade da Lei 10.639/03, para que faça sentido, ressaltando o espaço da disciplina Sociologia como privilegiado à abordagem profícua dos conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira.

Palavras chave: Ensino de Sociologia; Religiões de Matrizes Africanas; Etnocentrismo; Relativismo Cultural; Diversidade.

Abstract

This article seeks to reflect on the theme of African-based religions and the teaching of Sociology, based on the following question: how the theme has been portrayed (or not) in the context of the discipline in public high schools in the São Francisco Valley. In this sense, reflection can contribute to building respect and appreciation for these religions, considering the potential for conflict based on misinformation and / or reproduction of stereotypes. In addition to producing knowledge about the ways of approaching and the perceptions of students in relation to religions, it also intends to contribute to new epistemological attitudes and the production of pedagogical alternatives for the approach of religions of African origin, in the scenario of sociology classes, denaturalizing the ethnocentric version of our history and making connections with the theme of racism, deconstructing the myth of racial democracy and problematizing the ethnic-racial diversity that constitutes our country. The proposal will involve at least two major methodological vectors: 1) Direct observation of classes, combined with in-depth qualitative interviews with teachers and students; 2) Surveys for the production of didactic material and planning of pedagogical intervention, with the theme of religions of African origin as the motto for approaching contents in sociology: a) bibliographic; b) Direct observation in terreiro communities, in-depth interviews with leaders and followers of Candomblé. In view of the objectives, the work can contribute to the effectiveness of Law 10.639 / 03, so that it makes sense, emphasizing the space of the Sociology discipline as privileged to the fruitful approach to the contents referring to Afro-Brazilian History and Culture.

Key-words: Sociology teaching; African Matrix Religions; Ethnocentrism; Cultural Relativism; Diversity.



1. INTRODUÇÃO

Em diferentes épocas e espaços, as sociedades construíram maneiras de se relacionar com o desconhecido, buscando explicações para a compreensão de questões e sentidos como a vida e a morte, o ser e estar no mundo. E assim, os grupos sociais vão produzindo suas culturas de acordo com o que consideram ser necessário e/ou conforme as possibilidades e contingências. Por isso, não podemos falar em “melhor” ou “pior”, “superior” ou “inferior”, o que também deve se aplicar à religiosidade e às religiões (MUNANGA; GOMES, 2006). Ao falarmos em religião, não podemos desconsiderar a extraordinária diversidade dentro das mais variadas culturas do mundo. Quando pensamos em sociedades complexas, heterogêneas, multiculturais como as nossas, não podemos perder de vista a diversidade interna a tais coletividades, em seus grupos, suas relações e funções, o que precisa ser analisado sociologicamente. Um olhar sociológico sobre a diversidade religiosa pode ser um caminho interessante para a abordagem da questão das culturas e da diversidade cultural.

A Lei 10.639/03 alterada pela Lei 11.645/08 que define o ensino de História e Cultura afro-brasileira e indígena, ao focarmos nas religiões de matrizes africanas, possibilita reflexões sobre conceitos como alteridade, etnocentrismo, racismo religioso, intolerância e desigualdade social. O trabalho pedagógico pautado nessas discussões exige sensibilidade, criticidade, refletir sobre os preconceitos, o cotidiano da escola, as relações sociais e culturais. O docente tem que adotar uma postura que considere a realidade de cada indivíduo, e assim desenvolver o respeito à diversidade.

O interesse de pesquisa surge de observações realizadas na prática docente, sobretudo, inquietações em relação às percepções/comportamentos dos jovens alunos, com idades entre 15 e 19 anos, quando o tema era as religiões de matrizes africanas. A partir do prisma do preconceito, assentado no desconhecimento em relação às particularidades de tal religiosidade, as atitudes comuns remetem à discriminação e reprodução de estereótipos pejorativos. Em relação às discussões sobre diversidade religiosa, queixas sobre a ausência da temática, ou, quando abordada, esbarram no despreparo dos docentes, não tematizando a pluralidade; em verdade, haveria uma prevalência do catolicismo e evangelismo. Em relação aos conteúdos de história e cultura africana, o mais comum, é que se restrinjam, enquanto tema às “comemorações” em 20 de novembro, Dia da Consciência Negra. No geral, são ações com ínfima participação docente, uma vez que os estudantes ficam responsáveis pelas apresentações, não raro, “evitando” retratar a religiosidade afro-brasileira.

De maneira geral, o objetivo do estudo será compreender como são abordadas (ou não) as religiões de matrizes africanas no ensino de Sociologia do ensino médio das escolas públicas em Juazeiro-BA, problematizando as concepções e práticas de



docentes e discentes em relação a tais religiões. O intuito é, também, refletir sobre os potenciais conflitos baseados na desinformação e/ou reprodução de estereótipos, de modo a propor alternativas pedagógicas para o tratamento do tema nas aulas de Sociologia no Ensino Médio. O trabalho pode contribuir para a efetivação da Lei 10.639/03, demonstrando a sociologia como disciplina profícua para a abordagem de conteúdos acerca da História e Cultura Afro-Brasileira.

2. ESCOLA E CURRÍCULO: A LEI 10.639/03 ALTERADA PELA LEI 11.645/08

A Lei 10.639/03 traz a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, em todas as escolas, públicas e particulares, desde o ensino fundamental até o ensino médio, demonstrando que os conteúdos referentes a essa temática serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar. Sabemos da importância da instituição educacional para despertar nos alunos reflexões que possibilitem o diálogo com temas que afetam e incomodam a realidade social.

Contudo, considerando nossa experiência docente, vemos que os próprios manuais escolares, em sua maioria, ainda indicam limitações quanto ao conteúdo apresentado. Por muitas vezes, ainda ressaltam experiências negativas, outras mantêm um incômodo silêncio sobre a história africana e afro-brasileira, valorizando a cultura eurocêntrica. Assim, deixam de abordar temáticas importantes, por exemplo, as diversas formas de resistências produzidas pelos africanos escravizados. Por outro lado, mesmo quando aparece algo sobre o continente africano e o negro no Brasil, alguns docentes ainda trazem dificuldades em trabalhar tais conteúdos, o que aponta para a necessidade de formação para a efetiva aplicabilidade da Lei, de modo a considerar a diversidade cultural e religiosa que constitui o Brasil.

A própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) expressa que o aluno deve ser capaz de identificar a presença e a sociodiversidade dos povos afro-brasileiros e quilombolas, por exemplo, para que aprendam sobre suas características sociais, culturais e suas territorialidades. Entres as habilidades propostas, é importante identificar e descrever as comunidades remanescentes de quilombos, bem como outros territórios étnico-culturais, abordando seus direitos legais. Em verdade, essas questões remetem à própria diversidade que caracteriza a escola e seus atores sociais. Dayrell e Carrano afirmam que,

Pôr em prática as determinações das novas Diretrizes Curriculares significa, de fato, desenvolver um trabalho de formação humana que contemple a totalidade dos nossos jovens estudantes. Nossas realizações como docentes passam pelo conhecimento amplo sobre eles e elas. É a realização de um preceito básico da antropologia: se queremos compreender, é necessário conhecer. E, da mesma forma, reconhecer experiências, saberes e identidades culturais é condição para o relacionamento e o diálogo (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 103).



Percebe-se a importância de contribuir para um ensino médio que atenda as demandas dos jovens, não estabelecendo protótipo de aluno ou de jovem, mas percebendo a diversidade e os diferentes modos de ser jovem. Compreendendo seus grupos culturais, os espaços de sociabilidade e o movimento dentro da relação com o tempo e com o espaço, dentro ou fora da escola, pois a sociabilidade para os jovens pode responder as suas necessidades, ou seja, suas trocas afetivas, construções identitárias, autonomia, comunicação. Os espaços podem se tornar lugares carregados de sentidos para a juventude, e a escola tem que ser reinventada para compreender essa diversidade e contemplar a totalidade dos jovens (DAYRELL; CARRANO, 2014). Os autores argumentam que:

Diante desse desafio, a escola, bem como os diversos espaços educativos, assume papel fundamental. Não podemos nos esquecer de que esses espaços possibilitam, entre outras coisas, a convivência com a diversidade, na qual os jovens têm a possibilidade de descobrirem-se diferentes dos outros e, principalmente, aprenderem a conviver respeitando essas diferenças. É na relação com o outro que aprendemos a reconhecer as nossas próprias limitações, a entender que não nos bastamos e que a diferença nos enriquece (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 125).

Dessa forma, partimos do princípio de que, o espaço das aulas de Sociologia deve ser considerado privilegiado para a abordagem dessas diferenças que constituem o humano, que se expressam, também, nas distintas formas de experienciar a juventude. Sem dúvidas, o tema da religião, como ênfase às religiões de matrizes africanas, desponta como caminho importante para pensarmos essa alteridade própria da constituição da nossa cultura brasileira. Além de ser tema com potencial considerável para uma articulação da abordagem sociológica com outras áreas das humanidades, como a filosofia, a história e a geografia.

O embate do racismo religioso se faz, sobretudo, através do fomento à reinterpretação e ressignificação do lugar das histórias de lutas e resistências dos povos negros no currículo da educação básica, considerando identidades coletivas e subjetivas tanto dos discentes como dos docentes, o que envolve questões epistemológicas e éticas.

Apple (1982), afirma que as escolas não só controlam as pessoas, mas também contribuem para controlar significados, e fazem isso a partir do que considera como conhecimento legítimo, impondo o conhecimento que todos devem ter. Dessa forma, ela acaba legitimando culturalmente o conhecimento de determinados grupos. Portanto, de fato, todo currículo sempre tem um objetivo. A imposição de significado é justamente um instrumento de controle social, vivenciado na escola, ressaltando valores e crenças das classes dominantes.

Portanto, o que está em jogo é a disputa por esses significados, percepções, que orientam práticas, o embate às dificuldades em lidar com as diferenças, oriundas desse modelo tradicional de escola reprodutora de desigualdades.



3. TENSÕES E DESAFIOS NO ENSINO DE SOCIOLOGIA: O RACISMO RELIGIOSO

A Sociologia da religião também busca compreender os efeitos sociais do pertencimento religioso, ou seja, como os indivíduos se comportam e tomam decisões, diante da realidade da sociedade. Destaque a influência da religião nas relações sociais, políticas e culturais, podendo atuar nos processos de mudança social. Diante da importância da Sociologia, seguindo Max Weber (2010), vemos que a partir do fenômeno religioso podemos pensar a sociedade. No contexto das aulas de sociologia, a partir das percepções sobre as religiões de matrizes africanas, podemos pensar as conformações das relações sociais em nossa sociedade, abordando temas importantes como cultura, diversidade, etnocentrismo, relativismo cultural, racismo e desigualdades.

Por conseguinte, a nossa indagação diz respeito, primeiramente, aos modos como as religiões de matrizes africanas vem sendo abordadas nas aulas de Sociologia no ensino médio, bem como as percepções e práticas entre docentes e discentes frente ao (suposto) conteúdo, adeptos e existência de tais religiosidades.

Sabe-se que, no diverso campo religioso brasileiro, desde o período colonial, veremos a prevalência das referências religiosas do colonizador – católica; judaico-cristã –, com um expressivo menosprezo das demais manifestações religiosas, ressaltada a demonização das religiões de origem afro-brasileira. Apesar da diversidade étnica característica da formação da sociedade brasileira, sem desconsiderar as especificidades das violências, físicas e simbólicas, também vividas pelos povos indígenas, os grupos afrobrasileiros tiveram suas culturas, às vezes a própria existência, marginalizada/estigmatizada, considerada indigna. As suas manifestações religiosas são caso exemplar, demonizadas desde a colônia, perseguidas e criminalizadas do império à república, vivem tais repercussões ainda na atualidade.

Em sua tese, a psicóloga e professora, Maria da Consolação Andre, fala das proibições e da participação da Igreja Católica na intervenção de valores dos africanos:

Em relação às religiões da população negra, com raízes africanas, temos o conhecimento de que as mesmas eram alvos de proibições no período escravagista por serem consideradas primitivas, magia, animismo infantil. Um fato marcante referente a essa questão foram às ocorrências de “batismo cristão” dos traficados que ao chegarem ao novo mundo recebiam um novo nome e deveriam, a partir desse “renascimento”, seguir as práticas da Igreja Católica (ANDRE, 2007, p. 69).

O que se mantém, em verdade, são o preconceito e discriminação em relação a essas religiões. Para proceder ao etnocídio, os africanos escravizados deveriam ser rebatizados com nomes cristãos. Coagidos a “abandonar” suas crenças, resistiam fazendo associação entre suas divindades e os santos. “Entendo que no processo de escravização, tornar-se católico, sobretudo para o negro, era a condição



de pleitear a sua existência. No entanto, os negros – ou parte deles – encontraram brechas de acordo com suas crenças” (ANDRE, 2007, p. 70).

Esse lugar da religiosidade nas estratégias de luta e resistência do povo negro merece ser destacado. Mesmo diante das dificuldades, ao sincretizarem suas crenças com a devoção aos santos católicos, os afro-brasileiros relembavam ancestrais, as irmandades constituíam laços de solidariedade, um sentido de comunidade, possibilitando a união dos que sofriam as dominações. A manutenção de cultos afro-brasileiros na atualidade, se expressa como prova viva da resistência dos povos negros às condições vis da escravização. Portanto, capítulo fundamental à problematização da História e Culturas Afro-brasileiras.

Não obstante, partindo da nossa experiência, a abordagem dessa temática ainda parece um tabu nas escolas públicas. Por vezes, alguns professores ressaltam suas próprias crenças – com destaque à ascensão de neopentecostais – em detrimento à pluralidade de crenças característica de nossa sociedade.

Sobre como podemos abordar o tema, concordando com Clera Barbosa Cunha e Cláudia Barbosa, e suas reflexões sobre religiões na escola pública, partimos da premissa de que as diferentes tradições religiosas, independentemente de suas origens, devem ser respeitadas. Portanto, a escola deve propor um trabalho pautado na pluralidade cultural, que contemple os distintos modos de viver. O professor pode ser capaz de problematizar hábitos cotidianos, sejam sentimentos de inferioridade, equívocos, intolerâncias, que, ao perceber, pode intervir de forma objetiva contribuindo para habilidades e conhecimentos nas práticas do cotidiano (CUNHA; BARBOSA, 2011).

Destarte, a discussão em sala de aula deve ser sobre religiões, englobando a diversidade e a importância dos debates para que os alunos sejam conscientes, exercendo sua cidadania pautada no respeito às crenças dos outros. As religiões têm influência nas ideias dos seres humanos, nas relações, uma vez que o pertencimento religioso contribui para o comportamento e decisões das pessoas. Apesar de ser necessária a compreensão de como a religiosidade é importante para a formação social, precisamos atuar no sentido de respeito às distintas versões desse existencial humano.

A Sociologia aparece como disciplina profícua do ensino médio para refletirmos sobre essas questões, considerando a desnaturalização de estruturas de relações da sociedade. No entanto, sabemos das dificuldades para atuação na disciplina, em especial, devido ao fato de muitos professores não terem formação na área. Isso se agrava quando aliado: a) reprodução de representações negativas sobre as religiões afro-brasileiras; b) materiais didáticos que apresentam as contribuições dos povos negros de forma estereotipada, ênfase à escravidão, no contexto de desprestígio social, baseado no etnocentrismo, onde pouco se fala da África e suas manifestações.



Sobre os desafios de uma educação multicultural, bell hooks (2013) aponta a postura dos professores, perturbados por esse imperativo, com medo de perder o “controle” da turma. Por isso, tendem a insistir em um único modo de abordar um tema, apesar de existirem diversos modos e referências. Agindo assim, por exemplo, acabam por contribuir com a reprodução de estigmas em relação aos negros e suas manifestações – artefatos materiais e imateriais –, expresso no racismo religioso que demoniza as religiões africanas e afro-brasileiras. Dessa forma, a intervenção pedagógica, pensada no contexto de sociedade multicultural como a nossa, traz uma série de desafios aos educadores. No caso do Ensino de Sociologia não é diferente.

Assim, de acordo com hooks:

O multiculturalismo obriga os educadores a reconhecer as estreitas fronteiras que moldaram o modo como o conhecimento é partilhado na sala de aula. Obriga todos nós a reconhecer nossa cumplicidade na aceitação e perpetuação de todos os tipos de parcialidade e preconceito. Os alunos estão ansiosos para derrubar os obstáculos ao saber. Estão dispostos a se render ao maravilhamento de aprender e reaprender novas maneiras de conhecer que vão contra a corrente. Quando nós, como educadores, deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem. Podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão que é a essência de uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadora (HOOKS, 2013, p. 63).

No caminhar da nossa prática docente, percebemos que os jovens, por vezes, parecem estar mais abertos ao diálogo sobre o tema da religiosidade afro-brasileira do que os próprios docentes. Por outro lado, também percebemos a importância de abordar essa diversidade religiosa como forma de atuar nos conflitos potenciais expressos nas formas de racismo religioso.

Nesse sentido, torna-se necessário ressaltar a importância das religiões de matrizes africanas no que diz respeito à constituição das especificidades da sociedade brasileira, desnaturalizando a versão etnocêntrica da nossa história, mas também como mote à problematização do tema do racismo, do mito da “democracia racial”, compreendendo os termos da diversidade sociocultural do nosso país. Instigar a reinterpretação e ressignificação dos currículos da educação básica, através da história das relações étnico-raciais, via religiões de matrizes africanas, comprometidos com uma educação antirracista.



4. AS RELIGIÕES DE MATRIZES AFRICANAS: O CANDOMBLÉ E SUGESTÕES DE TEMÁTICAS EM SALA DE AULA

O debate sobre lugar das religiões de matrizes africanas no Brasil pode ser mote à discussão de categorias importantes como cultura, diversidade, tradição, respeito, natureza e coletividade, etnocentrismo e relativismo cultural, racismo, diferença e desigualdade. Portanto, pode servir à abordagem de conteúdos importantes das Ciências Sociais, que compõem os currículos da Sociologia no ensino médio.

O ambiente das aulas de sociologia aparece como propício, nesse sentido, também para dar visibilidade social aos sistemas de pensamento, liturgia e adeptos das religiões afro-brasileiras, contribuindo para a reafirmação dos seus valores, desconstruindo, por exemplo, certa imagem “demonizante”, que recrudesce preconceitos e discriminações. É preciso fazer o embate a todas as formas de preconceito e racismo religioso. A educação é, sem sombra de dúvidas, o caminho para isso. As aulas de sociologia podem ser espaço privilegiado para a desconstrução de visões estereotipadas sobre o candomblé, a umbanda, e suas derivações, apresentando as suas diferenças, especificidades frente a outros modelos de religião, mas, sobretudo, ressaltando seu caráter de cultura viva, símbolo da resistência dos povos negros.

Bastide (1961) comenta sobre os primeiros estudos acerca das sobrevivências religiosas africanas, alertando para os textos que reforçam preconceitos e racismo. Contudo, também busca contribuições nessas produções, ressaltando a compreensão da importância dos africanos no Brasil, desconstruindo representações que buscam estereotipar, trazer elementos pejorativos, focando no exótico, no pitoresco. Enfim, estudar o candomblé requer envolvimento, pois é necessário compreender significados. Daí a importância das pesquisas de campo, junto às comunidades de terreiro, de modo a construir dados sobre essas religiões.

Este autor aponta as dificuldades em nos despirmos dos preconceitos e do etnocentrismo. Bastide (1961, p. 12), argumenta: “mas é preciso mostrar ainda que tais cultos não são um tecido de superstições que, pelo contrário, subentendem uma cosmologia, uma psicologia e uma teodiceia; enfim, que o pensamento africano é um pensamento culto”.

Falar de diversidade é falar dos candomblés, como aponta Bastide (1961), pertencem a diferentes “nações”, com tradições diferenciadas – Angola, Congo, Nagô, Ketu, entre outras –, distintas na maneira de tocar, nas músicas, no idioma dos cânticos, nas divindades e características dos ritos. Contudo, destaca a influência do Yoruba, determinando deuses, estrutura de cerimônias e metafísica.

Segundo Prandi (2001, p. 151),



A história das religiões afro-brasileiras pode ser dividida em três momentos: primeiro, o da sincretização com o catolicismo, durante a formação das modalidades tradicionais conhecidas como candomblé, xangô, tambor de mina e batuque; segundo, o do branqueamento, na formação da umbanda nos anos 20 e 30; terceiro, da africanização, na transformação do candomblé em religião universal, isto é, aberta a todos, sem barreiras de cor ou origem racial, africanização que implica negação do sincretismo, a partir dos anos 60. Até os anos 1930, as religiões negras poderiam ser incluídas na categoria das religiões étnicas ou de preservação de patrimônios culturais dos antigos escravos negros e seus descendentes, enfim, religiões que mantinham vivas tradições de origem africana.

Para Prandi (2001), o candomblé conserva sua imagem de culto de mistérios e segredos, levando ao imaginário popular a ideia de perigo e risco, mesmo que isso contribua para ideias preconceituosas, a religião caminhou até sua legitimação. Diante disso, há a necessidade de mostrar as religiões de matrizes africanas, seja pelas artes, pela música, no nosso caso, na instituição escolar, para contribuir com a redução do preconceito e da discriminação.

Manifestações como o Candomblé ganham o status de “comunidade tradicional de terreiro”, conquistando em 2007, “Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais”. Ação significativa por demonstrar o caráter sagrado dessas religiões, reconhecidas como espaços importantes da cultura material e imaterial do nosso país (PORTUGUEZ, 2015).

No entanto, para muitos, essas comunidades não são reconhecidas, não são vistas, por diversos motivos que relacionam conveniências e limitações da nossa sociedade, como afirma Silva:

No Brasil contemporâneo, as religiões de matrizes africanas, embora historicamente legitimadas, e com seus praticantes protegidos legalmente em suas manifestações e práticas de culto, sempre estiveram vulneráveis aos ataques do racismo religioso e às perseguições ideológicas e sociais, atualmente vinculadas ao fundamentalismo religioso neopentecostal e a setores indiferentes às questões étnico-raciais. É, portanto, de extrema importância que se proponham diálogos com as diversidades religiosas, pautados nos valores humanos e nos princípios universais, sustentados pela Constituição Brasileira (1988), como prática democrática, em conformidade com a pluralidade e as diversidades que caracterizam historicamente a sociedade brasileira (SILVA, 2019, p. 2-3).

Para Portuguesez (2015, p. 73), “o ‘não enxergar’ os terreiros muitas vezes denota uma visão etnocêntrica e classista da sociedade e se baseia em posturas preconceituosas ou até mesmo em dados estatísticos oficiais, que nem sempre encontram ressonância na realidade dos fatos”. Esses dados trazem números genéricos, como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE que demonstra que praticantes da umbanda e do candomblé não teve variação entre 2000 e 2010. Em verdade, essas religiões sempre sofreram com discriminações, sendo que pouco se discute e trabalha na visibilidade e imagem desses grupos, porém, mesmo que



aparentemente elas não sejam vistas, sempre estão presentes, e assim criam fortes territorialidades (PORTUGEZ, 2015).

Sabemos da importância da formação continuada, assim como o contexto das condições de trabalho do docente, a exemplo de professores que precisam lecionar outras disciplinas para completar uma carga horária exaustiva na educação básica. É o caso de parte expressiva dos professores de sociologia da rede pública que não são formados na área. Isso se agrava quando consideramos as condições de trabalho, tempo para a leitura e pesquisa. Tal realidade se impõe quando pensamos a efetividade da legislação acerca da história e cultura africana e afro-brasileira, uma vez que necessitaria, sobretudo, de professores engajados para ser trabalhada de forma positiva e significativa.

No tocante ao andamento da proposta de pesquisa/intervenção, estamos na revisão bibliográfica sobre religiões de matrizes africanas, com enfoque no candomblé. Em seguida, a proposta vai ao sentido da construção de subsídios empíricos para a constituição de estratégias didático-pedagógicas condizentes com o tratamento da temática das religiões afro-brasileiras nas aulas de sociologia, de modo a favorecer a reflexão acerca de atitudes etnocêntricas, rumo a uma educação para as diversidades.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos dias atuais, o preconceito e racismo religiosos ainda são uma triste realidade. O caso das religiões de matrizes africanas é emblemático. A desinformação e o desinteresse sobre essas práticas resultam na reprodução de estereótipos, o que repercute nas significativas dificuldades por parte também dos jovens, em assumirem sua religião devido ao preconceito. Isso se agrava quando percebemos, por exemplo, as limitações na formação, ou mesmo interesse de professores em inserir nas suas aulas a questão da pluralidade religiosa.

O ambiente escolar tem que ser um espaço de todos e para todos; um local de criticidade e vivências. Mas, infelizmente, ainda permanecem as dificuldades ou às vezes desinteresse em relação a determinadas manifestações culturais que fazem parte da história/cultura do Brasil. É o caso das religiões de matrizes africanas e seus adeptos.

Pensando no ensino/currículo de Sociologia, suas relações com a Lei 10.639/03, e o caso das religiões de matrizes africanas, partimos do que Oliveira (2014) nomeia de duplo desafio pedagógico: a) o docente precisa adotar novas posturas epistemológicas; b) precisa construir conhecimentos sociológicos a partir de novas bases epistemológicas, no que diz respeito ao conhecimento histórico, partindo de reflexões sobre a história e cultura africana e afro-brasileira. A lei desafia não só o docente, como sua formação e os conhecimentos históricos, e os currículos (OLI-



VEIRA, 2014).

Se a escola é um lugar capaz de transformações, de criar e produzir saber torna-se necessário que a prática pedagógica seja constantemente analisada, além de realizada conforme o cotidiano dos jovens alunos. É importante elaborar atividades didáticas que colaborem com a compreensão dos alunos seja nas áreas específicas, ou do pensar e refletir, e assim tenham uma aprendizagem significativa. Segundo Brandão (2007), a educação acontece em diferentes espaços; nesse sentido, ela é inevitável, e se reproduz desigualdades e ideias que legitimam a opressão, pode também seguir a prática da igualdade e da liberdade.

A reinvenção do cotidiano escolar contribui para o sentido de presença na escola, sendo importante a realização de projetos que envolvam esses alunos, partindo das suas representações, da condição juvenil, buscando a construção de identidades positivas. A escola precisa (re) significar o ensino-aprendizagem. Freire (1987, p. 78), afirma que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. Assim, enfatiza a importância do diálogo com reflexões e ações que possibilitem transformações e humanização.

Referências

- ANDRE, Maria da Consolação. **O ser negro: um estudo sobre a construção de subjetividades em afro-descendentes**. 2007. 254 f. Tese (Doutorado em Psicologia)-Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- APPLE, M. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BASTIDE, Roger. **O candomblé da Bahia, Rito Nagô**. São Paulo, Cia Editora Nacional, 1961.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2017. Disponível em: < http://base-nacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf > Acesso 20 maio 2018.
- BRASIL. **Lei 10.639/2003**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 29 dez. 2019.
- BRASIL. **Lei 11.645/08**, de 10 de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 29 dez. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 2011.
- CARRANO, Paulo e DAYRREL, Juarez. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRREL, Juarez; CARRANO, Paulo; e MAIA, Carla Linhares (org.) **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- CUNHA, Clera Barbosa e BARBOSA, Cláudia. **O ensino religioso na escola pública e suas implicações em desenvolver o senso de respeito e tolerância dos alunos em relação aos outros e a si próprios**. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/sacrilegens/files/2011/02/8-12.pdf>>. Acesso 03/01/2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.



HOOKS, Bell; Abraçar a mudança. In:___ Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013. Cap. 3, p. 51-63.

MUNANGA, Kabengele e GOMES, Nilma Lino (orgs). **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Educação Antirracista: tensões e desafios para o ensino de sociologia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 81-98, jan./mar. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>.

PORTUGUEZ, Anderson Pereira. **Espaço e cultura na religiosidade afro-brasileira**. Ituiutaba: Barlavento, 2015, 139 p.

PRANDI, Reginaldo. O candomblé e o tempo: concepções de tempo, saber e autoridade da África para as religiões afro-brasileiras. **Rev. bras. Ci. Soc.** [online]. 2001, vol.16, n.47, pp. 43-58.

PRANDI, Reginaldo. **Referências sociais das religiões afro-brasileiras**: sincretismo, branqueamento, africanização. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 151-167, jun., 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ha/v4n8/0104-7183-ha-4-8-0151.pdf>. Acesso em: 17 out. 2019.

SILVA, Jorge Luzio Matos. AS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: NOTAS, DEBATES E DIÁLOGOS COMO INSTRUMENTOS CONTRA O RACISMO RELIGIOSO. In: Anais do IV Colóquio Internacional de História da África e VIII Semana de Ciências Sociais. **Anais...**Juazeiro (BA) UNIVASF, 2019. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/semanacoloquio/204531-AS-RELIGIOES-AFRO-BRASILEIRAS-NO-ENSINO-DE-HISTORIA--NOTAS-DEBATES-E-DIALOGOS-COMO-INSTRUMENTOS-CONTRA-O-RACISMO>>. Acesso em: 22/01/2020.

WEBER, Max. **Sociologia das religiões**. Editora: Ícone, 2010.



CAPÍTULO 4

APOIO AO CUIDADOR: AÇÃO CONJUNTA DO PODER PÚBLICO E DA SOCIEDADE

SUPPORT TO THE CAREGIVER: JOINT ACTION OF PUBLIC POWER AND
SOCIETY

Roxane de Abreu Nascimento

Marcos Basiquetto Martins

Claudia Lopes Adoglio

Resumo

Esse ensaio busca responder a questões como: quais as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência que perdem seus cuidadores e como minimizá-las, quem são esses cuidadores, que dificuldades enfrentam, como diminuir o peso dessa tarefa? Após investigar o cuidador e suas necessidades, pensamos na pessoa com deficiência. O que pode ser feito em benefício dessa pessoa que, ao mesmo tempo, reduza a sobrecarga do cuidador? Como torná-la mais autônoma e independente? A função de cuidador principal comumente é exercida por um membro da família. Independente da faixa etária de quem recebe os cuidados e do tipo da patologia que apresentam, geralmente é a mulher que assume a função de cuidadora principal. O grau de parentesco do cuidador pode ter relação com a idade da pessoa que está sob seus cuidados: idosos e adultos têm os filhos como a maioria dos cuidadores principais enquanto as crianças são, em sua maioria, cuidadas pelas mães. De modo geral, o cuidador não exerce atividade profissional formal e se dedica aos cuidados de modo permanente, estando exposto a constantes riscos de adoecimento e sobrecarga, podendo vir a ter desgastes físicos, psicológicos ou emocionais. Esses desgastes podem restringir as possibilidades de o cuidador ter uma melhor qualidade de vida e, além disso, podem reduzir a qualidade dos cuidados prestados e, conseqüentemente, afetar a saúde da pessoa que recebe cuidados. Percebe-se, assim, a necessidade de ações de apoio e suporte ao cuidador, as quais podem se dar através de programas de educação informal com ações na interface entre as áreas da saúde e educação. Outra forma de proteger a qualidade de vida do cuidador é tornar a pessoa que recebe cuidados o mais independente possível. Considerando que a deficiência, tanto física quanto mental, dificulta a socialização do indivíduo, torna-se essencial favorecer a inclusão social através de estímulos e treinamentos que promovam o máximo de autonomia e independência às pessoas com deficiência em seu cotidiano. Embora, principalmente no caso de DI, a deficiência contribua para diminuir a frequência escolar e a participação no mercado de trabalho, a inclusão laboral representa, para as pessoas com deficiência intelectual, a possibilidade de desenvolvimento social e emocional. Para promover a inserção desses indivíduos no mundo do trabalho, a legislação brasileira estabeleceu uma reserva legal de cargos, conhecida como Lei de Cotas (art. 93 da Lei n. 8.213/91). A contratação não garante que haja efetiva igualdade de oportunidades. A questão torna-se ainda mais complexa quando se discute a igualdade de oportunidades no mercado de trabalho para a pessoa com deficiência intelectual. Além das políticas públicas, profissionais da educação e da saúde e os cuidadores podem colaborar de forma mais efetiva para o desenvolvimento da autonomia das pessoas com deficiência intelectual, promovendo um ambiente mais interativo e que proporcione o desenvolvimento de habilidades e o estabelecimento de relações interpessoais sem discriminação, descrédito e preconceito.

Palavras-chave: Cuidador. Qualidade de Vida. Deficiência. Educação. Saúde.



1. INTRODUÇÃO

Nossa participação no I Seminário Internacional sobre o envelhecimento da Pessoa com Deficiência Intelectual promovido pela APAE de São Paulo em setembro de 2019 nos levou a pensar nas dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência que perdem seus cuidadores e como minimizá-las. Essa questão levou-nos a outras: quem são esses cuidadores, que dificuldades enfrentam, como diminuir o peso dessa tarefa?

Na tentativa de responder a essas questões, buscamos trabalhos e pesquisas já realizados na área e que pudessem facilitar a nossa compreensão do problema e levar a sua possível solução.

Uma busca pelos termos “Cuidador + Qualidade de Vida + Deficiência” no site da SciELO (Scientific Electronic Library Online) apresentou-nos 04 (e apenas quatro) artigos em língua portuguesa, os quais serviram de base para o nosso trabalho: BRACCIALI (2012), CERQUEIRA (2002), SOUZA (2018) e TRIGUEIRO (2011). A leitura desses artigos levou-nos a outros por eles citados.

Após investigar o cuidador e suas necessidades, pensamos ser importante avaliar o outro lado dessa relação: a pessoa com deficiência. O que pode ser feito em benefício dessa pessoa que, ao mesmo tempo, reduza a sobrecarga do cuidador? Como torná-la mais autônoma e independente? No mesmo site, buscamos os termos “Deficiência intelectual + Independência” e obtivemos 03 (exatamente, três) resultados em língua portuguesa: CECATO (2012), GUSMÃO (2019) e PEREIRA-SILVA, FURTADO & ANDRADE (2018).

2. O CUIDADOR E SEU PAPEL NA VIDA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Os dados do censo demográfico de 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, demonstram que 23,9% da população brasileira apresenta pelo menos uma das deficiências investigadas: auditiva, visual, motora, mental e intelectual. Segundo o mesmo censo, em 2010 8,3% da população brasileira apresentava pelo menos um tipo de deficiência severa. Essa pessoa, no geral, precisa de atenção e cuidados especiais até mesmo para a realização de tarefas cotidianas como alimentação e cuidados pessoais de higiene. Dessa necessidade de auxílio para atividades habituais, surge a figura do cuidador, essencial principalmente nas situações crônicas e de longo prazo.

Os cuidados por parte da família surgem como uma alternativa, esperando-se que as pessoas, sem preparação prévia, executem cuidados muitas vezes especializados. No geral, o cuidador familiar realiza os cuidados de forma intuitiva, o



que possibilita a existência de falhas e sobrecargas decorrentes tanto da falta ou insuficiência de orientações como do pouco tempo que tem para apropriar-se das orientações.

A maioria dos autores consultados define cuidador principal como aquele indivíduo, seja familiar ou amigo, não remunerado, que assume as principais tarefas de cuidado e é percebido pelos demais membros da família como responsável por esses cuidados. A função de cuidar de pessoas com necessidades especiais comumente é exercida por um membro da família (HINRICHSEN; NIEDEREHE, 1994) que assume a função de cuidador principal. Embora a definição de quem será o cuidador seja informal e decorrente de uma dinâmica, parece obedecer a quatro fatores: parentesco, gênero, proximidade física e proximidade afetiva.

Num estudo realizado com 90 cuidadores principais de pessoas com necessidades especiais (crianças e adultos com deficiência física, auditiva, intelectual e crianças com dificuldade de aprendizagem e na comunicação), Braccialli (2012) identificou cinco categorias referentes ao perfil do cuidador:

1. gênero - 92% eram mulheres e apenas 8% eram homens. Outros autores, ao estudar cuidadores de pacientes adultos, encontraram que essa atividade era realizada por mulheres. Isto parece indicar que, independente da faixa etária de quem recebe os cuidados e do tipo da patologia que apresentam, geralmente é a mulher que assume a função de cuidadora principal;
2. vínculo com a pessoa com necessidade especial - 79% as mães, 7% as avós, 6% os pais, 2% as tias, 2% as irmãs, 1% avô, 1% filha, 1% acompanhante e 1% filho. Outros estudos apontam que o grau de parentesco do cuidador pode ter relação com a idade da pessoa que está sob seus cuidados. Estudos realizados com cuidadores de pessoas idosas e adultas apontaram os filhos como a maioria dos cuidadores principais enquanto um estudo realizado com crianças asmáticas verificou que a maioria eram cuidadas pelas mães;
3. idade - média de 39,5 anos, sendo que o cuidador mais velho tinha 71 anos e o mais novo 17 anos;
4. tempo que exerce a atividade de cuidador – 38% eram cuidadores entre seis e 10 anos, 33% entre um e cinco anos e 29% eram cuidadores há mais de 11 anos;
5. estado de saúde – 54% consideraram ter um bom estado de saúde, 23% muito bom, 14% nem bom e nem ruim, 3% fraco; 3% muito ruim e um não respondeu.

Quanto à atividade profissional exercida pelo cuidador, grande parte dos participantes de diversos estudo refere que exerce a função de cuidador 24 horas por dia. De modo geral, o cuidador não exerce atividade profissional formal e se dedica



aos cuidados de modo permanente, estando exposto a constantes riscos de adoecimento e sobrecarga. Tal sobrecarga compromete o autocuidado, os cuidadores relatam não ter mais tempo para cuidar de si próprios.

Como o cuidador principal é a pessoa que despende um tempo maior com os cuidados do indivíduo com necessidades especiais, ela pode vir a ter desgastes físicos, psicológicos ou emocionais devido à sobrecarga a que está submetida.

O ato de cuidar não é uma tarefa de fácil execução, exige uma mudança radical na vida de quem cuida e demanda a execução de tarefas complexas, delicadas e sofridas. Associado ao fato de que o cuidador geralmente é uma pessoa que se encontra em processo de envelhecimento, uma vez que se trata da mãe de um indivíduo que está envelhecendo também, pode-se inferir que ele se torna um doente em potencial e sua capacidade funcional está constantemente em risco.

Os resultados do trabalho de Braccialli (2012) indicaram que a idade do cuidador não influenciou em sua qualidade de vida em relação aos domínios psicológico, físico, meio ambiente e relações sociais. A idade da pessoa que recebe os cuidados não influenciou na qualidade de vida dos participantes do estudo para o domínio psicológico, meio ambiente e relações sociais. No entanto, para o domínio físico, a correlação foi considerada significativa e mostrou que quanto mais velha a pessoa com necessidade especial, pior a qualidade de vida do cuidador no domínio físico.

O cuidador principal, por passar um tempo muito elevado atendendo às necessidades do indivíduo dependente, pode enfrentar alguns problemas como: cansaço, distúrbio do sono, cefaleia, perda de peso, hipertensão, isolamento afetivo e social, depressão, erosão nos relacionamentos, perda da perspectiva de vida, maior uso de psicotrópicos.

Esses fatores associados podem restringir as possibilidades de o cuidador ter uma melhor qualidade de vida e, além disso, podem reduzir a qualidade dos cuidados prestados e, conseqüentemente, afetar a saúde da pessoa que recebe cuidados. Desta forma, a qualidade de vida de cuidadores é algo que preocupa, não somente pela própria pessoa, mas também porque afeta diretamente a qualidade de vida do indivíduo dependente desses cuidados.

3. COMO FORTALECER O CUIDADOR

Uma revisão integrativa da literatura realizada por Fernandes (2016), levantou as principais necessidades dos cuidadores familiares de pessoas dependentes e agrupou-as em cinco áreas temáticas:

1. a transição para o cuidar. Transição, do latim transitio, é a ação e o efeito de passar de um estado para outro diferente. O conceito implica uma mu-



dança numa forma de ser ou de estar. De um modo geral, entende-se como sendo um processo com uma certa extensão no tempo. A própria definição do termo sugere um período de mudança e adaptação. Esse deveria ser um tempo de aprendizagem, no qual o cuidador deveria apropriar-se de novos conhecimentos e habilidades que tornariam menos difíceis e mais eficientes as tarefas a serem executadas;

2. o ser responsável por tudo, é um sentimento muito presente na experiência dos cuidadores. Além de garantir as tarefas que a pessoa dependente é incapaz de fazer por si mesma, tais como higiene pessoal e mobilidade, precisam realizar muitas outras atividades destinadas à pessoa sob seus cuidados, como garantir um ambiente adequado, proporcionar supervisão constante e apoio emocional, gestão de comportamentos difíceis, tomar decisões em seu nome, gestão financeira do cuidado, bem como assumir cuidados de enfermagem e terapêuticos. Os cuidadores têm ainda que continuar realizando as tarefas diárias que já eram da sua responsabilidade anteriormente: ser mãe, esposa, cozinheira etc.;
3. a importância do suporte. Os resultados da pesquisa de Fernandes (2016) indicam que os cuidadores experimentam muitos desafios, incluindo necessidades não atendidas em áreas de suportes relacionais, tais como manutenção de relacionamentos de longo prazo e apoio emocional. Dentre as necessidades emocionais enumeradas pelos cuidadores destacam-se: ajuda para manter a esperança sobre o futuro; ser encorajado a pedir aos outros para ajudar; expressar seus sentimentos sobre o paciente com alguém que passou pela mesma experiência para ter a certeza de que é habitual ter fortes sentimentos negativos, tais como ansiedade, preocupação, tristeza, culpa e raiva; ter um parceiro ou amigos que compreendam o quão difícil é este papel; ter tempo para ir ao templo ou à igreja;
4. o acesso aos apoios formais. Estudo realizado por Garrido e Menezes (2004) apontou que o cuidador que não recebe um suporte formal para atender às necessidades do indivíduo que precisa de cuidados corre o risco de, também, se tornar um paciente dentro do sistema. Kluthcovsky e Kluthcovsky (2009) apontam a necessidade de políticas públicas efetivas, que ofereçam apoio às famílias de pessoas com perdas funcionais e dependência, ações fundamentais para a diminuição da sobrecarga do cuidador e a consequente melhoria de sua qualidade de vida. Bittencourt e Hoehne (2009) concluíram, num estudo com familiares de crianças surdas, que estes familiares carecem de maior suporte psicológico e do apoio de um sistema de redes sociais, para prover melhoria nas condições estruturais de vida. Um dos apoios mais solicitados pelos cuidadores familiares refere-se àqueles que possibilitariam seu descanso, além de adaptações arquitetônicas e de materiais que facilitassem seu trabalho;
5. os processos de comunicação e informação. A'Campo (2010) sugere que



programas educacionais para cuidadores de pessoas com Parkinson poderiam contribuir para uma melhor qualidade de vida do parkinsoniano e do próprio cuidador. Assim, Braccialli (2012) considera que estudar a qualidade de vida de cuidadores de pessoas com necessidades especiais pode contribuir para a elaboração de programas educacionais que favoreçam a qualidade de vida desses indivíduos, cuidadores e pessoas com necessidades especiais, bem como propor políticas públicas que favoreçam a melhoria da saúde e a inclusão social de ambos. A necessidade de informações claras e detalhadas na área da saúde é bastante apontada pelos cuidadores familiares. Além disso, relatam precisar de um tempo para assimilação das informações e de reforços periódicos para fixar essas informações.

Como ressaltado em Câmara (2016), torna-se essencial uma variedade de recursos e estratégias advindas da rede de relação interpessoal como familiares, amigos, vizinhos e outros que permitem aos indivíduos a busca e a obtenção de ajuda de toda espécie. A participação em grupos específicos pode ajudar o cuidador a enfrentar as dificuldades diárias, criando um momento de troca de experiências e crescimento mútuo.

Percebe-se, assim, a necessidade de desenvolvimento de programas de educação informal com ações na interface entre as áreas da saúde e educação, visando à prevenção de malefícios à qualidade de vida do cuidador familiar.

No âmbito educacional poderiam ser propostos programas de orientação a cuidadores que abordassem questões como: a adequação do ambiente domiciliar às necessidades de cada indivíduo; informações sobre os programas governamentais de auxílios financeiros para a pessoa com necessidades especiais; cuidados com a saúde do cuidador e da pessoa dependente; orientações sobre as habilidades e dificuldades da pessoa com necessidades especiais, bem como os mecanismos e programas existentes na comunidade que ofereçam oportunidade de adquirir novas informações e habilidades; orientações em relação à participação em atividades de lazer e a disponibilidade de transporte público adequado às necessidades do usuário; orientações sobre os direitos da pessoa com necessidades especiais.

No âmbito da saúde, deve-se considerar que os avanços dos últimos anos, seja na medicina ou em outras áreas como fisioterapia, terapia ocupacional, fonoaudiologia, psicologia e nutrição, têm proporcionado, mais especificamente ao indivíduo com deficiência, o aumento em sua expectativa de vida. Com o aumento da expectativa de vida da pessoa com deficiência, há necessidade de ações públicas para prover as necessidades desses indivíduos, a fim de que tenham qualidade de vida adequada e os cuidados necessários.



4. COMO TORNAR A PESSOA COM DEFICIÊNCIA MENOS DEPENDENTE

Outra forma de proteger a qualidade de vida do cuidador é tornar a pessoa que recebe cuidados o mais independente possível. Considerando que a deficiência, tanto física quanto mental, resulta em incapacidade que limita o desempenho de certas atividades e problematiza a socialização do indivíduo, torna-se essencial favorecer a inclusão social através de estímulos e treinamentos que promovam o máximo de autonomia e independência às pessoas com deficiência em seu cotidiano.

Tratando-se do desenvolvimento pleno das potencialidades de pessoas com DI, pesquisadores têm valorizado mais a dedicação e o empenho, pois, quanto mais se investe na pessoa, mais ela avança na elaboração e execução das habilidades. Assim, é necessário um ambiente enriquecido, no qual essas pessoas possam ter contato com outras pessoas com ou sem deficiência, de forma a intensificar a interação social.

No cotidiano, é comum a crença de que pessoas com deficiência intelectual (DI) não sejam capazes dessa interação, o que resulta em privação de dinâmicas importantes e falta de investimento no desenvolvimento das habilidades adaptativas, comprometendo a sua autonomia. O termo “autonomia” pode estar relacionado à política, educação, filosofia e sociedade. Geralmente, sua definição encontra-se associada à ideia de capacidade de realizar algo, de liberdade, independência e autogestão.

A autonomia está associada ao desenvolvimento de habilidades adaptativas e o seu não desenvolvimento pode resultar na falta de independência, afetando tanto o dia a dia das pessoas com DI quanto sua capacidade de resposta a mudanças de vida e de demandas do ambiente.

Entende-se que as pessoas com DI geralmente têm dificuldades relativas às habilidades adaptativas sociais, demonstrando problemas de comportamentos sociais. Tais habilidades exigem o desenvolvimento da linguagem verbal e não verbal de forma a transferir informações e ferramentas críticas que facilitem o entendimento e a análise de mensagens nos ambientes cultural e social.

A deficiência mental é uma condição que limita as atividades sociais do indivíduo, mas não deve ser considerada como um estado permanente. Nesse sentido, as terapias modificadoras do comportamento trabalham com a alteração do ambiente e treinam o paciente a responder adequadamente às novas condições.

As técnicas comportamentais procuram modelar as pessoas com desenvolvimento atípico nas atividades básicas de vida diária (AVDs) e, dessa forma, podem mantê-las em sociedade com mais autonomia e independência.

Diferentemente de outras abordagens, os terapeutas que trabalham com a modificação do comportamento se envolvem diretamente no ambiente do indiví-



duo. Essa técnica se faz necessária para alterar e reestruturar o ambiente do paciente, inserindo e reforçando comportamentos adequados.

Embora, principalmente no caso de DI, a deficiência contribua para diminuir a frequência escolar e a participação no mercado de trabalho, a inclusão no mercado de trabalho representa, para as pessoas com deficiência intelectual, a possibilidade de desenvolvimento social e emocional.

Para promover a inserção desses indivíduos no mundo do trabalho, a legislação brasileira estabeleceu uma reserva legal de cargos, conhecida como Lei de Cotas (art. 93 da Lei n. 8.213/91). Esta determina que a empresa privada com 100 ou mais empregados preencha de 2% a 5% dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou com pessoas deficientes, habilitadas, na seguinte proporção: de 100 a 200 empregados, 2%; de 201 a 500, 3%; de 501 a 1.000, 4%, e, de 1.001 em diante, 5%. O fato dessas pessoas estarem contratadas pelas organizações não significa, necessariamente, que haja efetiva igualdade de oportunidades. A questão torna-se ainda mais complexa quando se discute a igualdade de oportunidades no mercado de trabalho para a pessoa com deficiência intelectual.

Os trabalhadores com deficiência intelectual ocupam os cargos mais baixos na hierarquia organizacional e, devido a sua gênese, são discriminados pelos trabalhadores que ocupam o mesmo cargo que eles, que consideram os deficientes inferiores pelas suas limitações cognitivas. As práticas de recursos humanos têm que se modificar bastante para, de fato, serem promotoras da igualdade de oportunidade para o trabalhador com deficiência intelectual.

Gusmão (2019), na conclusão de seu trabalho aponta que os profissionais da educação e da saúde e os cuidadores podem colaborar de forma mais efetiva para o desenvolvimento da autonomia das pessoas com deficiência intelectual, promovendo um ambiente mais interativo e que proporcione o desenvolvimento de habilidades e o estabelecimento de relações interpessoais sem discriminação, descrédito e preconceito.

5. CONCLUSÃO

Cuidar não é tarefa fácil e pode gerar sobrecargas que afetem a qualidade de vida do cuidador, em sua grande maioria mulheres, nos aspectos físico, psicológico e social.

Para diminuir essa sobrecarga pode-se atuar sobre os dois elos dessa relação: o cuidado e o cuidador.

Do ponto de vista do cuidador, é necessário oferecer-lhe orientações e informações sobre a deficiência e as melhores práticas para seu cuidado. Além disso, o



suporte afetivo e psicológico pode tornar a tarefa menos sofrida. Ter com quem dividir as tarefas, mesmo que ocasionalmente, também pode representar um alívio.

Na pessoa que recebe o cuidado, é necessário desenvolver habilidades sociais, o que implica no desenvolvimento da linguagem verbal e não verbal e das atividades básicas de vida diária, o que pode ser conseguido através das terapias comportamentais.

A inclusão no mercado de trabalho, embora mais difícil, representa um passo definitivo na busca da independência.

Tudo isso só é possível através de uma ação conjunta das áreas de saúde e educação e que inclua a comunidade.

Vamos cuidar de quem cuida!

Referências

A'CAMPO, L. E. I. *et al.* Educação do cuidador na doença de Parkinson: avaliação formativa de um programa padronizado em sete países europeus. **Qual Life Res**, Oxford, v. 19, p. 55–64, 2010. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11136-009-9559-y>. Acesso em: 24 jul. 2020.

BECKER, K. L. Como a deficiência afeta a educação e o trabalho de jovens no Brasil. **Nova Econ**, Belo Horizonte, v. 29 n. 3, set./dez. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-63512019000301009&lang=pt. Acesso em: 28 jul. 2020.

BEZERRA, S. S.; VIEIRA, M. M. F. Pessoa com deficiência intelectual: a nova “ralé” das organizações do trabalho. **Rev Adm Empres**, São Paulo, v. 52, n. 2, mar./apr. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75902012000200009&lang=pt. Acesso em: 28 jul. 2020.

BITTENCOURT, Z. Z. L. C.; HOEHNE, E. L. Qualidade de vida de familiares de pessoas surdas atendidas em um centro de reabilitação. **Cien Saude Colet**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 4, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232009000400029&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 24 jul. 2020.

BRACCIALLI, L. M. P. *et al.* Qualidade de vida de cuidadores de pessoas com necessidades especiais. **Rev Bras Educ Spec**, Marília, v. 18 n. 1, jan./mar. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000100008. Acesso em: 24 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os planos de benefícios da previdência social e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 14809, 25 jul. 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213compilado.htm. Acesso em: 02 set. 2020.

CÂMARA, F. S. *et al.* Perfil do Cuidador de Pessoas com Deficiência. **Rev Bras Cien Saude**, [S.l.], v. 20, n. 4, p. 269-276, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rbcs/article/view/26571>. Acesso em: 25 jul. 2020.

CECATO, J. F. *et al.* Inclusão social de um paciente com déficit intelectual moderado por meio de repertório verbal. **Psicol clin**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, jun./dez. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652012000200006&lang=pt. Acesso em: 27 jul. 2020.

CERQUEIRA, A. T. A. R.; OLIVEIRA, N. I. L. Programa de apoio a cuidadores: uma ação terapêutica e preventiva na atenção à saúde dos idosos. **Psicol USP**, São Paulo, v. 13, n. 1, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642002000100007&lang=pt. Acesso em: 27



jul. 2020.

GARRIDO, R.; MENEZES, P.R. Impacto em cuidadores de idosos com demência atendidos em um serviço psicogeriátrico. **Rev Saude Publica**, São Paulo, v. 38, n. 6, p. 835-1, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/rsp/2004.v38n6/835-841/>. Acesso em: 24 jul. 2020.

FERNANDES, C. S.; ANGELO, M. Cuidadores familiares: o que eles necessitam? Uma revisão integrativa. **Rev Esc Enferm USP**, [São Paulo], v.50, n. 4, p. 672-678, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0080-62342016000400675&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 25 jul. 2020.

GUSMÃO, E. C. R. *et al.* Habilidades adaptativas sociais e conceituais de indivíduos com deficiência intelectual. **Rev Esc Enferm USP**, São Paulo, v. 53, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342019000100448&lang=pt. Acesso em: 27 jul. 2020.

HINRICHSEN, G.A.; NIEDEREHE, G. Dementia management strategies and adjustment of family members of older patients. **Gerontologist**, Washington, v. 34, p. 95-102, 1994. Disponível em : <https://academic.oup.com/gerontologist/article-abstract/34/1/95/597202?redirectedFrom=fulltext>. Acesso em: 26 jul. 2020.

KLUTHCOVSKY, A. C. G. C.; KLUTHCOVSKY, F. A. O WHOQOL-bref, um instrumento para avaliar qualidade de vida: uma revisão sistemática. **Rev psiquiatr Rio Gd Sul**, Porto Alegre, v. 31, n. 3, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-81082009000400007. Acesso em: 24 jul. 2020.

OLIVEIRA, L. M. B. **Cartilha do Censo 2010** – Pessoas com deficiência. Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012. Disponível em: <http://www.unievangelica.edu.br/novo/img/nucleo/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2020.

PEREIRA-SILVA, N. L.; FURTADO, A. V.; ANDRADE, J. F. C. M. A inclusão no trabalho sob a perspectiva das pessoas com deficiência intelectual. *Trends in Psychology*, Ribeirão Preto, v. 26, n. 2, abr./jun. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2358-18832018000201003&lang=pt. Acesso em: 27 jul. 2020.

SOUZA, J. M. G. *et al.* Qualidade de Vida de cuidadores de praticantes de equoterapia no Distrito Federal. **Saúde debate**, Brasília, v. 42, n. 118, jul./set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/sdeb/2018.v42n118/736-743/>. Acesso em: 27 jul. 2020.

TRIGUEIRO, L. C. L. *et al.* Perfil sociodemográfico e índice de qualidade de vida de cuidadores de pessoas com deficiência física. **Fisioter e Pesqui**, São Paulo, v. 18, n. 3, jul./set. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-29502011000300004&lang=pt. Acesso em: 27 jul. 2020.

CAPÍTULO 5

POLÍTICAS PÚBLICAS EM PROL DOS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: CADASTRO-INCLUSÃO E AUXÍLIO-INCLUSÃO

PUBLIC POLICIES IN FAVOR OF THE RIGHTS OF PEOPLE WITH
DISABILITIES: INCLUSION REGISTRATION AND INCLUSION AID

Maiara Motta

Resumo

Visando a realização de políticas públicas que implementem direitos apenas previstos em lei, mas ainda sem efetividade, esse trabalho estuda os arts. 92 e 94 do Estatuto da Pessoa com Deficiência, os quais preveem a criação do Cadastro-Inclusão e do Auxílio-Inclusão. O primeiro visa criar uma base de dados única para nortear a realização de políticas públicas. Já o segundo pretende criar um valor indenizatório incentivando a inserção no mercado formal de trabalho, assegurando maior autonomia às pessoas com deficiência. Porém, além da criação de direitos, é igualmente importante verificar os meios necessários para que eles sejam exercitados. Desse modo, o objetivo geral é compreender o conceito desses institutos e entender como as pessoas poderão ser beneficiadas por eles. O objetivo específico é estudar as propostas de lei que tentaram regulamentá-los, incluindo suas propostas e situação de tramitação, avaliando por qual motivo esses direitos ainda não foram implementados. Para isso, utilizando a metodologia de vertente jurídico-sociológica, bem como o raciocínio dedutivo, e tendo como principais materiais o Estatuto da Pessoa com Deficiência e projetos de lei, estudam-se os dois institutos mencionados e os meios necessários para sua efetiva implementação, como a promulgação de novas normas regulamentando-os. Os resultados obtidos são que apesar de tratarem-se de instrumentos importantes para aumentar a autonomia das pessoas com deficiência, indo além das políticas assistencialistas, esses institutos ainda não foram regulamentados, apesar das tentativas elencadas no trabalho, devendo a sociedade participar e acompanhar o trabalho dos parlamentares para que esses direitos possam ser efetivamente usufruídos.

Palavras chave: Políticas públicas, Cadastro-inclusão, Auxílio-inclusão.

Abstract

Aiming the realization of public policies that implement rights only mentioned by the law, but still without effectiveness, this work studies articles 92 and 94 of the Statute of the Person with Disabilities, which establish the creation of Inclusion Registration and Inclusion Aid. The first aims to create a single database to guide the implementation of public policies. The second aims to create an indemnity value encouraging inclusion in formal labor, ensuring greater autonomy for people with disabilities. However, in addition to creating rights, it is also important to verify the necessary means to exercise them. Thus, the general objective is to understand the definition of these institutes and understand how people can benefit from them. The specific objective is to study law proposals that attempted to regulate them, including their proposals and processing situation, analyzing why these rights have not been implemented yet. The methodology consists on legal-sociological aspects and deductive reasoning, using as main materials the mentioned Statute and law bills, in order to study the two institutes and the means to implement them, such as enacting regulating laws. The results obtained are that, despite being important instruments to increase the autonomy of people with disabilities, beyond welfare policies, they have not been regulated yet, despite the attempts studied. The society must participate and monitor parliamentarians so these rights can be effectively enjoyed.

Key-words: Public policies, Inclusion registration, Inclusion aid.



1. INTRODUÇÃO

Conforme o censo de 2010, quase 24% da população brasileira (cerca de 46 milhões de pessoas) se declarou como tendo alguma deficiência pela perspectiva social (IBGE, 2012), a qual considera os contextos sociais e ambientais como obstáculos, seja essa deficiência física, auditiva, visual, intelectual ou múltipla.

Todavia, em 2017, apenas 1% (486,7 mil) dessas pessoas estava empregada no mercado formal de trabalho (BRASIL, 2019b, p. 11). A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (EPD), foi promulgada em 6 de julho de 2015 e até hoje luta-se pela efetividade de alguns dos direitos previstos nessa lei, os quais devem ser feitos principalmente por meio da realização de políticas públicas e de leis específicas regulamentadoras.

Embora não se comente muito sobre as disposições finais e transitórias contidas nesta lei, há dois artigos que trazem importantes previsões de direitos aguardando a complementação legislativa para serem implementados. Portanto, o presente trabalho se dedica aos artigos 92 e 94 do Estatuto da Pessoa com Deficiência, os quais, respectivamente, dizem respeito ao cadastro-inclusão e ao auxílio-inclusão como meios de efetivação de direitos que visam promover e fomentar o acesso ao mercado formal de trabalho e, conseqüentemente, possibilitar maior autonomia às pessoas com deficiência.

Neste trabalho, esses dois institutos serão estudados, avaliando a que destinam e como está seu processo de instituição. Para isso, a metodologia utilizada é de raciocínio dedutivo e de vertente jurídico-sociológico, relacionando-se com o campo político, especialmente com o Poder Legislativo, estudando a concretização dos objetivos previstos em lei em relação aos anseios sociais.

2. CADASTRO-INCLUSÃO

O art. 92 do Estatuto determinou a criação do Cadastro Nacional de Inclusão da Pessoa com Deficiência, ou Cadastro-inclusão, em conformidade com o previsto no art. 31 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas Com Deficiência (MOTTA, 2019, p. 229). O Comitê para regulamentação foi instituído em 2017 junto ao Ministério da Justiça e Cidadania, porém, o decreto que o estabeleceu foi revogado pelo Decreto nº 10.087/2019 (art. 1º, inciso CCCXCI).

Atualmente, cada órgão possui sua base de dados. Por isso, para as pessoas garantirem a efetiva utilização de direitos como gratuidade no transporte público, meia-entrada em atividades culturais, acesso a programas de saúde e habitação,



etc., precisa-se de diferentes documentos. Disso, decorrem dois problemas. O primeiro é o enfrentamento de burocracias e a consequente oneração, gastando tempo e muitas vezes dinheiro para a obtenção desses documentos necessários.

O segundo é que a cada nova solicitação de dados nos mais diversos órgãos e localidades, os cidadãos poderiam ser prejudicados pela avaliação de cada instituição, que podem adotar diferentes critérios. Visando unir todo esse vasto banco de dados, a exemplo do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), do INSS (Instituto Nacional do Seguro Social) e do Conade (Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência), o cadastro-inclusão surge como alternativa.

O que se busca é a criação de uma base de dados unificada que seja útil na realização de políticas públicas para pesquisas em efetivação de direitos e disseminação de informações para os interessados sobre seus direitos. Além disso, não será necessária a realização de diversos cadastros em diferentes entes.

Por isso, nesse cadastro, a pessoa passará por uma avaliação biopsicossocial para avaliação da deficiência por uma equipe multiprofissional e interdisciplinar, bastando se inscrever apenas uma única vez em um órgão unificado.

O intuito é justamente eliminar burocracias para que as pessoas possam usufruir efetivamente dos direitos previstos em lei, resguardando sempre os direitos de confidencialidade e de privacidade relacionados a esses dados.

Além das vantagens elencadas de redução de burocracia e onerosidade, esse cadastro influi na política de promoção do trabalho, pois facilitará o acesso ao mercado formal de trabalho, difundindo quais obstáculos devem ser superados em cada região e como aprimorar a formação desses profissionais, servindo ainda como documento suficiente para acesso a cotas em concursos públicos.

Todavia, ainda não há como usufruir esse direito. Aguarda-se a resposta do Poder Legislativo para regulamentar e implementar o cadastro. Atualmente, tramita o Projeto de Lei nº 268/2020, sob autoria da deputada federal Rejane Dias (PT/PI), para definir os dados que serão coletados.

Além disso, o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos informou em fevereiro de 2020 sobre a futura criação do projeto “Brasil Inclusão”, também visando oferecer efetividade ao art. 92 do EPD. Contudo, em março de 2021 ainda não há informações sobre a efetiva criação e atuação do mencionado projeto.

3. AUXÍLIO-INCLUSÃO

O art. 94 do Estatuto da Pessoa com Deficiência relaciona-se diretamente com a promoção do trabalho, prevendo o auxílio-inclusão, cujos titulares são pessoas com deficiências moderada ou grave. Destina-se o instituto a pessoas que recebem o benefício de prestação continuada (BPC) e que passarem a exercer atividade remunerada, contribuindo, assim, com o Regime Geral da Previdência do INSS. O BPC é uma prestação assistencial, e não previdenciária, motivo pelo qual sua concessão independe de contribuição ao INSS, devendo preencher os requisitos necessários previstos pelo INSS.

Como o auxílio-inclusão se trata de um benefício indenizatório e não previdenciário, na prática, não influencia no valor salarial utilizado como base de cálculo para contribuições previdenciárias. Logo, não haveria a incidência de qualquer encargo previdenciário sobre este valor. O que se busca é a autonomia da pessoa com deficiência, ao invés de ser uma política pública de assistencialismo.

Porém, apesar de criar o benefício, essa norma precisa ser complementada para ser implementada e ter eficácia, ou seja, faz-se necessária a edição de outra lei que especifique algumas condições, como o valor a ser recebido, os parâmetros de definição das deficiências graves e moderadas, se essas diferenças influenciarão ou não no valor recebido, por quanto tempo esse valor seria recebido e qual a fonte que será responsável pelo pagamento.

Dentre os projetos de lei do Poder Legislativo, destacam-se dois que visavam complementar o art. 94 do EPD, um na Câmara dos Deputados e outro no Senado Federal. O da Câmara, com autoria da então deputada Mara Gabrielli (PSDB/SP), hoje senadora pelo mesmo partido, é o PL nº 2130/2015, o qual engloba outros dois projetos de lei em apenso: o PL nº 4410/2016, também da Câmara dos Deputados, com autoria da deputada Flávia Moraes (PDT/GO), e o PL nº 11.098/2018, de autoria do Poder Executivo.

Esse projeto previa o benefício de 100% do valor do BPC no caso de deficiência grave e de 50% no caso de deficiência moderada, sem prazo máximo para recebimento, vetando o recebimento concomitante do BPC com o auxílio-desemprego. Encontra-se o texto com a Comissão de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência desde julho de 2015, aguardando votação.

O outro projeto, do Senado, de nº 161/2017, sob a autoria do Senador Paulo Bauer (PSDB/SC), previa que o valor do benefício seria de 10% do valor do BPC por até um ano, sem distinção da gradação da deficiência entre grave e moderada. Porém, apesar da tramitação aprovada, o projeto foi arquivado por conta do fim do mandato do Senador. Infelizmente, sem essa regulamentação, o auxílio não há como ser implementado, sendo apenas um direito previsto em lei aguardando regulamentação.



4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendidos os institutos do Cadastro-inclusão e do Auxílio-inclusão, percebe-se a vontade do legislador que elaborou o Estatuto da Pessoa com Deficiência em estabelecer direitos visando o bem-estar, o acesso a outros direitos e a promoção do trabalho formal para as pessoas com deficiência, objetivando, por fim, justamente maior autonomia dessas pessoas. Todavia, apenas os arts. 92 e 94 do EPD não são suficientes para o efetivo usufruto desses institutos, dependendo da regulamentação por meio de outras normas para que se estabeleçam os critérios de elegibilidade, as condições e a fonte de pagamento.

Apesar de algumas tentativas legislativas, lamentavelmente, ainda não houve uma decisão definitiva, seja por falta de movimentação político-legislativa, pela espera da análise dos projetos de lei ou por regras internas estabelecendo o final da tramitação ao término do mandado do proponente. Com isso, os direitos são apenas previsões sem eficácia.

Assim, são importantes tanto o acompanhamento da tramitação dos projetos, quanto a efetiva participação da sociedade demonstrando aos parlamentares a necessidade dessa regulamentação do Cadastro-Inclusão e do Auxílio-Inclusão para efetivar esses direitos previstos em lei desde 2015.

Referências

BRASIL. Câmara Dos Deputados. **PL 2130/2015**. Autor: Mara Gabrielli – PSDB/SP. Ementa: Institui o auxílio-inclusão a ser pago à pessoa com deficiência que exerça atividade remunerada que a enquadre como segurada obrigatória do Regime Geral de Previdência Social ou como filiada a Regime Próprio de Previdência de todas as esferas de Governo. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1548581>. Acesso em: 19 mar 2021.

BRASIL. Câmara Dos Deputados. **PL 268/2020**. Autor: Rejane Dias – PT/PI. Ementa: Altera o art. 92 da Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, para dispor sobre a criação do Registro Nacional da Pessoa com Deficiência e dá outras providências. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2236993>. Acesso em: 19 mar 2021.

BRASIL. Câmara Dos Deputados. **PL 4410/2016**. Autor: Flávia Morais – PDT/GO. Ementa: Regulamenta o auxílio-inclusão, a que se refere o art. 94 da Lei nº 13.146, de 6 de julho 2015, que “Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)”. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2077387>. Acesso em: 19 mar 2021.

BRASIL. **Decreto nº 10.087, de 5 de novembro de 2019**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10087.htm. Acesso em: 19 mar 2021.

BRASIL. Ministério da Economia. **Relação anual de informações sociais (RAIS) 2018** – sumário executivo. Out. 2019. Disponível em: <http://pdet.mte.gov.br/images/rais2018/nacionais/3-sumario.pdf>. Acesso em: 26 jul 2020.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Projeto Brasil Inclusão vai implementar ações em benefício das pessoas com deficiência em 2020**. Publicado em: 03 fev. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-2/fevereiro/projeto-brasil-inclusao-vai-implementar-acoes-em-beneficio-das-pessoas-com-deficiencia-em-2020>. Acesso em: 19 mar 2021.



BRASIL. Poder Executivo. **Projeto de lei nº 11.098, de 2018**. Dispõe sobre o auxílio-inclusão para a pessoa com deficiência moderada ou grave, de que trata o art. 94 da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=B82A8254579FD-35F815EFBBC3436C30C.proposicoesWebExterno1?codteor=1700628&filename=Avulso+-PL+11098/2018. Acesso em: 19 mar. 2021.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei do Senado nº 161, de 2017**. Autor: Senador Paulo Bauer – PSDB/SC. Ementa: Altera o art. 94 da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, para dispor sobre o auxílio-inclusão. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/129303>. Acesso em: 19 mar 2021.

INTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo 2010**. Jun. 2012. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?id=3&idnoticia=2170&view=noticia>. Acesso em: 25 jul 2020.

MOTTA, Maiara. Arts. 92 a 95. *In*: **Estatuto da pessoa com deficiência**: comentado artigo por artigo. Costa Machado (coord.); Maria Amália de Figueiredo Pereira Alvarenga; Luciana Estevez Zumstein Ribeiro (coord.). Barueri: Novo Século, 2019.



CAPÍTULO 6

AVALIAÇÃO DA CAPACIDADE FUNCIONAL EM IDOSOS DIABÉTICOS PRATICANTES E NÃO PRATICANTES DE ATIVIDADE FÍSICA

EVALUATION OF FUNCTIONAL CAPACITY IN DIABETIC ELDERLY
PRACTICING AND NON PRACTICING PHYSICAL ACTIVITY

Thaís Rino de Freitas Coelho

Darcísio Hortelan Antônio

Ana Carolina Soares de Andrade

Roger Palma

Simone Cristina Chiodi Prestes

Resumo

Introdução: O envelhecimento vem aumentando no Brasil e com ele o surgimento de doenças como o DM Tipo 2, doença que acomete de 90 a 95% dos casos. Ela causa defeitos na sensibilidade a insulina nos tecidos periféricos, seguidos da diminuição na sua secreção, reduzindo a função do pâncreas. Além de trazer como consequência do tratamento inadequado, doença renal crônica, cegueira, amputação de membros, AVE e infarto, pode ocasionar déficits nas capacidades funcionais do indivíduo. Por isso, é de extrema importância que se tenha uma boa alimentação e uma vida ativa em relação a realização de atividades físicas. Objetivo: O objetivo do presente estudo foi avaliar e comparar a capacidade funcional entre idosos diabéticos que praticam atividade física e dos que não praticam, com o objetivo de descobrir se o Diabetes Mellitus Tipo 2 associado a não realização de atividade física influencia na perda da capacidade funcional. Metodologia: Foram utilizados dois questionários para obter os resultados, o Índice de Katz, que avalia a capacidade funcional do indivíduo idoso, e o Questionário QVS-80, que é utilizado para avaliar o domínio da Saúde, da atividade física, do ambiente ocupacional e da percepção da qualidade de vida. E para análise de dados, utilizou-se o Teste de Análise de Variância (ANOVA) – um critério para comparar as amostras dos três grupos, cujo resultado é traduzido no valor do F-teste. Conclusão: Pode-se concluir que o fato dos indivíduos possuírem diagnóstico de Diabetes Mellitus Tipo 2, não influenciou nos resultados da pesquisa, já em relação a prática de atividade física pode-se observar que idosos praticantes possuem menos risco de apresentarem incapacidade funcional durante o processo de envelhecimento.

Palavras chave: Capacidade Funcional, Idoso, Diabetes, Atividade Física.

Abstract

Introduction: Aging has been increasing in Brazil and with it the emergence of diseases such as Type 2 DM, a disease that affects 90 to 95% of cases. It causes defects in insulin sensitivity in peripheral tissues, followed by decreased secretion, reducing the function of the pancreas. In addition to bringing about the consequence of inadequate treatment, chronic kidney disease, blindness, limb amputation, stroke and infarction, can cause deficits on the individual's functional capabilities. For this reason, it is extremely important to have a good nutrition and an active life in relation to physical activities. Objective: Objective of the present study was to evaluate and compare functional capacity among the elderly diabetics who practice physical activity and those who do not, in order to find out if Type 2 Diabetics Mellitus associated with not performing physical activity influences the loss of functional capacity. Methodology: Two questionnaires were used to obtain the results, the Katz Index, which assesses the functional capacity of the elderly individual, and the Questionnaire QVS-80, which is used to assess the domain of Health, physical activity, occupational environment and the perception of quality of life. And for data analysis, we used the Analysis of Variance Test (ANOVA) - a criterion for comparing samples from the three groups, the result of which is translated into the value of the F-test. Conclusion: It can be concluded that the fact of individuals with a diagnosis of Type 2 Diabetics Mellitus, did not influence the results of the research, already in relation to the practice of physical activity it can be observed that elderly practitioners are less at risk of functional disability during the processing.

Key-words: Functional Capacity, Old man, Diabetic. Physical activity.



1. INTRODUÇÃO

O envelhecimento vem aumentando no Brasil e com ele o surgimento de doenças como o DM Tipo 2, doença que acomete de 90 a 95% dos casos. Ela causa defeitos na sensibilidade a insulina nos tecidos periféricos, seguidos da diminuição na sua secreção, reduzindo a função do pâncreas (SILVA et al., 2007). A escolha do DM Tipo 2, para análise neste estudo se deu pela grande prevalência da patologia entre idosos com mais de 60 anos, e isto está associado a vários fatores como, o envelhecimento da população, hereditariedade, hábitos de vida não saudáveis, dieta inadequada e obesidade (SILVA et al, 2007; FERNANDES et al., 2005). Além de trazer como consequência do tratamento inadequado, doença renal crônica, cegueira, amputação de membros, AVE e infarto, pode ocasionar déficits nas capacidades funcionais do indivíduo. Por isso, é de extrema importância que se tenha uma boa alimentação e uma vida ativa em relação a realização de atividades físicas (SILVA, 2016). A perda da capacidade funcional é muito difícil para uma pessoa, pois a torna mais dependente e acaba deixando ela mais limitada. Priva o idoso de realizar tarefas básicas do dia-a-dia como, se vestir, se banhar, se alimentar sozinho, cuidar de sua higiene pessoal e até as tarefas mais complexas (ALVES et al.,2007). O que pode trazer um quadro depressivo e assim, só piorar sua situação, tornando-o cada dia mais dependente. A capacidade funcional pode ser definida como o potencial que os idosos possuem para decidir e atuar em suas vidas de forma independente (ALVES et al.,2007). E a incapacidade funcional se refere à dificuldade ou necessidade de ajuda para o indivíduo executar tarefas no seu dia-a-dia. Apesar do processo de envelhecimento não estar diretamente relacionado a doenças e incapacidades, as doenças crônico-degenerativas são com grande frequência, encontradas entre os idosos. Sendo assim, a tendência atual é termos um número crescente de indivíduos idosos que, apesar de viverem mais, apresentam maiores condições crônicas (ALVES et al.,2007; ANJOS, 2012). E que o aumento no número de doenças crônicas está diretamente relacionado com a perda da capacidade funcional, e seu comprometimento tem implicações importantes para a família, a comunidade, para o sistema de saúde e para a vida do próprio idoso, uma vez que a incapacidade ocasiona maior vulnerabilidade e dependência na velhice, contribuindo para a diminuição do bem-estar e da qualidade de vida dos idosos (ANJOS, 2012). O objetivo do presente estudo foi avaliar e comparar a capacidade funcional entre idosos diabéticos que praticam atividade física e dos que não praticam, com o objetivo de descobrir se o Diabetes Mellitus Tipo 2 associado a não realização de atividade física influencia na perda da capacidade funcional.

2. METODOLOGIA

Foram avaliados aproximadamente 30 idosos, divididos em 3 grupos, sendo o Grupo A formado por 4 pacientes diagnosticados com DM Tipo 2, praticantes de atividade física a mais de 1 ano, com mais de 60 anos de idade. O Grupo B, formado por 9 pacientes também diagnosticados com DM Tipo 2, não praticantes de atividade física a mais de 1 ano, com mais de 60 anos de idade e o Grupo C, formado por 13 pacientes não diagnosticados com DM Tipo 2, praticantes de atividade física a mais de 1 ano, com mais de 60 anos de idade. Foram excluídos do estudo, idosos com idade inferior a 60 anos, aqueles que não quiseram participar da avaliação respondendo os questionários e que se recusaram assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Puderam participar do estudo, idosos com idade superior a 60 anos, que se propuseram a participar da avaliação respondendo os questionários e que aceitaram assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Foi utilizado o Índice de Katz (KATZ, 1976; UARTE; ANDRADE; LEBRÃO, 2007), que avalia a capacidade funcional do indivíduo idoso. Katz estabeleceu uma lista de seis itens que são hierarquicamente relacionados e refletem os padrões de desenvolvimento infantil, ou seja, que a perda da função no idoso começa pelas atividades mais complexas, como vestir-se, banhar-se, até chegar as de auto regulação como, alimentar-se e as de eliminação ou excreção. Foi utilizado também o Questionário QVS-80 (BARBOSA, et al., 2014) essa ferramenta QVS-80 é um questionário contendo 80 questões, sendo 13 abertas e 67 estruturadas, as quais consideradas para contabilizar o escore do QVS-80. As pontuações podem ser mínimas= 67 ou máximas= 335, ele é utilizado para avaliar o domínio da Saúde, da atividade física, do ambiente ocupacional e da percepção da qualidade de vida. Para análise de dados, utilizou-se o Teste de Análise de Variância (ANOVA) – um critério para comparar as amostras dos três grupos, cujo resultado é traduzido no valor do F-teste. Como o valor de F foi significativo ($p < 0,01$), aplicou-se o Teste de Tukey, com nível de significância de 0.05, para verificar as diferenças entre as médias. A participação dos idosos nesta pesquisa foi voluntária, após explicação dos questionários e então, assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Não houve riscos para os sujeitos envolvidos no estudo, ficando assegurada a confidencialidade e o sigilo das informações prestadas pelos participantes.



3. RESULTADOS

	A	B	C	D	E	F	G	Outro
Grupo A	4 (100%)	-	-	-	-	-	-	-
Grupo B	1 (11%)	-	-	-	1 (11%)	5 (56%)	2 (22%)	-
Grupo C	13 (100%)	-	-	-	-	-	-	-

Tabela 1 - Frequências absoluta e relativa (%) do Índice de Katz para os três grupos.

A - Independente para todas as atividades.

B - Independente para todas as atividades menos uma.

C - Independente para todas as atividades menos banho e mais uma adicional.

D - Independente para todas as atividades menos banho, vestir-se e mais uma adicional.

E - Independente para todas as atividades menos banho, vestir-se, ir ao banheiro e mais uma adicional.

F - Independente para todas as atividades menos banho, vestir-se, ir ao banheiro, transferência e uma adicional.

G - Dependente para todas as atividades.

Outro - Dependente em pelo menos duas funções, mas que não se classifica em: C, D, E e F.

De acordo com a Tabela 1, analisamos que todos os indivíduos do Grupo A e C, tiveram resultados equivalentes a independência para realização de todas as atividades avaliadas pelo Índice de Katz, e que dos indivíduos avaliados no Grupo B, apenas um deles, apresentou independência para todas as atividades, os demais apresentaram dependência em pelo menos quatro atividades.

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Grupo A	119	179	152	29.58
Grupo B	162	207	183	14.62
Grupo C	117	170	141	13.81

Tabela 2 - Valores (mínimo, máximo, média e desvio padrão) relativos à pontuação do Questionário QVS - 80 para os três grupos.

A Tabela 2 nos demonstra pelo desvio padrão uma semelhança entre os resultados dos indivíduos dos grupos B e C, que possuem uma qualidade de vida equivalente entre os avaliados do próprio grupo. Já no grupo A, a prática de atividade física e o diabetes não demonstram ser fatores predominantes para avaliar semelhança entre a qualidade de vida.

Comparação de Medidas	Diferença	(P)
AXB	31.5	< 0.05
AXC	10.1154	ns
BXC	41.6154	> 0.01

Ns = Não significativo

Tabela 3 - Resultados do Teste de Tukey, com nível de 0.05, para comparação das diferenças entre as médias dos três grupos na pontuação do Questionário QVS - 80.

Na tabela 3, a comparação das médias entre os grupos AxC não possuem significância, entretanto, nos grupos AxB e BxC encontramos diferença, podendo ter relação com o fato de que, tanto o grupo A quanto o grupo C, são grupos praticantes de atividade física.

4. DISCUSSÃO

Após avaliação dos indivíduos, conseguiu-se analisar que, idosos praticantes de atividade física possuem menos dependência para suas atividades do que idosos não praticantes resultado esse que vai de encontro com o analisado por Raissa Silva Frota (2017), ela aponta que os idosos institucionalizados não tem incentivo e nem tempo reservado para que realizem atividades físicas diariamente, e que isso leva a uma perda da sua capacidade física e mental na realização de suas atividades cotidianas (FROTA et al., 2017).

Já o fato dos indivíduos terem diabetes não influenciou nos resultados da pesquisa, pois os dois grupos de indivíduos praticantes de atividade física obtiveram o mesmo resultado na avaliação do Index de Katz, sendo que, no grupo dos idosos diabéticos não praticantes de atividade física obtiveram resultados diferentes, o que converge com o apresentado por Luciana Correia Alves (2007) a qual demonstrou que o fato dos indivíduos terem diabetes não possui resultado significativo em relação a dependência que eles apresentam em suas AIVDs e AVDs, ou seja, não tem relação com a incapacidade funcional (ALVES et al., 2007).

O fato dos indivíduos praticarem atividade física regularmente nos mostrou que essa rotina pode retardar a perda da funcionalidade, o que em comparação com o estudo apresentado por Marcos Gonçalves Maciel (2010) nos afirma o mesmo, essa prática é benéfica para manutenção da capacidade funcional e proporciona um adiamento do envelhecimento (MACIEL, 2010).

Outro fator que esse estudo nos apresenta é que, a prática de atividade física pode trazer menor risco de adquirir doenças crônicas, onde se enquadra o diabetes mellitus 2, ao longo do processo de envelhecimento, o que vemos no estudo realizado por Sandra Marcela Mahecha Matsudo (2009) o fato do indivíduo levar uma vida ativa, principalmente após os 50 anos de idade, traz benefícios a sua saúde e longevidade (MATSUDO, 2009).

Daniela Maria da Cruz dos Anjos (2010) utilizou o TC6 (teste de caminhada de 6 minutos), onde se tem o consumo máximo de oxigênio, refletindo bem a capacidade funcional em relação às atividades diárias, sendo que nelas temos um gasto de oxigênio em nível submáximo. Avaliando dois grupos, um de indivíduos diabéticos e outro de indivíduos não diabéticos, teve uma piora nos resultados dos indivíduos diabéticos, mostrando que, sua capacidade funcional pode ser afetada em função da doença. Que difere do avaliado neste estudo, onde o fato dos indivíduos serem diabéticos não gerou significância nos resultados (ANJOS et al. 2010).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho avaliamos a capacidade funcional de idosos diabéticos praticantes e não praticantes de atividade física. Concluímos que os idosos não praticantes de atividade física obtiveram piores resultados em relação aos praticantes, no que



diz respeito à capacidade funcional, e pudemos observar que o fato de possuírem diabetes mellitus tipo 2 não influenciou significativamente nos resultados da pesquisa. Observou-se também que idosos ativos, tem uma tendência menor de adquirir doenças crônicas ou longo do processo de envelhecimento.

Referências

ALVES, L. C. et al. **A influência das doenças crônicas na capacidade funcional dos idosos do Município de São Paulo**, Brasil, 2007. ISSN 8.

ANJOS, D. M. D. C. D. et al. **Avaliação da capacidade funcional em idosos diabéticos**. ISSN 1, 2012.

BARBOSA, BR et al.: **Avaliação da capacidade funcional dos idosos e fatores associados à incapacidade**, 2014. ISSN 8.

DUARTE, YADO; ANDRADE, CLD; LEBRÃO, ML: **O Índice de Katz na avaliação da funcionalidade dos idosos**, 2007. ISSN 2.

FERNANDES, CAM et al.: A importância da associação de dieta e de atividade física na prevenção e controle do Diabetes mellitus tipo 2. **Acta Scientiarum. Health Sciences**, v. 27, n. 2, 2005. ISSN 1679-9291.

FROTA, R. S. et al. A interferência do sedentarismo em idosos com doenças crônicas não transmissíveis. **Congresso Interdisciplinar-ISSN: 2595-7732**, 2017.

KATZ, S; AKPOM CA: A measure of primary sociobiological functions. **Int J Health Serv.** 1976; 6(3):493-508.

MATSUDO, S. M. M. Envelhecimento, atividade física e saúde. **BIS. Boletim do Instituto de Saúde (Impresso)**, n. 47, p. 76-79, 2009. ISSN 1518-1812.

SILVA, EAD: **A perspectiva da visita domiciliar na avaliação da capacidade funcional de adultos e idosos portadores de úlceras venosas segundo a escala de Katz**. 2016.

SILVA, EMM et al.: Enfermidades do paciente idoso. **Pesquisa Brasileira em Odontopediatria e Clínica Integrada**, v. 7, n. 1, 2007. ISSN 1519-0501.

CAPÍTULO 7

ATIVIDADES EXPERIMENTAIS COMO FERRAMENTA DE ENSINO NO CLUBE DE CIÊNCIAS

EXPERIMENTAL ACTIVITIES AS A TEACHING TOOL IN THE SCIENCE
CLUB

Gleyce de Nazaré Rodrigues da Silva

Josiney Farias de Araújo

Simonny do Carmo Simões Rolo de Deus

Carlos Alberto Brito da Silva Júnior

Resumo

Este trabalho faz parte da aplicação de um projeto de extensão para a iniciação científica e docente aplicado por graduandos de um Curso de Ciências Naturais a uma turma de discentes do 9º ano do Ensino Fundamental de um Clube de Ciências. O objetivo era desenvolver atividades teóricas-práticas por meio da experimentação através de uma sequência didática baseada na técnica de Freire em um minicurso com a oficina “*Experimentos Químicos e Físicos*”. Nossos resultados mostram que as aulas produzidas a partir de atividades experimentais são bastante relevantes no ensino dos conteúdos de Ciências e que o Clube de Ciências é um espaço não formal de ensino, porém interativo, inovador, livre e cheio de expectativas que possibilita aos discentes ter diversas oportunidades de aprendizagem para ampliar os conhecimentos científicos e aos professores o acesso a diferentes estratégias de ensino para aplicar nas aulas de Ciências e driblar o estereótipo conteudista dessas aulas. Apesar de que, muitos discentes, infelizmente, convivem em ambientes escolares em que está prática de ensino é muito escassa pelos professores, devido muito deles não fazerem à formação continuada que permite eles se capacitarem para os problemas atuais do mundo contemporâneo. Com isso é notório que diferentes estratégias de ensino como a experimentação tenha importância significativa dentro do processo de ensino-aprendizagem de discentes e professores, mostrando o que pode estar acontecendo no cotidiano dos discentes a partir de uma situação-problema proposta pelo professor, onde serão lançadas hipóteses, testes, discussão, conceitos, explicações e aplicações.

Palavras-chave: Clube de Ciências, iniciação científica, atividades experimentais.

Abstract

This work is part of the application of an extension project for scientific initiation and teaching applied by undergraduate students of a Course in Natural Sciences to a group of students from the 9th grade of Elementary School of a Science Club. The objective was to develop theoretical-practical activities through experimentation through a didactic sequence based on the technique of Freire in a short course with the workshop “*Chemical and Physical Experiments*”. Our results show that classes produced from experimental activities are very relevant in the teaching of Science content and that the Science Club is a non-formal teaching space, yet interactive, innovative, free and full of expectations that allows students to have several learning opportunities to expand scientific knowledge and teachers access to different teaching strategies to apply in Science classes and circumvent the content stereotype of these classes. Despite the fact that, many students, unfortunately, live in school environments where this teaching practice is very scarce by teachers, due to the fact that many of them do not do the continuous training that allows them to be trained for the current problems of the contemporary world. With that, it is notorious that different teaching strategies such as experimentation have significant importance within the teaching-learning process of students and teachers, showing what may be happening in the daily lives of students from a problem situation proposed by the teacher, where they will be hypotheses, tests, discussion, concepts, explanations and applications are launched.

Key-words: Science Club, scientific initiation, experimental activities.



1. INTRODUÇÃO

As aulas de Ciências ao longo dos anos têm demonstrado ser de natureza conteudista norteadas apenas pela utilização de livros didáticos o que faz os discentes se sentirem cada vez mais desmotivados e desinteressados. Essas aulas quase sempre não apresentam qualquer relação com a realidade dos discentes e com a parte prática que tem fundamental importância para o processo de ensino-aprendizagem de alunos e professores de Ciências. Isso se deve ao fato de as escolas não disporem de laboratório de Ciências ou multidisciplinar e aparatos experimentais de alto e baixo custo, além de professores capacitados para ministrar esse tipo de aula que seja mais criativa, inovadora e dialogada. De acordo com Pereira, *et al.*, (2019) citam que as aulas de Ciências são denominadas de chatas devido somente a absorção dos assuntos, memorização e resolução de exercícios. Assim, torna-se necessário a superação dos pensamentos de maneira simplistas, no qual o conhecimento deve ser limitado ao saber teórico. Deste modo, na intenção de tornar o ensino de Ciências mais interessante dentro de um Clube de Ciências, os assuntos devem ser contextualizados com situações do cotidiano dos discentes, além de envolver os conhecimentos pedagógicos e tecnológicos.

Para isso é essencial à utilização de diferentes tendências educacionais e estratégias de ensino-aprendizagem no ambiente escolar nas aulas de Ciências. Portanto, o uso da ferramenta de ensino-aprendizagem baseada em atividades experimentais produzidas a partir de materiais alternativos de baixo custo pode ser, abordada de maneira dialogada, investigativa, criativa e inovadora contribuindo para o desenvolvimento da autonomia do discente na resolução de determinada situação-problema do cotidiano na sala de aula. Segundo Araújo *et al.*, (2018, p. 102):

Os professores devem tentar desenvolver estratégias de ensino-aprendizagem mais atrativas para que as suas aulas fiquem mais interessantes e assim os seus alunos possam ter melhores rendimentos e aprendam efetivamente os conteúdos de Ciências Físicas. A experimentação é uma ferramenta de ensino que os professores devem dispor para a melhoria das suas aulas.

As atividades experimentais podem propiciar ao discente uma melhor compreensão dos assuntos nas aulas de Ciências, possibilitando uma melhor aprendizagem. “A realização de experimentos em Ciências representa uma excelente ferramenta para que o aluno concretize o conteúdo e possa estabelecer relação entre a teoria e a prática e ainda tem um papel relevante no processo de ensino-aprendizagem” (MOREIRA & ESTUMANO, 2016, p. 116-117). Apesar disso, em diversas vezes o ensino é aplicado de forma básica, pois encontramos vários obstáculos como a ausência de recursos, falta de tempo e outros para realizar essas atividades.

Neste contexto, os alunos do curso de Ciências Naturais da Faculdade de Ciên-



cias Naturais do Campus Universitário do Marajó-Breves (FACIN-CUMB) da UFPa, dentro do projeto de extensão a iniciação científica, realizaram na sala de aula e no Laboratório de Ciências Naturais um minicurso de cinco (5) dias para discentes da turma do Clube de Ciências do CUMB-UFPa que na sua maior parte era composta por discentes do 9º ano do Ensino Fundamental. O minicurso foi finalizado com a oficina intitulada “*Experimentos Químicos e Físicos*” que apresentou dez (10) atividades experimentais elaboradas e propostas nos quatro (4) primeiros dias de minicurso que foram produzidas com materiais alternativos de baixo custo (ver Tabela 1).

Portanto, o objetivo principal deste trabalho foi reconhecer a relevância das atividades experimentais de baixo custo como ferramenta fundamental do processo de ensino-aprendizagem em Ciências no Clube de Ciências através de uma sequência didática abordada pela técnica de dialogicidade de Paulo Freire. Desta maneira, os conhecimentos teóricos da Física e da Química podem ser enriquecidos e melhor abordados com o auxílio desta ferramenta relacionando com a realidade dos discentes.

1.1. O ensino de ciências e a experimentação no Clube de Ciências

O ensino de ciências acontece de diversas maneiras e em diferentes ambientes, mas é no ambiente escolar que se produz, socializa, sistematiza, utiliza as ferramentas para a construção e aplicação do saber e dos conceitos científicos para aprender a conviver e a compreender com determinadas situações-problemas do cotidiano (questões do dia a dia) através de recursos que a ciência, o ambiente escolar, a sociedade e a tecnologia oferecem.

Para Freire (1997 apud REGINALDO *et al.*, 2012), a teoria só é compreendida através da experimentação, a prática do experimento é uma ferramenta que faz o discente estabelecer a relação entre teoria e prática para compreender o conteúdo, saindo do mundo imaginário da memorização para ampliar o conhecimento adquirido.

O Clube de Ciências também conhecido por Centro Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico (CPADC) é um espaço destinado ao início do processo de convivência da iniciação científica, onde são desenvolvidas diversas estratégias de ensino. “Alguns autores que trabalham com clubes de ciências no Brasil destacam estes como meios que podem auxiliar na aproximação entre ciência e alunos da educação básica” (SILVA *et al.*, 2016, p. 227). Os discentes gostam das práticas elaboradas e propostas no Clube de Ciências, pois esse espaço educativo propicia a participação em atividades de investigação, reflexão, elaboração de hipóteses entre outros (ALVES *et al.*, 2011).

O Clube de Ciências desenvolve atividades exploratórias em diversos temas



científicos, levando a situações de contribuição na aprendizagem dos conteúdos de Ciências (BUCH & SCHROEDER, 2013). A partir disso, o Clube de Ciências pode ajudar a relacionar os conteúdos à ciência, tecnologia e sociedade. Além disso, ele tem a função de nortear os discentes que chegam ao Clube de Ciências e tem interesse na iniciação científica. Esse discente vem carregado de ideias que acabam facilitando o aprendizado, o que faz ele ir em busca de ampliar o saber. Além disso, Schmitz & Tomio (2019, p. 313) também destaca que:

Constatamos que um diferencial dos Clubes de Ciências é que a sua constituição e o desenvolvimento de suas atividades acontece sempre em uma dimensão que privilegia o trabalho de uma coletividade. Assim, estudantes e professores clubistas, estabelecem relações com o saber em agrupamentos que privilegiam a horizontalidade nas relações, ou seja, há menos níveis hierárquicos e as decisões são combinadas. Com isso, há uma corresponsabilização nas práticas e a valorização da comunicação entre os participantes.

2. MATERIAIS E MÉTODOS

A pesquisa teve como *lócus* as aulas do Clube de Ciências nas salas e no Laboratório de Ciências da FACIN-CUMB-UFPA que foram ministradas de forma expositiva (uso do datashow, quadro magnético e caneta piloto), demonstrativa (construção de 10 atividades experimentais elaboradas com materiais alternativos de baixo custo) e dialogada (discussão e debate no momento da construção e apresentação dos experimentos) em 5 encontros com duração de 4h cada pela parte da manhã (8h-12h) por graduandos do curso de Ciências Naturais da FACIN-CUMB-UFPA. O público alvo da pesquisa foram os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental do Clube de Ciências do CUMB-UFPA, em uma amostragem de 30 alunos com idade de 10 e 11 anos que foram divididos em 6 equipes de 5 alunos.

A sequência didática estabelecida no minicurso era: (1) começava com uma dinâmica de grupo que servia para introduzir o tema do dia (problematização ou situação-problema) ou relembrar a aula do encontro anterior ou simplesmente para motivar os discentes para a aula; (2) em seguida explanava-se o tema do dia de forma sucinta, uma vez que, os conceitos, pertinentes aos conteúdos ministrados, seriam aprofundados dentro da dinâmica da experimentação, além de visita ao Laboratório de Ciências; (3) depois fazia-se a aplicação do conhecimento por meio de avaliação, através da oficina de experimentos de Ciências ou jogos ou dinâmicas que encerravam o encontro.

Deste modo, a avaliação dos discentes foi feita de forma contínua ao longo do minicurso nos 5 encontros baseada na técnica da dialogicidade de Freire que foi estabelecida pela participação dos mesmos nas aulas teórica-prática, dialogicidade e compreensão dos conteúdos abordados, finalizando com a exposição da oficina “*Experimentos Químicos e Físicos*”. A execução do minicurso e da oficina ao longo de 5 dias e 5 encontros obedeceu à sequência didática apresentada na Tabela 1:



Tabela 1. Sequência didática do minicurso e da oficina de experimentos em Ciências.

Encontros	Atividades Experimentais de Ciências
1º dia	Introdução à Química e Física. Apresentação da situação-problema e dos experimentos: condução de energia através de ácidos e bases; indicador de ácidos e bases - Participação nas Aulas Teórica-Prática.
2º dia	Visita ao Laboratório de Ciências da FACIN-CUMB-UFPA com demonstrações dos experimentos: Corrida brilhante; Construindo um extintor de incêndio – Dialogicidade.
3º dia	Práticas experimentais com os alunos: A tinta do limão; O que sobe e o que desce? – Dialogicidade.
4º dia	Práticas experimentais com os alunos: Enchendo o balão dentro da garrafa; Ovo maluco; Garrafa chuveirinho; Laranjas dançantes – Dialogicidade.
5º dia	Aplicação do Conhecimento por meio da Oficina “ <i>Experimentos Químicos e Físicos</i> ” realizada pelos alunos – Aplicação dos Conhecimentos.

- 1. Condução de energia através de ácidos e bases - Material utilizado:** duas placas metálicas, béquer, fio elétrico, lâmpada incandescente, bocal, suporte, interruptor e produtos com propriedades de base e ácidos. **Eta-
pa experimental:** (a) Mergulhar duas placas metálicas na água; (b) Ligar cada um dos fios a cada placa e ao interruptor, no qual, a lâmpada estará conectada entre os dois; (c) Em seguida ir acrescentando e trocando os produtos ácidos e básicos na água. **Situação-Problema:** Observar o fenômeno que acontece e explicar. **Aplicação do Conhecimento:** Onde se aplica no dia a dia?
- 2. Indicador de ácidos e bases - Material utilizado:** Filtro de papel, repolho roxo, açaí, água, panela, béquer ou copo, álcool, papel de tornassol e produtos ácidos e básicos. **Etapa experimental:** (a) Ferver a água com repolho, em seguida filtrar e reservar o líquido; (b) Em outro recipiente filtrar o açaí com álcool; (c) Em seguida inserir em béqueres diferentes o açaí filtrado e o chá de repolho; (d) Ir misturando com os produtos ácidos e básicos; (e) Inserir o papel de tornassol. **Situação-Problema:** Verificar o que acontece com a solução, diga se ela é ácida ou básica e explique. **Aplicação do Conhecimento:** Onde se aplica no dia a dia?
- 3. Corrida brilhante - Material utilizado:** Detergente concentrado, água,

purpurina e recipiente transparente grande. **Etapa experimental:** (a) Inserir a água em um recipiente transparente para melhor visualização do experimento; (b) Inserir a purpurina aos poucos; (c) Pinga o detergente no lugar onde há maior quantidade de purpurina. **Situação-Problema:** Observar o fenômeno que ocorre e explicar com base nos fundamentos da química e física. **Aplicação do Conhecimento:** Onde se aplica no dia a dia?

4. Extintor de incêndio caseiro - Material utilizado: Uma garrafa pet de refrigerante de 600 ml, tubo de conta-gotas, tubo de ensaio de 35 ml, 450 ml de vinagre (H_3CCOOH) e bicarbonato de sódio (NaHCO_3). **Etapa experimental:** (a) Com o auxílio de um estilete, furar a tampa do frasco de refrigerante no mesmo diâmetro do tubo do conta-gotas que será utilizado. A seguir, introduzir o tubo do conta-gotas no orifício criado na tampa do frasco de refrigerante. O furo realizado na tampa deve permitir que o tubo do conta-gotas passe mais justo possível, visando evitar vazamentos que podem prejudicar o experimento, devido à perda de reagentes. O tubo do conta-gotas pode ser mais bem fixado com o uso de uma fita de teflon ao seu redor, antes de inseri-lo na tampa; (b) No frasco de refrigerante, inserir 450 ml de vinagre e no tubo de ensaio, adicionar o bicarbonato de sódio de modo que o vinagre fique 2 cm abaixo da borda do tubo. Ter cuidado para que o bicarbonato de sódio não entre em contato com o vinagre, pois isso dará início imediato à reação química. Em seguida, fechar o frasco de refrigerante com a tampa, apertando-a bem; (c) Para o extintor entrar em funcionamento, tampe o furo de saída do conta-gotas com o dedo indicador e sacuda vigorosamente o extintor, no intuito de provocar a reação química entre o vinagre e o bicarbonato de sódio; (d) Em seguida, inclinar o extintor para baixo, dirigindo-o para a região que você deseja atingir e tire o dedo da tampa, liberando assim a saída do líquido. **Situação-Problema:** Observar o fenômeno que acontece e explicar com base em conceitos e fundamentos da química. **Aplicação do Conhecimento:** Onde se aplica no dia a dia?

5. A tinta do limão - Material utilizado: Meia banda de limão, folha de ofício ou um papel branco, cotonete, dois pregadores de roupa de madeira, vela e caixa de fósforos. **Etapa experimental:** (a) Pegar o cotonete e colocar em contato com o sumo do limão (ácido cítrico, $\text{C}_6\text{H}_8\text{O}_7$); (b) Com o algodão do cotonete umedecido com o sumo de limão escrever qualquer coisa que desejar no papel branco; (c) Esperar até que o sumo de limão fique seco no papel; (d) Uma vez seco, acender a vela com auxílio do fósforo; (e) Prender o papel com os dois pregadores de roupa e, em seguida, aquecer levemente na chama da vela até o surgimento da mensagem que foi inscrita. **Situação-Problema:** Observar o fenômeno que acontece e explicar. **Aplicação do Conhecimento:** Onde se aplica no dia a dia?

6. O que sobe e o que desce? - Material utilizado: Copo ou béquer de 300 ml transparente, três elásticos de borracha látex, metro de papel higiênico, ou rolo de papel toalha, 200 ml de água, prato raso e três palitos de dentes.



Etapa experimental: (a) Colocar 200 ml de água no copo; (b) Retirar duas folhas, nas dimensões de 20 x 20 cm, de um rolo de papel toalha. Sobrepor às folhas e dobrar duas vezes até que formem um quadrado em torno de 10x10cm; (c) Inserir o papel dobrado na boca do copo; (d) Prender o papel toalha na boca do copo utilizando um elástico de borracha látex; (e) Com o prato raso já disposto, virar o copo de boca para baixo; (f) Transpassar pelo papel os palitos, um a um, e depois os empurrar para dentro do copo. Desta maneira, mesmo com o papel furado, a água não escapará e o palito que entrou no copo flutuará. **Situação-Problema:** Observar o fenômeno que acontece e explicar. **Aplicação do Conhecimento:** Onde se aplica no dia a dia?

- 7. Enchendo o balão dentro da garrafa - Material utilizado:** Garrafa plástica transparente, durex, balão de aniversário e fita isolante. **Etapa Experimental:** (a) Enfia-se o balão vazio pelo gargalo da garrafa; (b) Vira-se o bico pelo gargalo de modo a envolvê-lo e amarram-se as bordas com uma fita isolante ou similar, mantendo-o aberto para a atmosfera; (c) Próximo à base de apoio da garrafa faz-se um pequeno orifício com uma agulha ou ponta de compasso; (d) Coloca-se a boca de encontro ao gargalo da garrafa e sopra-se. Assim, o balão irá inflando. Quando o balão estiver bem cheio, tapa-se o furo com fita transparente. O balão continuará cheio mesmo aberto para a atmosfera. **Situação-Problema:** Discutir com os alunos o fenômeno observado e explicar. **Aplicação do Conhecimento:** Onde se aplica no dia a dia?
- 8. Ovo maluco - Material utilizado:** Ovo cru. **Procedimento experimental:** (a) Girar o ovo; (b) Parar o ovo de forma rápida e soltar; (c) Solicitar aos discentes que descrevam o que observam e por quê? **Situação-Problema:** Discutir com os alunos o fenômeno observado e explicar. **Aplicação do Conhecimento:** Onde se aplica no dia a dia?
- 9. Garrafa chuveirinho - Material utilizado:** Garrafa de plástico com tampa de rosca, prego, água e tigela. **Etapa experimental:** (a) Encher a tigela de água; (b) Furar a base da garrafa com o prego e a colocar dentro da tigela; (c) Inserir água dentro da garrafa e fechar; (d) Segurar a garrafa pela boca sem apertá-la e a levantar. **Situação-Problema:** Discutir com os alunos o fenômeno observado e explicar. **Aplicação do Conhecimento:** Onde se aplica no dia a dia?
- 10. Laranjas dançantes - Material utilizado:** Barbante e duas laranjas. **Etapa experimental:** (a) Fazer um varal com o barbante; (b) Cortar dois pedaços de barbante e amarrar bem um pedaço em todas as laranjas; (c) Pendurar as laranjas no varal, lembrando-se de deixá-las na mesma altura; (d) Balançar somente uma das laranjas. **Situação-Problema:** Discutir com os alunos o fenômeno observado e explicar. **Aplicação do Conhecimento:** Onde se aplica no dia a dia?



5. DISCUSSÃO

A análise e discussão deste trabalho se resumem nas ações desenvolvidas no minicurso e na oficina de experimentos alternativos simples de baixo custo de química e física. As respostas dos discentes com relação a essas ações mencionadas na sequência didática da Tabela 1 levaram em consideração alguns pontos relevantes: a participação nas atividades experimentais de química e física propostas e expostas pelos graduandos do curso de Ciências Naturais, a dialogicidade entre os integrantes das equipes do Clube de Ciências e esses graduandos sobre os conteúdos apresentados na exposição dos experimentos e a compreensão desses conteúdos nos aspectos teórico-prático a partir da experimentação.

Em relação aos momentos de dialogicidade, Souza e Chapani (2013, p. 125, grifo das autoras) destacam que:

O ensino de Ciências baseado na concepção problematizadora assume o caráter histórico e mutável do conhecimento científico. Desse modo, este serve para auxiliar no processo de *humanização* e *hominização* dos sujeitos. O conhecimento não é propriedade do professor, mas deve ser compartilhado com a classe de forma interativa e dialógica. Na sala de aula tanto o professor quanto os educandos são *investigadores críticos*.

Com relação aos momentos de participação dos discentes na elaboração das atividades experimentais, mostrou o grande interesse dos mesmos que quando perguntávamos algo relacionando o conteúdo com a realidade eles se questionavam até chegarem a uma resposta certa. Para Reis *et al.*, (2020), as atividades experimentais no ensino de Ciências possibilitam aos discentes situações de aulas mais interativa, participação na elaboração do saber, investigar os fenômenos dos experimentos em sala de aula, formação de grupo de trabalhos, elaboração de hipóteses e outras.

Santos e Nagashima (2017) ainda destacam que as atividades experimentais são ótimas ferramentas e fatores essenciais para que ocorram os processos de ensino-aprendizagem em Ciências, além de poder propiciar outras formas de saberes na formação dos discentes. Logo, quando a experimentação é planejada em torno de uma situação-problema e direcionada para sua resolução, pode contribuir no aumento do raciocínio lógico do discente a respeito da condição e as maneiras de argumentos na oportunidade de análise da questão e resolução. Assim, quando é propiciada aos discentes a chance de acompanhamento e interpretação da situação-problema, os discentes podem desenvolver habilidades de produção de hipóteses, teste, discussão a respeito dos fenômenos abordados nos assuntos e os conceitos para a sua explicação. Deste modo, atingido o principal objetivo de uma aula experimental que deve estar centrado no desenvolvimento de habilidades cognitivas e raciocínio lógico.

Em relação ao processo de educação científica no espaço não formal do Clube de Ciências a partir da utilização de atividades experimentais no ensino e aprendi-



zagem dos conteúdos de Ciências mostrou-se bastante relevante para ser utilizado como uma ferramenta de interação social entre todos os envolvidos nas atividades teóricas-práticas. Portanto, foi possível desenvolver diversos processos de interações e diálogos entre os participantes do minicurso e da oficina com os graduandos do curso de Ciências Naturais da FACIN-CUMB-UFGA. Logo, as atividades experimentais são ótimas ferramentas de ensino que podem ser utilizadas com frequência nesses espaços não formais como o Clube de Ciências.

A utilização dos espaços não formais em processos de ensino-aprendizagem abordam de maneira significativa diversas práticas de ensino que são realizadas além do espaço formal como o sistema oficial de ensino. Essas atividades educativas que são desenvolvidas em diferentes espaços de aprendizagem são indispensáveis em uma aprendizagem mais significativa dos discentes. Desta maneira, essas atividades no espaço não formal podem desenvolver nos discentes saberes mais significativos por meio de estratégias de ensino baseadas nos processos de interação dos discentes (GAIA & LOPES, 2019).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As aulas produzidas a partir de atividades experimentais são bastante relevantes no ensino dos conteúdos de Ciências. Desta maneira, foi proposto o minicurso com oficina de experimentos de química e física com materiais alternativos simples de baixo custo. Já o Clube de Ciências é um espaço não formal de ensino que possibilita aos discentes diversas oportunidades de aprendizagem e ampliação dos conhecimentos científicos e aos professores o acesso a diferentes estratégias de ensino para aplicar nas aulas de Ciências e driblar o estereótipo conteudista dessas aulas. Pois, muitos discentes, infelizmente, convivem em ambientes escolares em que está prática de ensino é muito escassa pelo professor. Com isso é notório que diferentes estratégias de ensino como a experimentação tenha importância significativa dentro da aprendizagem dos discentes, mostrando o que pode estar acontecendo no cotidiano dos discentes a partir de uma situação-problema, lançamento de hipóteses, testes, discussão, conceitos, explicações e aplicações. Assim, o minicurso com oficina mostrou a relevância da experimentação através da sequência didática baseada na técnica de Freire.



Referências

- ALVES, J. M.; PESSOA, W. R.; RODRIGUES, A. M. S.; SANTOS, J. K. R.; SANTOS, P. F.; CONCEIÇÃO, L. C. S. Sentidos subjetivos relacionados com a motivação dos estudantes do Clube de Ciências da Ilha de Cotijuba. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 8; 2011, Campinas. **Anais...** Belo Horizonte: ABRAPEC, 2011. p. 1-11.
- ARAÚJO, J. F.; PRATA, E. G.; SILVA JÚNIOR, C. A. B. A importância dos experimentos de Física para o ensino de Ciências nas turmas de 7º e 8º anos da E.M.E.F. Prof. Estevão Gomes. **Falas Breves**, v. 5, p. 97-101, 2018.
- BUCH, G. M.; SCHROEDER, E. CLUBES DE CIÊNCIAS E ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES COORDENADORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BLUMENAU (SC). **Experiências em ensino de Ciências**, v. 8, n.1, p. 72-86, 2013.
- GAIA, A. A. B.; LOPES, F. T. A UTILIZAÇÃO DE ESPAÇOS NÃO FORMAIS COMO ESTRATÉGIA EDUCACIONAL NO ENSINO DE CIÊNCIAS. **Ciências em Foco**, v. 12, n. 1, p. 44-53, 2019.
- MOREIRA, P. S.; ESTUMANO, G. S. SOCIALIZAÇÃO DE EXPERIMENTOS DE CIÊNCIAS NATURAIS EM ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL I E II DO MUNICÍPIO DE CAMETÁ-PA: um incentivo educacional para professores e alunos. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v.6, p. 107-118, 2016.
- PEREIRA, J. R.; MOTA, G. V. S.; NERO, J. D.; SILVA JÚNIOR, C. A. B. Ensinando Ciências Físicas com Experimentos Simples no 5º ano do Ensino Fundamental da Educação Básica. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia (RBECT)**, v. 12, n. 1, p. 175-197, 2019.
- REGINALDO, C. C.; SHEID, N. J. & GULLICH, R. I. C. **O ensino de Ciências e a experimentação**. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – IX ANPED SUL 2012, p. 1-12.
- REIS, E. F.; SCHWARZER, C. H.; STROHSCHOEN, A. A. G. A experimentação no ensino de Ciências – reações químicas no Ensino Fundamental. **Educação Pública**, v. 20, n. 9, 2020.
- SANTOS, D. M.; NAGASHIMA, L. A. POTENCIALIDADES DAS ATIVIDADES EXPERIMENTAIS NO ENSINO DE QUÍMICA. **REnCiMa**, v.8, n.3, p. 94-108, 2017.
- SCHMITZ, V.; TOMIO, D. O CLUBE DE CIÊNCIAS COMO PRÁTICA EDUCATIVA NA ESCOLA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA ACERCA DE SUA IDENTIDADE EDUCADORA. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 24, p. 305-324, 2019.
- SOUZA, A. L. S.; CHAPANI, D. T. Teoria crítica de Paulo Freire, formação docente e o ensino de ciências nos anos iniciais de escolaridade. **Revista Lusófona de Educação**, v.25, p. 119-133, 2013.



CAPÍTULO 8

MENINAS NAS CIÊNCIAS: INCENTIVO À CARREIRA CIENTÍFICA E EMPODERAMENTO FEMININO

GIRLS IN SCIENCES: INCENTIVE TO SCIENTIFIC CAREER AND FEMALE
EMPOWERMENT

Marcella Feitosa dos Santos

Glauce da Silva Guerra

Resumo

É sabido que a presença entre pesquisadoras/ docentes nas áreas de STEM, sigla em inglês para ciência, tecnologia, engenharia e matemática, não é equânime quando comparada à masculina. Esse fenômeno não é exclusivo de Brasil, inclusive é percebido em países mais ricos e onde há avanços relacionados à igualdade de gênero, como Noruega, Finlândia e Suécia (STOET; GEARY, 2018). Um fato que nos serviu como ponto de partida para pensar em ações para promover mudanças na perspectiva da educação/formação de mulheres cientistas é o fato do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) de 2015 não mostrar diferenças de gênero na expectativa quanto a carreiras relacionadas às ciências, esses jovens pertencem aos países participantes OCDE. O que acontece para que essas meninas não estejam presentes em cursos e/ou profissões relacionadas à STEM? O que estamos fazendo para contribuir para uma presença maior de mulheres na produção da ciência, especialmente em STEM? Este trabalho buscou identificar alunas do Ensino Médio do Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas da UFRPE (CODAI-UFRPE) que possuem afinidades com disciplinas relacionadas à STEM para construir um percurso de reconhecimento de talentos, valorização de potencial, incentivo e preparação de alunas para participação em Olimpíadas Científicas e incentivo à pesquisa através de bolsas de Iniciação Científica. Além disso, disseminar e construir espaços de discussão a respeito das diversas possibilidades profissionais a partir da escolha pelo percurso acadêmico e criar uma rede de assistência para promover o acesso ao ensino superior e permanência com êxito em cursos relacionados à STEM.

Palavras-chave: Meninas Cientistas; Empoderamento Feminino; Ciência e desigualdade de gênero.

1. INTRODUÇÃO

Para responder às duas indagações iniciais partimos de uma ferramenta norteadora essencial: *Decifrar o código: educação de meninas e mulheres em ciências, tecnologia, engenharia e matemática (STEM)*. Trata-se de um informe da UNESCO que foi publicado em espanhol em 2019 e possui versões para download também em português e inglês, que proporciona um panorama mundial da falta de representação, os fatores por trás disso e os exemplos de como melhorar o interesse, compromisso e o rendimento das meninas nesses campos. Segundo o informe, “garantir que meninas e mulheres tenham acesso igualitário à educação em STEM e, em última instância, a carreiras de STEM, é um imperativo de acordo com as perspectivas de direitos humanos, científica e desenvolvimentista. A partir da perspectiva dos direitos humanos, todas as pessoas são iguais e devem ter oportunidades iguais, incluindo para estudar e trabalhar na área de sua escolha. Da perspectiva científica, a inclusão de mulheres promove a excelência científica e impulsiona a qualidade dos resultados em STEM, uma vez que abordagens diferen-



tes agregam criatividade, reduzem potenciais vieses, e promovem conhecimento e soluções mais robustas”. Além disso, segundo o informe, apenas 28% dos pesquisadores de todo o mundo são mulheres, mais ainda, não apenas a participação feminina na educação e nos empregos de STEM é baixa, mas a taxa de abandono docente (teacher attrition rate) é especialmente alta. As mulheres abandonam as disciplinas de STEM em quantidades desproporcionais durante seus estudos, durante a transição para o mundo do trabalho e até mesmo durante suas carreiras. Para responder a terceira pergunta talvez a mais sofisticada, dada a abrangência de nosso país, nossas ações são mais algumas que se somam à outras iniciativas que estão em curso, que trazem a experiência com meninas e mulheres de diversas esferas do ensino.

2. METODOLOGIA

Realizamos pesquisa bibliográfica para identificar fatores que influenciam a participação, o avanço e o desempenho de meninas e mulheres na educação em STEM. Criamos um pequeno grupo de estudos a respeito do tema, com convite para as alunas do Ensino Médio do CODAI que se interessam pela temática. Aplicamos alguns questionários sobre perspectivas de carreiras e principais dificuldades em lidar com as disciplinas relacionadas à STEM.

Dentro da proposição de intervenções que ajudem a aumentar o interesse e o envolvimento de meninas e mulheres na educação em STEM, como criação de projetos que desemboquem em alunas bolsistas de Iniciação Científica nas disciplinas relacionadas à STEM, tivemos êxito com a obtenção de 3 bolsas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Jr da UFRPE, para projetos que serão executados por três alunas do Ensino Médio, são eles: “Mulheres Cientistas de ontem e hoje”, “Meninas nas olimpíadas de conhecimento: pesquisar, refletir e viabilizar” e “Sub-representatividade feminina em STEM: discutir, representar, revelar e apoiar”.

Construção de grupos de estudo com as meninas que têm interesse em se aprofundar em temáticas ligadas às disciplinas relacionadas à STEM, como o grupo de meninas que se reúnem para se prepararem para as Olimpíadas Brasileiras de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP).

Também temos iniciativas para o combate aos estereótipos, como rodas de diálogos abertas para apresentar os resultados que forem construídos ao longo dos resultados das pesquisas bibliográficas e das bolsistas do PIBIC-EM com as alunas do Ensino Médio do CODAI que tem interesse nessa temática.



3. RESULTADOS

Além do ganho para a sociedade de ter cidadãs críticas e empoderadas, optando, acessando e construindo carreiras e profissões que almejam dentro da Ciência, estamos construindo uma cultura de reconhecimento de talentos, ampliação de possibilidades de futuro para que as futuras cientistas possam se estabelecer. Também percebemos o fortalecimento ao incentivo para que as alunas do Ensino Médio do CODAI e demais instituições de ensino, que se reconhecem em profissões relacionadas à STEM sejam conduzidas para realizarem com qualidade e êxito seus sonhos. Não menos importante, objetivamos transformar mentalidades que sejam sensíveis às questões de gênero, de modo que toda comunidade escolar esteja preparada para buscar meios de igualá-las.

Referências

CHAVATZIA, Theophania. **Cracking the code: girls' and women's education in science, technology, engineering and mathematics (STEM)**. 2017.

STOET, Gijsbert; GEARY, David C. The gender-equality paradox in science, technology, engineering, and mathematics education. **Psychological science**, v. 29, n. 4, p. 581-593, 2018.

TEXTOS, VÍDEOS E ENTREVISTAS. **Matemática substantivo feminino**, 2019. Disponível em: <<https://matematicasf.wordpress.com/artigos-e-textos/>>. Acesso em 15 de novembro de 2019.



CAPÍTULO 9

A PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA PARA ALÉM DA RACIONALIDADE TÉCNICA

THE PRACTICE OF TEACHING IN GEOGRAPHY TO BEYOND OF
RATIONAL TECHNIQUE

Maria Edivani Silva Barbosa

Resumo

Este trabalho é produto reflexivo das práticas de ensino realizadas no curso de Geografia, da Universidade Federal do Ceará (UFC), com as turmas de 6º semestre. Objetiva-se com este estudo refletir sobre as práticas de ensino tentando superar a racionalidade técnica da prática docente. Para isso, foram realizados(as): pesquisas sobre as metodologias e os recursos didáticos; estudos sobre concepção de currículo, tendências didático-pedagógicas e procedimentos de ensino. Com base nessa fundamentação teórica, os licenciandos lançaram questionamentos sobre as metodologias, os recursos, enfim, problematizaram as práticas no contexto da sociedade contemporânea. Na sequência, foram desafiados à criação de metodologias e recursos didáticos inovadores. Assim, a escolha por jogos pedagógicos se deu pela possibilidade e necessidade de trabalhar na escola a cooperação e a interação entre os alunos da educação básica. Esses aspectos das relações humanas acabam comprometidos pelo excesso do uso das redes sociais, pois embora aumente a capacidade de comunicação, por outro lado provoca o isolamento.

Palavras-chave: Metodologias, jogos pedagógicos, prática docente

Abstract

This work is the reflexive result of teaching practices realized in geography school at The Federal University of Ceará (UFC) with classes of sixth semester. The main objective of this study is to reflect about the practices of teaching trying to overcome the rational technique of teaching practices. Thus, many researches have been realized about the methodologies and didactics resources, studies about the conception of a curriculum, pedagogical trends and teaching procedures. Based on the theoretical fundamentals, the licensed launched questionings about methodologies and resources that envolved them in the context of contemporaneous society. In the sequence they were challenged to create methodologies and innovating didactic resources. Therefore, the choice for pedagogical games was made because of the possibility and necessity to work in the school. The cooperation and interactions among students of basic education level. These aspects of human relations are deeply compromised for the excess of use of social network on the internet, although it raises the capacity of communication, but on the other hand, they result in social isolation.

Key-word: Methodologies, pedagogical games, teaching practice



1. INTRODUÇÃO

Este trabalho expressa a nossa reflexão sobre as práticas de ensino realizadas no curso de Geografia, da Universidade Federal do Ceará (UFC), com as turmas de 6º semestre. Desde 2009, ministramos a disciplina *Geografia e Ensino II*, com carga horária de 80h/a (48h/a teórica e 32h/a prática). Esse componente configura-se Prática Como Componente Curricular (PCC) na estrutura do currículo. O objetivo principal é discutir sobre currículo, a didática da Geografia, os materiais curriculares, os procedimentos de ensino.

A base teórica para fundamentar a prática encontra-se nos estudos realizados sobre: (1) concepção de currículo; (2) tendências didático-pedagógicas; (3) teorias da aprendizagem. Com relação à primeira temática, os estudos são realizados durante a disciplina *Geografia e Ensino II*, já as temáticas dois e três, são conteúdos das disciplinas que antecedem o 6º semestre, ofertadas pela Faculdade de Educação (FACED/UFC).

Nessa compreensão, encaminhamos as atividades práticas, tendo em vista que buscamos fugir da racionalidade técnica, tão criticada nos cursos de formação de professores; evitamos aplicar modelos de aula, repassar receitas de como dar uma “boa” aula. Essa reflexão se fundamenta na perspectiva da teoria crítica da educação que aponta a dificuldade da prática docente quando dissocia teoria e prática. Antes de pensar em utilizar em sala de aula, a variedade de recursos que a sociedade contemporânea nos oferece, é preciso avaliar, questionar, desconfiar dos modelos “infalíveis” de aula e na crença de que as tecnologias são as perspectivas mais inovadoras. Os licenciandos foram desafiados ao questionamento das práticas de ensino não apenas sobre o “como fazer?”. Mas, realizar indagações sobre: Quais são as características da sociedade contemporânea? Qual é o perfil de aluno que hoje frequenta a escola pública? Por que usar este ou aquele recurso? Como o estudante aprende? Enfim, são muitos os questionamentos e a tentativa foi de realizar uma prática refletida e evitar a naturalização da prática de ensino em Geografia. Giroux nos oferece uma reflexão que muito contribui para uma tomada de decisão em relação à questão técnica na formação docente:

A racionalidade tecnocrática estéril que domina a cultura mais ampla, bem como a educação de professores, dedica pouca atenção a questões teóricas e ideológicas. Os professores são treinados para usarem quarenta e sete modelos diferentes de ensino, administração ou avaliação. Contudo, eles não são ensinados a serem críticos destes modelos. Em resumo, ensina-se a eles uma forma de analfabetismo conceptual e político. Os indivíduos que reduzem o ensino à implementação de métodos deveriam ser dissuadidos de entrar na profissão docente. As escolas precisam de professores com visão de futuro que sejam tanto teóricos como praticantes, que possam combinar teoria, imaginação e técnicas. (GIROUX, 1997, p.40).



Dessa maneira, ao invés de ensinar aos licenciandos a dominarem metodologias e recursos didáticos, eles são orientados a examinarem a sociedade, as escolas, os estudantes, os recursos e as linguagens que esta sociedade nos oferece. Para o desenvolvimento dessa prática foram realizados os seguintes procedimentos: 1º momento: Estudo sobre Currículo realizado mediante aulas expositivas, Estudo Dirigido e seminários. (SILVA, 2009; LIBÂNEO, 2013); 2º momento: Estudo sobre os materiais didáticos, em especial sobre livro didático. (ALBUQUERQUE, 2011; SPÓSITO, 2006); 3º momento: Estudo sobre tendências didático-pedagógicas e procedimentos de ensino. (CAVALCANTI, 2012); 4º momento: Planejamento de “sequências didáticas” (Libâneo, 1994), criação de metodologias e jogos pedagógicos (ANTUNES, 2008). Por fim, socialização e reflexão das experiências.

Na qualidade de professora, como parte do nosso planejamento, realizamos um estudo sobre as metodologias para o ensino de Geografia propostas no âmbito acadêmico (Barbosa, 2016). O objetivo é avaliar o sentido de cada proposta para o ensino tendo em vista que todos estes recursos prometem tirar a Geografia escolar do *status* de disciplina enfadonha. No tópico a seguir expomos o estudo realizado.

2. METODOLOGIAS E RECURSOS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA: USOS E POSSIBILIDADES

Neste estudo, realizamos um levantamento bibliográfico sobre as principais orientações metodológicas e indicações de recursos de ensino que, atualmente, ganham centralidade na reflexão sobre o ensino de Geografia no contexto da sociedade tecnológica e informacional. Esses recursos, segundo Pilletti, são componentes do ambiente que estimulam e provocam a aprendizagem dos alunos e, quando usados adequadamente colaboram para:

[...] motivar e despertar o interesse do aluno; favorecer o desenvolvimento da capacidade de observação; aproximar o aluno da realidade; visualizar ou concretizar os conteúdos da aprendizagem; oferecer informações e dados; permitir a fixação da aprendizagem; ilustrar noções mais abstratas; desenvolver a experimentação concreta. (PILLETTI, 2007, p.154).

Desde 2010 (Barbosa, 2014, 2016), realizamos estudos sobre as possibilidades de recursos didáticos e metodologias para o ensino e aprendizagem em Geografia na escola. Esse apanhado reflete o nosso acompanhamento sobre como a Geografia vem se constituindo como matéria escolar dentro de um contexto cultural, político e econômico.

A realidade social dos educandos está imersa em informações que estes adquirem mediante os textos que circulam socialmente, conforme apontam Menezes, Toshimitsu e Marcondes (2007, p.9): “[...] jornal, letras de música, anúncios ou *outdoors*”, e mais, revistas, programas de TV, entre outros relacionados ao cotidiano. Estes textos são recursos didáticos que trazem mensagens codificadas e sua



leitura implica a decodificação da mensagem pela compreensão e acompanhamento do raciocínio do autor. O uso desses materiais em sala de aula auxilia os estudantes no aperfeiçoamento da leitura e na produção textual. Cabe à escola ensinar a ler (decodificar) as formas simbólicas que circulam na mídia. Os conhecimentos adquiridos nas aulas de Geografia devem proporcionar aos alunos a análise do discurso "midiático", pois este é carregado de ideologias, imprecisões e distorções geográficas. As notícias veiculadas pelas mídias são analisadas, interpretadas e compreendidas pelos educandos, quando estes são incentivados a assumir atitude de receptor crítico. Esses materiais em forma de textos ou imagens favorecem a interdiscursividade com os *media*, na medida em que estivermos instrumentalizados pelo conhecimento geográfico - anotam Leão e Leão (2008, p.40, 41). Referidos autores asseguram que "O professor de Geografia pode, assim, transformar qualquer texto mediático em um texto útil para o ensino da Geografia, desde que este seja o ponto de partida para a reflexão em que o conhecimento geográfico seja a referência".

As representações cartográficas, plásticas e gráficas são recursos que fazem parte do repertório didático do professor de Geografia de maneira mais usual. Tradicionalmente são recursos, pelo menos em se tratando das representações gráficas, que aparecem nos livros didáticos e auxiliam os professores e alunos na compreensão do texto didático. São exemplos: os desenhos, as cartas mentais, os croquis, as plantas e os mapas. A utilização dessas representações pressupõe a capacidade de abstração, pois representam a realidade por via de símbolos (BARBOSA, 2016, p.101).

Quanto à linguagem cartográfica apontamos o impasse com relação ao (des) uso na Educação Básica, considerada muitas vezes como um conteúdo a mais do saber geográfico. É, no entanto, um conteúdo procedimental importante na educação geográfica, que deveria estar no cotidiano das aulas de Geografia. Segundo Cavalcanti,

O mapa e outras formas de representação da realidade, como maquetes, desenhos, gráficos, são bons recursos metodológicos para esse aguçamento da imaginação, para o desenvolvimento da função simbólica, pois eles permitem aos alunos localizar fatos, acontecimentos e fenômenos da realidade natural e social e, além disso, permitem também entender o significado dessas localizações (CAVALCANTI, 2012, p. 196).

O mapa é a imagem mais forte da Geografia na escola. O seu uso no cotidiano das aulas de Geografia auxilia no desenvolvimento de habilidades de observação, manuseio, reprodução, interpretação, correção e elaboração de mapas. Na leitura e interpretação de mapas, os alunos do Ensino Médio desenvolvem habilidades de "análise/localização, correlação e síntese". (SIMIELLI, 2007, p. 97).

A maquete constitui uma linguagem plástica que exprime um modelo tridimensional do espaço. Segundo Pontuschka, Pagannelli e Cacete (2007, p.329, 330), a criança, em princípio, durante as suas brincadeiras, vai fazendo construções es-

pontâneas, utilizando fragmentos vegetais, vários tipos de pedras, miniaturas de pessoas e, assim, constroem casas, igrejas, fortes, carros, trens e cidades. Com a entrada na escola, a criança é estimulada a empreender vários tipos de construções e aos poucos passa a construir maquetes da sala de aula, da casa, da escola, da rua, do bairro, do relevo. Dessa maneira, o aluno vai defrontando questões referentes a proporcionalidade e tamanho dos objetos em relação uns aos outros nas escalas qualitativas e quantitativas, anotam as autoras. Na concepção de Castrogiovanni (2008, p.76), "A construção da maquete é um dos primeiros passos para um trabalho mais sistemático das representações geográficas".

Os mapas, globos, plantas, entre outras representações gráficas e plásticas, são recursos que deveriam ficar expostos de maneira mais acessível e visível no ambiente escolar. O globo terrestre mostra com propriedade a localização dos fenômenos geográficos. É um texto que tem linguagem simbólica, cuja escola tem o papel de desenvolver. O globo auxilia no aprendizado sobre localização, orientação, coordenadas geográficas, posição da Terra no espaço e suas relações no sistema planetário. Este recurso ajuda a esclarecer a diferença de representação espacial e as distorções decorrentes da projeção de um sólido (a Terra) sobre um plano (o papel de mapa) e para explicar a relação entre a esfericidade da Terra e a diversidade ambiental, especialmente a climática. Sobre as vantagens do uso do globo terrestre em sala de aula conferir as lições de Schäffer *et al* (2005).

Cavalcanti, em suas lições sobre a escolha dos conteúdos procedimentais a serem trabalhados na escola, indica a cartografia e fala de sua importância no desenvolvimento de diversas habilidades:

[...] é importante o uso do mapa no cotidiano das aulas de geografia, para auxiliar análises e desenvolver habilidades de observação, manuseio, reprodução, interpretação, correção e construção de mapas. Os alunos podem ter a oportunidade de construir seus mapas, suas representações de realidades estudadas, aplicando operações mentais já desenvolvidas (como os mapas mentais), ou aprendendo elementos da cartografia para representar melhor a realidade. Os alunos precisam ter, também, a oportunidade de ler mapas, de localizar fenômenos, de fazer correlações entre fenômenos. (2012, p.51, 52).

A situação reivindica a reorganização do ambiente escolar com salas temáticas apropriadas para se trabalhar com essa linguagem. Em vez de mapas empoeirados e arquivados nas secretarias e nas bibliotecas das escolas, de globo terrestre servindo como objeto decorativo nas salas dos diretores e coordenadores, a escola deveria dispor desses materiais nas paredes das salas de aula, nos corredores das escolas, nas estantes e nos armários das próprias salas de aula.

Os meios digitais, no jargão informático – ferramentas - ou tecnologias da geoinformação ajudam os professores e os alunos no estudo do espaço geográfico, possibilitam explorar o ambiente e realizar mapeamentos de maneira colaborativa por meio de microcomputadores e *internet*. O uso desses meios torna o aprendizado mais eficaz na compreensão dos sistemas físicos e humanos. São programas



desenvolvidos e distribuídos pelo *Google* que, associados ao uso da cartografia, compõem um instrumental instigante no estudo dos conteúdos geográficos.

O *Google Earth*, por exemplo, tem como principal função indicar um modelo tridimensional do globo terrestre, constituído com suporte em imagens de satélite obtidas em fontes diversas, uma delas a *National Aeronautics and Space Administration* (NASA). O programa permite dar *zoom* para visualizar detalhes, inclinar ou girar uma imagem, identificar e marcar locais para visitá-los posteriormente, medir a distância entre dois pontos, traçar trajetos ou rotas e até mesmo ter uma visão tridimensional de uma determinada localidade. As tecnologias da informação e comunicação fazem parte do repertório cultural do educando, ajudando-o no processo comunicativo com o mundo. São instrumentos intensamente utilizados pelas crianças e jovens para se expressar e se relacionar de maneira rápida e fácil. A escola deve dispor e incentivar o uso desses recursos como meio didático no ensino e na aprendizagem. Libâneo (2011, p.66), porém, faz uma advertência quanto ao perigo da “tecnologização” do ensino, uma vez que esta pode incentivar “a crença de que o computador e outras mídias podem substituir a relação pedagógica convencional”.

Dentre os principais objetivos para a utilização das Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação (TDCI) Libâneo reúne a contribuição para a democratização de saberes socialmente significativos e desenvolvimento de capacidades intelectuais e afetivas, tendo em vista a formação de cidadãos contemporâneos; a possibilidade de oferecer oportunidade a todos para aprender sobre mídias e multimídias e a interagir com elas; a possibilidade para propiciar preparação tecnológica comunicacional, a fim de desenvolver competências, habilidades e atitudes para viver num mundo que se “informatiza” cada vez mais; e a contribuição no aprimoramento do processo comunicacional entre os agentes da ação docente-discente e entre estes e os saberes significativos da cultura e da ciência. (LIBÂNEO, 2011, p.69). A inserção dessas tecnologias para ajudar no ensino e na aprendizagem induz à existência de ambientes escolares adequados para o desenvolvimento das ações. Não basta dispor apenas de computadores, mas ter um número suficiente de máquinas, acessibilidade à *internet* e aos programas atualizados e específicos para trabalhar com os alunos.

As intervenções pedagógicas para o ensino da Geografia no contexto contemporâneo transcendem o espaço físico da sala de aula. Não podemos conformar os atos de ensinar e aprender Geografia apenas ao espaço interno da escola. Para tanto, são sugeridas aulas em campo no entorno da escola, no próprio bairro, nas praças, feiras, museus, parques ecológicos, bibliotecas públicas, centros culturais, entre outros. A aula em campo, conforme orientam Oliveira e Assis (2009, p. 154, 155),



[...] pode despertar os alunos do sono/descontrole eterno da sala de aula fatigante, simplória, decoreba e ainda longe de estar conectada com a realidade, a não ser pela fantasia.

.....

A Aula em Campo é uma aula que não tem como ser separada da sensação de lazer e ansiedade, de angústias e novidades, porém, é aula, e por isso os docentes e discentes devem se preocupar com o objetivo de estar em "campo", com as etapas que o constroem como pedagógico e o legitimam como processo de formação humana dos alunos e dos próprios professores na escola. A Aula em Campo não é um simples passeio, um dia de ócio fora da escola, o momento de alívio e brincadeiras, um caminhar para relaxar as mentes "bagunçadas" das crianças e jovens do mundo moderno.

O planejamento dessa metodologia está associado à elaboração de projetos de "estudo do meio" (PONTUSCHKA, PAGANNELI e CACETE, 2007, p.173). Essa proposta didática tenciona romper com o paradigma curricular disciplinar, uma vez que se trata de uma metodologia interdisciplinar, "que pretende desvendar a complexidade de um espaço" por meio de uma investigação a fim de apreender o "espaço social, físico e biológico" (Ibid., p.173, 174). Envolve trabalho de campo, pesquisa bibliográfica e iconográfica. Dela participam diversas áreas do conhecimento: Português, Matemática, História, Geografia, Biologia, Química, Artes, entre outras. Segundo Cavalcanti (2012, p. 191), "o objetivo do estudo do meio no ensino é mobilizar, em primeiro lugar, as sensações e as percepções dos alunos no processo de conhecimento, para, em seguida, proceder à elaboração conceitual". Esta metodologia leva a um processo de descoberta e desenvolve no aluno uma atitude autônoma e crítica ante os conteúdos escolares, bem como aguça a reflexão e, conseqüentemente, a produção do conhecimento; desenvolve as habilidades de observar, sistematizar, interpretar e descrever lugares e paisagens.

No planejamento escolar, essas atividades deverão ser previstas, incluindo nos planos de ensino e planos de unidade os possíveis espaços de aprendizagem fora da sala de aula. Nesse sentido, as salas de aula de Geografia podem ser as feiras, as praças, os museus, as fábricas, os parques ecológicos, a beira de um rio, o entorno de uma lagoa, o centro histórico da cidade, a velha casa de farinha, os engenhos, os fortes, as comunidades tradicionais, enfim, lugares que contam a história e a geografia da sociedade no tempo e no espaço. Como desdobramento das aulas em campo são sugeridas "excursões, visitas, estudo do meio e turismo geoeducativo" (OLIVEIRA e ASSIS, 2009, p. 158). Para sua viabilidade, deverão ser previstos os meios de deslocamento dos alunos, professores e do pessoal de apoio para a efetivação das aulas.

A linguagem literária constitui uma forma prazerosa de conhecer o mundo. Segundo Pontuschka, Paganneli e Cacete (2007, p. 236), "A literatura é fonte de prazer, mas não é só isso. É igualmente modo de conhecer o mundo". A leitura de romances, contos, novelas, crônicas, poemas ou outro gênero literário sempre foi incentivada pela escola, principalmente pelo professor de Língua Portuguesa, para desenvolver habilidades de ler, escrever, analisar e interpretar. Na Geografia, este



recurso pode ser utilizado, pois nos dá a conhecer as culturas vividas pelas personagens, os aspectos físicos e humanos das cidades, regiões e países. Ao trabalhar com a literatura analisamos as mudanças que ocorrem no tempo e no espaço, portanto abre a possibilidade de explorar o estudo das paisagens em variadas épocas. A leitura desses textos também é responsável pelo aperfeiçoamento da linguagem do aluno, pois enriquece o vocabulário e, por consequência, melhora a expressão verbal.

A linguagem cinematográfica no ensino de Geografia constitui “uma produção cultural importante para a formação do intelecto dos alunos, porque com ela aparecem questões cognitivas, artísticas e afetivas de grande significado” (PONTUS-CHKA, PAGANNELI e CACETE, 2007, p. 265). A exibição de filmes na escola suscita possibilidades para se trabalhar os conteúdos programáticos e aprofundar as discussões sobre temas geográficos como, por exemplo, localização, formação das paisagens, modos de vida, diferenças culturais, produção e reprodução do espaço, agentes modeladores do espaço, impactos ambientais e sustentabilidade, a vida nas cidades e no campo, condições climáticas etc.

Os jogos de simulação (Cavalcanti, 2012, p. 193, 194) ou jogos pedagógicos; (Antunes, 2005, 2008) como metodologias de ensino, visam a estimular a aprendizagem mediante brincadeiras socializadoras. São meios para apreensão, análise, síntese, percepção de um novo conhecimento, transformado e assumido pela experiência do aluno. Na perspectiva de Castellar e Vilhena (2010, p. 44),

Os jogos e as brincadeiras são situações de aprendizagem que propiciam a interação entre alunos e entre alunos e professor, estimulam a cooperação, contribuem também para o processo contínuo de descentração, auxiliando na superação do egocentrismo infantil, ao mesmo tempo em que ajudam na formação de conceitos. Isso significa que eles atuam no campo cognitivo, afetivo, psicomotor e atitudinal. Eles permitem integrar as representações sociais adquiridas pela observação da realidade e dos recursos percorridos no jogo.

Cavalcanti (2012) e Antunes (2005, 2008) dão exemplos de jogos: sobre o meio, de busca, de localização, de desenvolvimento econômico de países, de construção de cidades, de itinerários e viagens, de ecologia e meio ambiente, de palavras etc.

O conjunto de jogos e situações-problema, na explicação de Silva (2007, p.143),

[...] contribui para um ensino que confere um papel ativo na construção dos novos conhecimentos, pois permite a interação com o objeto a ser conhecido incentivando a troca e a coordenação de ideias e hipóteses diferentes, além de propiciar conflitos, desequilíbrios e a construção de novos conhecimentos fazendo com que o aluno aprenda o fazer, o relacionar, o constatar, o comparar, o construir e o questionar.

Ademais, o professor de Geografia dispõe de uma infinidade de metodologias



e recursos que sugerem movimento dentro e fora da sala de aula. Ao selecionar os conteúdos geográficos, o professor deve estar instrumentalizado por uma conjunção de metodologias e técnicas capazes de viabilizar essa proposta de ensino, pois “Cada uma das linguagens possui seus códigos e seus artifícios de representação, que precisam ser conhecidos por professores e alunos para maior compreensão daquelas a serem trabalhadas com conteúdos geográficos.” (PONTUSCHKA, PAGANELLI e CACETE, 2007, p.216).

A variedade de metodologias e recursos didáticos é ampla! Assistimos nos últimos anos a uma intensificação de pesquisas sobre essa temática, a qual estimula cada vez mais a produção científica, com a publicação de artigos, periódicos e livros e com expressiva divulgação.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos realizados sobre currículo, concepções didático-pedagógicas e procedimentos de ensino foram fundamentais para superar a perspectiva instrumental da formação docente. Os licenciandos tornaram-se críticos desses modelos aqui inventariados. Identificamos as seguintes possibilidades para o ensino de Geografia:

- a) linguagem cinematográfica (filmes, vídeos/documentários, programas televisivos, audiovisuais);
- b) representações gráficas (desenhos, charges, quadros, tabelas, fluxograma, diagramas etc.);
- c) das linguagens cartográfica e plástica (mapas, plantas, croquis, maquetes, globos, telas);
- d) textos de circulação social (jornal impresso, letras de música, *outdoors*, revistas);
- e) linguagem literária (romances, poemas, contos, crônicas etc.);
- f) jogos de simulação ou jogos pedagógicos;
- g) aula em campo, do estudo do meio; e
- h) expedientes digitais ou tecnologias da geoinformação, incluindo o GPS, entre outros.

As metodologias, os procedimentos e os recursos didáticos em vista apontam para a escola e o “novo” aluno num contexto intensivamente caracterizado pelo



aparato tecnológico e informacional. A inserção dessas propostas evoca dinamismo, ao mesmo tempo em que se anuncia a escola não mais como espaço de informação e instrução, mas como espaço de mediação entre o aluno e o mundo.

Os licenciandos avaliaram todas essas possibilidades para o ensino de Geografia e ousaram na criação artesanal de jogos pedagógicos, principalmente jogos de imagens (Figura 1) e jogos de tabuleiro (Figuras 2 e 3).



Figura 1 – Jogo da Memória

Fonte: Arquivo da disciplina Geografia e Ensino II – Departamento de Geografia UFC (2019)



Figura 2 – Jornada Geográfica

Fonte: Arquivo da disciplina Geografia e Ensino II – Departamento de Geografia UFC (2018)



Figura 3 – Jogo Quem responde vai...a...onde...?

Fonte: Arquivo da disciplina Geografia e Ensino II – Departamento de Geografia UFC (2016)

Para criar os jogos os licenciandos pensaram nas regras que foram expressas no Manual do Jogo, na aplicação conforme nível de desenvolvimento cognitivo, nas habilidades operatórias a serem desenvolvidas e, principalmente, no uso do jogo no contexto do sequencial didático. Assim, a escolha se deu pela possibilidade e necessidade de trabalhar na escola a cooperação e a interação, entre os alunos.

Esses aspectos das relações humanas acabam comprometidos pelo excesso do uso das redes sociais, pois embora aumente a capacidade de comunicação, por outro lado provoca o isolamento.

Referências

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Livros Didáticos e Currículos de Geografia, Pesquisas e Usos: uma história a ser contada. In: TONINI, Ivaine Maria [et al/]. (orgs.). **O Ensino da Geografia e suas Composições Curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, 2011. p. 155-168.

ANTUNES, Celso. **Aprendendo o que jamais se ensina. O quê? Como?** Fortaleza: Edições Livro Técnico, 2005.

_____. **Professores e professoautos**: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BARBOSA, Maria Edivani Silva. A Geografia na escola: espaço, tempo e possibilidades. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 7, n.12, p.82-113, jan./jun.2016.

_____. Docência e Geografia escolar: espaço, tempo e possibilidades. Fortaleza, 2014. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira . Faculdade de Educação -FACED, Universidade Federal do Ceará. 231p.

CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (Org.). **Ensino de Geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. 6.ed. Porto Alegre:Mediação, 2008.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

_____. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

LEÃO, Vicente de Paula; LEÃO, Inêz de Carvalho. **Ensino de geografia e mídia**: linguagens e práticas pedagógicas. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?**: novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério).

_____. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

MENEZES, Gilda; TOSHIMITSU, Thaís; MARCONDES, Beatriz. **Como usar outras linguagens na sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

OLIVEIRA, Christian D. M. de; ASSIS, Raimundo J. S. de. In: OLIVEIRA, Christian D. M. de. **Sentidos da Geografia escolar**. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p.151-176.

PILLETI, Claudino. **Didática geral**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. O conceito de estudo do meio transforma-se ...em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes. In: VESENTINI, José William (Org.). **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas, SP: Papirus, 2005. p.249-288.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. PAGANNELLI, Tamoko Iyda. CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Ed Cortez, 2007.

SCHÄFFER, Neiva Otero [et al/]. **Um globo em suas mãos**: práticas para a sala de aula. 2. ed. Porto Alegre:



Editora da UFRGS, 2005.

SILVA, Luciana Gonçalves da. Jogos e situações-problema na construção das noções de lateralidade, referências e localização espacial. In: CASTELLAR, Sônia. (Org.). **Educação geográfica**: teorias e práticas docentes. 2.ed.São Paulo: Contexto, 2007. p.137-156.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri. (Org.). **A geografia na sala de aula**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p.92-108.

SPÓSITO, Eliseu Savério. O livro didático de Geografia: necessidade ou dependência? Análise das coleções didáticas para o ensino fundamental. In: SPÓSITO, Maria Encarnação Beltrão (Org.). **Livros didáticos de história e geografia**: avaliação e pesquisa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p. 55-71.



CAPÍTULO 10

COORDENAÇÃO TÉCNICO- PEDAGÓGICA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO: AÇÕES PARA O ACOLHIMENTO REMOTO COMO PRIMEIROS PASSOS PARA O ENSINO REMOTO MEDIADO POR TECNOLOGIA

TECHNICAL-PEDAGOGICAL COORDINATION OF THE FEDERAL
INSTITUTE OF EDUCATION IN RIO DE JANEIRO: ACTIONS FOR
REMOTE RECEPTION AS FIRST STEPS FOR REMOTE TEACHING
MEDIATED BY TECHNOLOGY

Sílvia Cristina de Souza Trajano

João Vitor Justen

Resumo

O artigo é um relato de experiência do setor de Coordenação Técnico-Pedagógica (CoTP), do Instituto Federal de Educação do Rio de Janeiro (IFRJ), que apresenta resultados da criação de estratégias motivadora aos docentes e discentes para o trabalho remoto logo no início do período de reclusão social, proveniente da pandemia imposta pela Covid 19 em março de 2020 na unidade pesquisa. O objetivo do trabalho é estreitar as relações entre a instituição (profissionais da educação) e a comunidade (responsáveis e discentes), motivando-os para o ensino remoto, atendendo o protocolo de distanciamento da escola, sem grandes prejuízos ao ensino discente. A metodologia adotada buscou transpor a experiência da CoTP com o ensino presencial, somada a atividades a distância, como um formato híbrido com apoio das tecnologias digitais e em especial o utilizando o recurso *google meet* nos primeiros contatos de mediação remota, partindo de temáticas de interesse discentes. Como resultados, os dados apontaram a necessidade de repensar o futuro do ensino pós pandemia, visando à implementação de novas metodologias com adaptação de conteúdos para o acesso remoto, de modo que atenda todos os discentes matriculados da oferta presencial em período de pandemia, no decorrer de 2020, estruturando práticas híbridas para 2021 e futuro. Consideramos que o levantamento chamou a atenção da CoTP para o desenvolvimento de um planejamento pedagógico articulado entre os profissionais da educação e a comunidade, prevendo a adequação da unidade escolar aos novos tempos.

Palavras chave: Reclusão, Coordenação Técnico-Pedagógica, Ensino remoto, Lives.

Abstract

The article is an experience report from the sector of Technical-Pedagogical Coordination (CoTP), of the Federal Institute of Education of Rio de Janeiro (IFRJ), which presents results of the creation of motivator to the teachers and students for the remote work at the beginning of the period of social confinement, arising from the pandemic imposed by Covid 19 in March 2020 at the research unit. The objective of the work is to strengthen the relationship between the institution (education professionals) and the community (guardians and students), motivating them for remote teaching, complying with the school's distance protocol, without major losses to student teaching. The adopted methodology sought to transport CoTP's experience with face-to-face teaching, added to distance activities, as a hybrid form with the support of digital technologies and in particular using the google resource to find the first remote mediation contacts, based on topics of interest. students. As a result, the data pointed out the need to rethink the future of post-pandemic education, specifically the implementation of new methodologies with content adaptation for remote access, so that it attends all students enrolled in the face-to-face offer during a pandemic period, in the 2020, structuring hybrid practices for 2021 and the future. We believe that the survey drew CoTP's attention to the development of an articulated pedagogical planning between education professionals and the community, foreseeing the adequacy of the school unit to the new times.

Key-words: Seclusion, Technical-Pedagogical Coordination, Remote Education, Lives.



Informações gerais

A temática a qual abordamos discorre sobre um relato de experiência, gerenciado pela Coordenação Técnico-Pedagógica (CoTP) de um dos campi do Instituto Federal de Educação do Rio de Janeiro (IFRJ), de oferta de cursos técnicos de nível médio de Segurança do Trabalho e Guia de Turismo, buscando desenvolver um (re) pensar de ações metodológicas que sensibilizassem aos profissionais da educação para um ensino coerente com o período de pandemia (Covid 19). O interesse da CoTP é sempre provocar o envolvimento a participação espontânea de profissionais da educação nos assuntos referente ao ensino, discentes e comunidade, no sentido de (re) aproximar, gerando vínculo educacional entre a instituição escolar, junto aos discentes, diminuindo o distanciamento físico, provocado pela pandemia, no decorrer de 2020.

Com base em uma pesquisa aplicada aos discentes da rede Federal do Instituto Federal de Educação do Rio de Janeiro, obtivemos dados daqueles discentes que possuíam acesso às redes sociais suficiente para o estudo remoto. Acesso necessário para todos para um ensino equitativo socialmente. A CoTP criou as primeiras condições metodológicas para a discussão do ensino remoto e realizou o levantamento dos alunos em exclusão digital, visando buscar soluções junto a gestão para a retomada do calendário escolar ainda no 2º semestre de 2020, de modo que todos pudessem ser contemplados com o ensino remoto.

Foram duas intencões concomitantes realizadas pela CoTP: uma no sentido de estreitar os laços entre a escola e os discentes, ao mesmo tempo em que prepara os servidores para o atendimento de novas demandas, sobretudo as que dizem respeito ao uso de tecnologia e a outra intencão é diagnosticar a realidade de cada discente, criando possibilidades viáveis à rede para o retorno das aulas no “novo normal”. O olhar deste relato é puramente pedagógico, e baseado em uma análise qualitativa dos dados obtidos.

1. INTRODUÇÃO

Trata-se de uma experiência considerada exitosa em termos de resultados apontando um direcionamento para o enfrentamento da pandemia, que rompeu algumas barreiras e limitações, supostamente impostas pelos entraves da resistência profissional às tecnologias e suas ferramentas para o ensino, assim como a recuperação de relações pessoais com discentes, após aproximadamente quatro meses de suspensão do calendário escolar em março de 2020.

A proposta é estreitar as relações entre a instituição (profissionais da educação) e a comunidade (responsáveis e discentes), motivando-os para o ensino re-



moto, atendendo o protocolo de distanciamento da escola, sem grandes prejuízos ao ensino discente.

Vale dizer que denominamos aqui como profissionais da educação ou educadores todos aqueles, que na escola, se veem comprometidos no engajamento colaborativo do ensino, em período de COVID-19, ou seja, docentes, técnicos e colaboradores externos.

É importante falarmos, mesmo que de forma genérica, sobre a Coordenação Técnico-Pedagógica (CoTP) setor responsável por ações pedagógicas, que visa oferecer assistência, consultoria e apoio referentes a legislação educacional, estratégias como: plano de ação, planejamento de ensino e estudo, metodologias e projetos com foco no progresso discente na escola, mas também para o mercado de trabalho. É importante destacarmos que estamos falando de um campus do IFRJ de oferta a educação básica, na modalidade de ensino profissional técnico. Os acompanhamentos dos profissionais de educação dos campi do IFRJ, bem como necessárias intervenções educacionais, promovendo a adequada relação educador-educando e ensino-aprendizagem, também são tarefas do setor CoTP.

Nesse contexto, visando atender o protocolo de segurança através para o distanciamento social, a suspensão do calendário escolar da rede IFRJ, no 1º semestre de 2020, ampliou o olhar educacional para uma nova tendência educacional, exigindo criatividade para o estreitamento dos laços entre o campus e os discentes. Nesse sentido, o setor CoTP elaborou uma agenda temática para execução *online* de interesse discente, onde educadores participavam voluntariamente, contribuindo com os temas escolhidos pelas turmas, em formato de *lives* temáticas pelo *google meet*, periódicas, apresentadas pelos profissionais do campus e convidados (parceiros). Essas *lives* foram dinamizadas e mediadas pelo setor CoTP, sendo um ponta pé inicial necessário que estimulou a participação de diferentes interessados a debaterem assuntos variados, agregando valor, competência e experiência à conteúdos diversificados associados a ferramenta *online*, rompendo entraves, no sentido de preparação pedagógica para o retorno remoto às aulas com o uso das tecnologias. Contudo, precisamos esclarecer que essa iniciativa da CoTP ocorreu quando o calendário escolar estava suspenso e não havia obrigatoriedade de aulas. No entanto, quanto mais tempo as aulas permaneciam suspensas mais alunos evadiam ou se distanciavam da relação escolar e ações que esta propunha. Nesse sentido, Moran (2015), nos afirma que:

Aprendemos mais e melhor quando encontramos significado para aquilo que percebemos, somos e desejamos, quando há alguma lógica nesse caminhar – no meio de inúmeras contradições e incertezas –, a qual ilumina nosso passado e presente, bem como orienta nosso futuro (p. 25).

É de uma certa forma foi isso que a CoTP fez, deu significado não só para os discentes, mas para todos os envolvidos na proposta das *lives*.

Nosso entendimento sobre o termo definido como “ensino remoto” diferen-



ciando-o da modalidade de Educação a Distância (EaD), vale dizer que este último possui conceituação ampla, com metodologias próprias, assim como linguagens específicas, onde a relação professor-aluno é horizontalizada, o tempo e o espaço de ensino-aprendizagem é flexibilizado pela distância física, mas mediada por ferramentas de Tecnologia digitais, além de uma organização e profissionais qualificados especificamente para a finalidade EaD.

Quanto ao ensino remoto este não é novo, já que sempre fizemos uso de seus benefícios no ensino presencial, em direferente tendências pedagógicas, desde a tradicional liberal até aquelas mais progressistas. Como exemplo, citamos as tarefas de casa, que devem ser desenvolvidas pelo estudante em ambiente alheio às dependências da instituição escolar. Essa atividades passam a ser remotas, assim como, quando pedimos pesquisas para serem realizadas em ambientes fora da escola pelos alunos para posterior apresentação em classe. Em análise mais aprofundada, as avaliações presenciais proporcionam um ensino/ estudo remoto, pois o discente, ao se preparar para ser avaliado, busca matéria anotada em outro tempo e em outro espaço, por vezes, diferente do espaço escolar. Na busca por um reforço, uma vídeo-aula no *youtube*, um material adicional fornecido por um outro colega, um livro diferente daquele utilizado pelo docente, ou ainda, o mesmo livro e materiais da escola trabalhado pelo discente em ambiente diferente da classe. Estes exemplos são oportunidades de ensino e estudo remoto. O que faz desses recursos serem remoto é o simples fato de não serem utilizados *in locus* em tempo real às aulas docentes.

Dessa forma, cabe aqui buscarmos um entendimento do termo “remoto” para essa contextualização de ensino, que de acordo com o dicionário online de português significa: “1. que sucedeu há muito. (no passado remoto). 2. que está muito distanciado; afastado; longínquo.”

Nesse sentido, o conceito do dicionário da palavra “remoto” ainda se desdobra em vários sinônimos que nos ajudam a entender melhor o seu emprego na contemporânea situação de ensino, sendo sinônima a palavras como: longe, arredado, desapegado, distante, retirado, entre outras que nos remetem ao efeito ou causa de ação não presencial E somando-se a isso, podem ser mediados pelas tecnologias, tornando-se um ensino híbrido, que como nos esclarece Moran (2015) onde o:

Híbrido significa misturado, mesclado, blended. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços. Híbrido é um conceito rico, apropriado e complicado. Tudo pode ser misturado, combinado, e podemos, com os mesmos ingredientes, preparar diversos “pratos”, com sabores muito diferentes. (p. 22).



Ao dizer que o ensino remoto sempre esteve presente nas práticas pedagógicas da escola desde o “dever de casa”, afirmamos que as tarefas escolares do ensino presencial no período pós Covid-19.

Devido ao período pandêmico o ensino híbrido ganha força com novas conceituações e características, consolidando-se... Quem sabe!!! Em uma nova modalidade de ensino reconhecida, agora, socialmente... Que não é presencial e nem a distância, mas híbrido que para Neto e Mello (2015) trata-se de:

[...] uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs). Existem diferentes propostas de como combinar essas atividades, porém, na essência, a estratégia consiste em colocar o foco do processo de aprendizagem no aluno e não mais na transmissão de informação que o professor tradicionalmente realiza. De acordo com essa abordagem, o conteúdo e as instruções sobre um determinado assunto curricular não são transmitidos pelo professor em sala de aula. O aluno estuda o material em diferentes situações e ambientes, e a sala de aula passa a ser o lugar de aprender ativamente, realizando atividades de resolução de problemas ou projeto, discussões, laboratórios, entre outros, com o apoio do professor e colaborativamente com os colegas. (p. 14).

Como problema de nosso relato, apontamos barreiras pedagógicas no trabalho criativo, no espaço do ensino presencial, ora limitado pelas variadas oportunidades físicas, que, ao mesmo tempo em que são favoráveis e salutares à interação humana, otimizando os processos, também se tornaram arriscadas a uma comodidade. Uma zona de conforto que não é confortável para todos, sobretudo para o discente. A falta de ousadia para inovar com práticas mais coerentes com a atualidade tecnológica por parte do educador, faz-se perceber que qualquer espaço é ambiente de ensino e é ambiente de aprendizagem, não limitando o bom educador, à tarefa de ensinar especificamente na sala de aula, ou apenas dentro dos muros escolares, uma vez que o ensino está na sociedade, fisicamente e cada vez mais remotamente.

2. DESENVOLVIMENTO E METODOLOGIA APLICADA AO CONTEXTO

Retomando nosso raciocínio, embora o calendário acadêmico do IFRJ estivesse suspenso, os discentes também estavam com suas vidas escolares suspensas, sem planos e projetos. A frieza do distanciamento físico não precisava ser social, haja vista que dispomos das NTIC. Podemos afirmar que a educação vive seu divisor de águas, o período pré Covid-19 e o pós Covid-19. Antes, a escola trabalhava com opções metodológicas mais tradicionais. Aulas em tempo real e eventuais tarefas remotas não digitais, o trabalho docente focava-se na preocupação de atender ao conteúdo curricular, por vezes, os mesmos trabalhos de forma semelhante há anos em períodos anteriores.



O período pós Covid-19 será marcado pela imposição dada às novas formas de pensar o ensino, ampliando a perspectiva com novos horizontes para a aprendizagem discente e docente, assim como demais educadores. O novo normal é a nova percepção educativa de entender que as NTIC é um caminho sem volta, aliadas aos educadores com diferentes frentes e formação para o ensino, mas principalmente para a autoaprendizagem e autonomia no sentido de praticar os pilares da educação destacado por Delores (UNESCO): aprender a aprender, aprender a ser, aprender a viver e aprender a conviver.

Com o propósito de reorganizar o ensino do campus e com o sentido de preparar o retorno das aulas, adaptando-as para o ensino remoto, na retomada do calendário escolar previsto para 2º semestre de 2020, a Coordenação de extensão do campus, elaborou um questionário quantitativo para levantar dados que apontassem condições discentes de acesso a rede de internet para o retorno às aulas remotamente, assim como outras características que pudessem facilitar a definição de metodologias de ensino remoto para melhor atender esses discentes de forma equânime.

O campo de pesquisa deste relato se mostrou favorável ao retorno às aulas de forma remota se considerarmos ao interesse dos responsáveis, em apelos evidenciados em reuniões, onde se mostraram preocupados com a falta de rotina discentes e de estudos em períodos de isolamento. Este apelo promoveu a ação organizada pelo setor CoTP, na elaboração do cronograma de *lives* temáticas para os discentes, diminuindo a sensação de afastamento deles com o campus. Para esse fim, foram tomadas as seguintes medidas pelo setor:

1. Primeira convocação de reunião com os representantes de todas as turmas e o grêmio estudantil: nessa reunião os representantes foram acolhidos e em seguida orientados a realizarem um levantamento junto às suas respectivas turmas para definirem três temas de interesse da turma, assim como foram indagados em relatar como estavam atravessando o período de isolamento sem os estudos. As informações solicitadas a esse grupo discente foram apresentadas por eles mesmos na reunião seguinte, após dois dias.
2. Segunda convocação de reunião com os representantes de turma e grêmio: os discentes apresentaram as três temáticas de interesse de suas respectivas turmas. Vale dizer que nem todos os representantes estiveram presentes e nem todos apresentaram três temáticas por turma. Algumas turmas apresentaram um tema de interesse e outras turmas apresentaram dois temas. A seguir descreveremos as temáticas escolhidas e realizadas no mês corrente:
 - Turismo e economia em um cenário de pós pandemia
 - Estudo e trabalho: administração do tempo e organização da rotina



- Currículo de trabalho: como fazer?
 - A importância da leitura em tempos de quarentena
 - Iniciação científica em administração de empresas
 - Transtornos e Déficit de Atenção e Hiperatividade
3. Temáticas que surgiram por interesse do voluntário (profissionais de educação), programadas para agosto/ 2020:
- Oficina de Bullet Journal
 - Impactos da quarentena sobre o corpo
 - Diálogos sobre a arte da leitura
 - Descobertas em tempo de quarentena: o olhar dos jovens. Você leva os jovens a sério?
 - Montanhismo na serra dos órgãos.

São protagonistas dessas apresentações os servidores do campus em questão: docentes e técnicos da educação, servidores de outros campi, parceiros e convidados de outras instituições. A CoTP se responsabilizou, inicialmente, pela mediação e dinamização, coordenando as ações antes, durante e depois das *lives*, fazendo a divulgação junto à assessoria de comunicação do campus, atualizando os discentes quanto as datas e horários, fazendo contato com os proponentes, abrindo as salas virtuais para as *lives* pelo *google meet*, registrando os trabalhos realizados entre outras ações. A intenção era que no futuro os próprios servidores desenvolvessem autonomia suficiente para criarem suas próprias *lives*, assim como para suas aulas remotas.

Estiveram envolvidos, tanto no levantamento dos dados realizado para obtenção do quantitativo discentes com acesso à rede, como nos eventos promovidos pela CoTP como ouvintes das *lives*: 2 turmas do 1º ano; 2 turmas do 2º ano; 1 (uma) turma do 3º ano do ensino médio integrado ao curso técnico em guia de turismo; turmas do 1º ao 3º ano do curso técnico em segurança do trabalho e turmas de 1º ao 2º ano do curso técnico em guia de turismo da modalidade subsequente e concomitante, totalizando 10 turmas.

As *lives* aconteciam durante os dias da semana, a partir das 18 horas, horário detectado pelo setor CoTP como o de melhor alcance discente, visto que o curso técnico em segurança do trabalho e o curso técnico em guia de turismo noturnos são compostos, em sua maioria, por discentes trabalhadores. Embora os temas ti-



vessem sido escolhidos por todas as turmas e por isso as temáticas foram abertas para todas as turmas assistirem.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como resultados parciais, citamos os dados coletados em instrumentos, como os questionamentos gerados nas reuniões virtuais de pais, as quais presenciamos, no mês de maio e junho de 2020, assim como o questionário elaborado pela Coordenação de extensão do campus, aplicada pelos servidores, coordenados pela diretora de ensino e CoTP.

Sobre os questionamentos dos pais e responsáveis, estes indagaram sobre o motivo da suspensão do calendário da Rede Federal, pois as demais escolas públicas e privadas do município, onde está situado o campus relatado estão funcionando com aulas remotas e com o calendário adaptado à realidade pandêmica. A tabela 1. Reunião de pais e responsáveis, apresenta objetivamente algumas dessas indagações.

Indagações dos pais e responsáveis	Porque o calendário precisou ser suspenso se as demais escolas estão funcionando remotamente?
	Qual é a previsão para o retorno do calendário e se já está sendo analisado esse retorno?
	Qual é a previsão para o retorno às aulas e como está sendo organizado esse retorno?
	Quais serão as metodologias e estratégias pensadas pela escola para garantir o conteúdo de modo não exagerado, com interesse a cumprir o tempo perdido por parte dos professores?
	Quais providências e ações concretas estão sendo praticadas visando atender os anseios de estreitamento da escola (docente) com os discente?

Elaborado por: Coordenação Técnico-Pedagógica (CoTP)

Fonte: Ata de reunião de responsáveis

É importante explicar que esses pais e responsáveis desejavam o retorno do calendário escolar com aulas remotas e não presenciais, afirmavam que não enviariam os discentes para a escola em caso de um possível retorno presencial, pois viam riscos a vida pelo contágio da Covid-19.

Em análise das indagações apresentadas, à equipe condutora da reunião de pais e responsáveis, nenhuma das perguntas puderam ser respondida de forma concreta e objetiva na ocasião, do período de maio e junho de 2020. A justificava era que a Reitoria, em conjunto com os campi, ainda estudavam viabilidades para o retorno do calendário escolar, pois era necessário atender as determinações le-

gais que envolvem a segurança e a obrigatoriedade do acesso ao ensino de forma igualitária, isto é, para todos os discentes da rede Federal, e não apenas aos discentes do campus em estudo, pois é prerrogativa legal das instituições Federais oferecerem acesso e condições iguais a seus discentes. A equipe condutora da reunião deu como encaminhamento a criação de estratégias de estreitamento das relações entre discentes e a escola, de modo a diminuir a sensação de isolamento e promover uma rotina mínima de estudo, visando recuperar as afinidades discentes com a escola.

A partir desse encaminhamento que surgiu a proposta da CoTP da agenda de *lives* descritas anteriormente. A equipe condutora das reuniões de pais e responsáveis em questão, contou com a participação da direção geral do campus (servidora técnica administrativa em educação e membro do setor de Coordenação Técnico-Pedagógica), do técnico em assuntos educacionais, assim como eventual participação do intérprete de LIBRAS, ambos pertencente ao mesmo setor.

Quanto ao questionário da Coordenação de extensão, aplicado pela CoTP para diagnosticar o acesso discente às redes sociais, foram as 20 perguntas, as quais selecionamos dez que são alvo de nosso interesse de análise e discussão. São elas as questões: 5, 6, 8, 11, 12, 13, 14, 19, 20 e 21, de acordo com a quadro 2 questionário pandemia IFRJ, que apresenta a consolidação das perguntas que nos interessam. É importante informa que de 213 discentes, 179 responderam às perguntas objetivas do questionário.

Nº	Questões
5.	Você é estudante do curso... (Ensino Médio, Segurança do Trabalho ou Guia de Turismo)?
6.	Incluindo você, quantas pessoas moram na sua casa?
8.	Você tem conseguido se manter em isolamento?
11.	Com que frequência você tem estudado durante a pandemia?
12.	Quais recursos você utiliza para estudar?
13.	Você tem um computador em sua casa com acesso à internet que possa utilizar para ter aulas?
14.	Você tem acesso fácil à internet?
19.	Se você realiza estudos e trabalhos relacionados a seu curso em casa, como avalia as condições para tal quanto a... (opções)
20.	Considerando a atual pandemia, como você avaliar suas condições para realizar estudo remoto (em casa)?
21.	O IFRJ e cada um de seus campi vem tendo discussões frequentes para estabelecer protocolos de segurança frente à pandemia, para um futuro retorno às atividades presenciais, ainda que parcialmente, respeitando todas as recomendações das entidades científicas e órgãos de saúde, nacionais e Internacionais. Diante disso, havendo necessidade de um retorno ao campus, como você avalia sua sensação de segurança?

Elaborado por: Coordenação Técnico-Pedagógica (CoTP)

Fonte: Ata de reunião de responsáveis



As respostas obtidas por meio do questionário discente, disponibilizado entre 8 à 17 de junho e divulgado pela Assessoria de comunicação do campus, apresentam uma visão mais ampla às questões de nosso interesse.

Vejamos a figura 1, questão 5, que trata dos cursos dos participantes do questionário.

Você é estudante do curso:

179 respostas

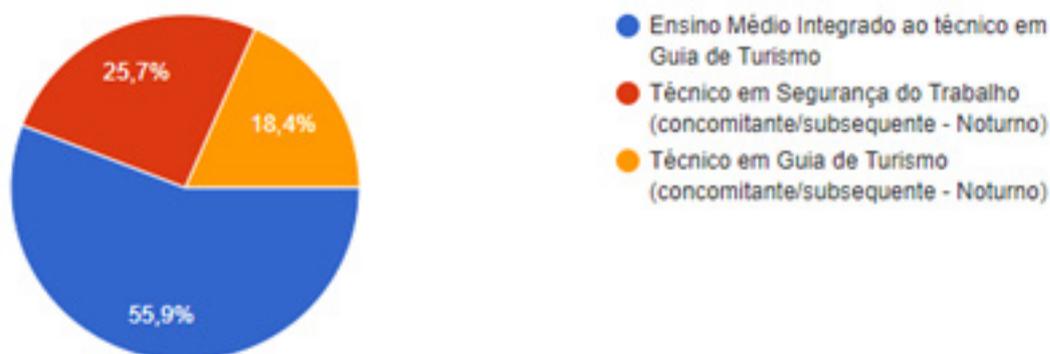


Figura 1 – Questão 5
Fonte: Coordenação de extensão (2020)

A figura 1, questão 5, representa o quantitativo discente que responde ao questionário, sendo, em sua maioria, discentes do ensino médio integrado ao técnico em guia de turismo, curso que predominante em matrículas no campus justificando assim, o maior número de respostas. A principal preocupação da Reitoria era exatamente com estes discentes por estarem cursando a educação básica, em faixa etária escolar conforme legislação educacional: Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Estatuto da Criança e do adolescente, requerendo atenção por ser um direito.

Em relação aos cursos técnicos na modalidade subsequente e concomitante de segurança do trabalho e guia de turismo a predominância das respostas, entre ambos, é do curso de segurança do trabalho por ter um quantitativo discente maior, sendo uma turma a mais que o curso técnico em guia de turismo.

Afigura 2, questão 6, aponta condições de aglomeração nas residências e as oportunidades de utilização de espaços e o mesmo equipamentos para o estudo.

Incluindo você, quantas pessoas moram na sua casa?

179 respostas

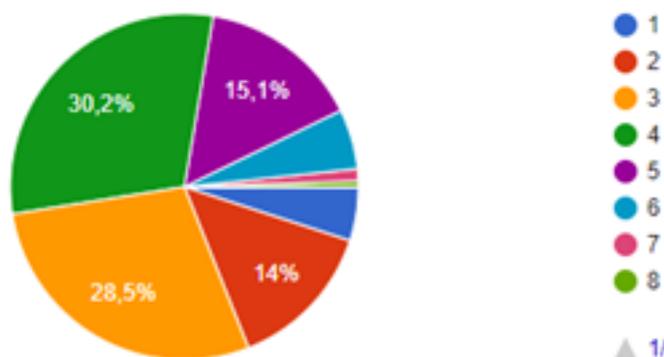


Figura 2 – Questão 6
Fonte: Coordenação de extensão (2020)

Nota-se que 30% dos discentes moram com mais de três pessoas, sendo esse quantitativo a maioria da amostra, enquanto 15% dos discentes moram com mais de quatro pessoas. Apenas 12,2% somam situações adversas representando, desde discentes que moram sozinhos, entre outros que moram com 5 até 8 pessoas dividindo o mesmo espaço e equipamento para estudos. Já 28% nos faz deduzir que são famílias compostas, além do discente, por pai e mãe e 14% moram com mais uma pessoa. Essas duas últimas configurações podem ser consideradas de razoável valor em termos de divisão de espaço e computadores com rede para uso doméstico, profissional e escolar, bem como a atenção e assistência familiar focada no discente. Contudo, há variáveis que fogem a nossa percepção e que influenciam nessa dinâmica aparentemente ideal.

Vejamos as informações da figura 3, questão 8, quanto a manter-se isolado como prevenção.

Você tem conseguido se manter em isolamento?

179 respostas

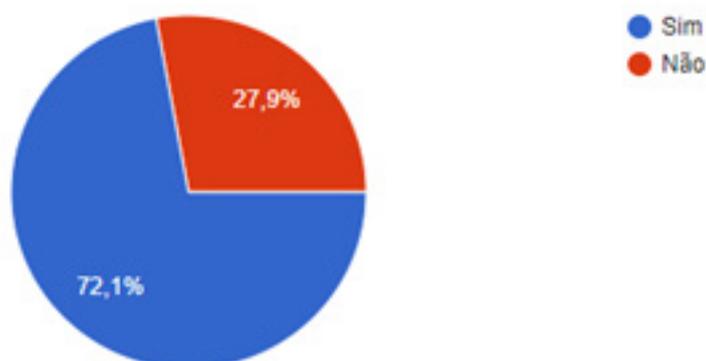


Figura 3 – Questão 8
Fonte: Coordenação de extensão (2020)

Este dado aponta que 72% dos discentes estão conseguindo se manter isolados em casa, o que é favorável para o controle pandêmico, mas que pode não ser

salutar para a mentalidade, humor e disposição discente, principalmente se levarmos em conta que entre 30 e 35% moram com mais de três pessoas. Para uma rotina pré Covid-19 rompida pelo avanço da pandemia, que impõe a obrigatoria permanência dentro de casa, esse dado não é favorável para um estudante.

A figura 4, questão 11, mostra como essa influência da nova rotina de isolamento associada à convivência com demais integrantes no lar atrapalha o foco e a atenção discente para a manutenção dos hábitos de estudo.

Com que frequência você tem estudado durante a pandemia?

179 respostas

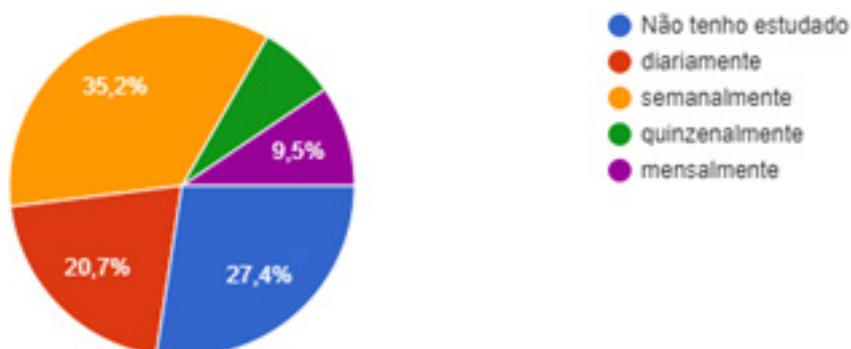


Figura 4 – Questão 11
Fonte: Coordenação de extensão (2020)

Observamos que apenas 20% conseguem manter uma nova rotina de estudos diariamente, enquanto 27% não tem realizado qualquer tipo de estudo e 35,2% (a maioria) estuda semanalmente. Fica fora dessa análise os demais percentuais, por entendermos que rotina para fins de estudo e sistematização, há de se ter intervalos menores que quinze dias.

Na figura 5, questão 12, vejamos como anda o acesso à internet.

Quais recursos você utiliza para estudar?

179 respostas

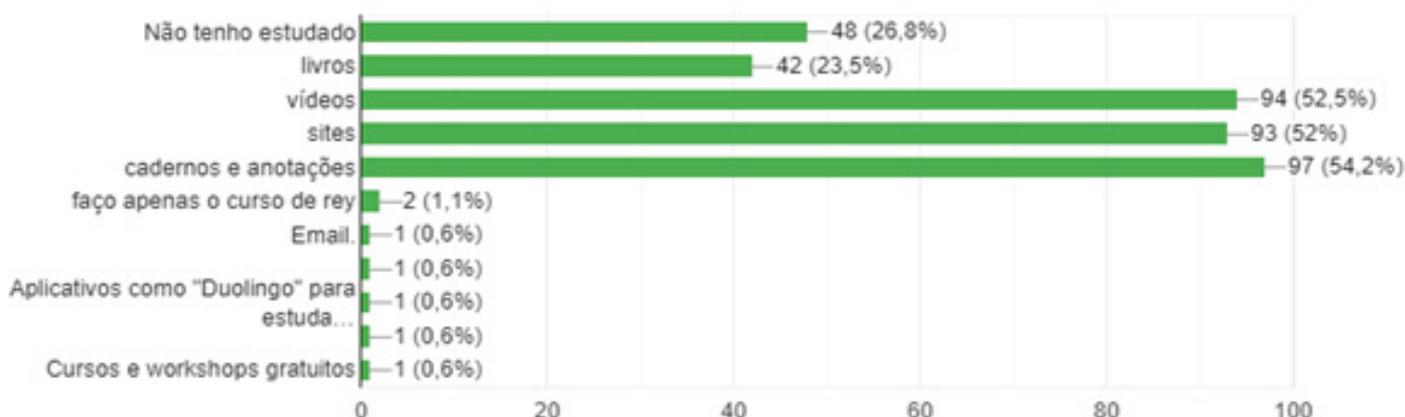


Figura 5 – Questão 12
Fonte: Coordenação de extensão (2020)

Nesta figura 5, notamos a coerência com o gráfico 4, questão 11, quanto ao quantitativo de 26,8% de discente que “não tem estudado” - percebemos que os outros 73,2% que buscam formas de manutenção dos estudos, utilizam recursos variados, sendo as redes sociais (vídeos, sites, aplicativos e e-mails), responsável por mais de 52% da mediação de estudos, enquanto os livros, cadernos de anotações (material impresso) representam em torno de 42%.

Agora, na figura 6, questão 13, mostra o percentual que afirmam possuírem computador em casa.

Você tem um COMPUTADOR em sua casa com acesso à internet que possa utilizar para ter aulas?

179 respostas

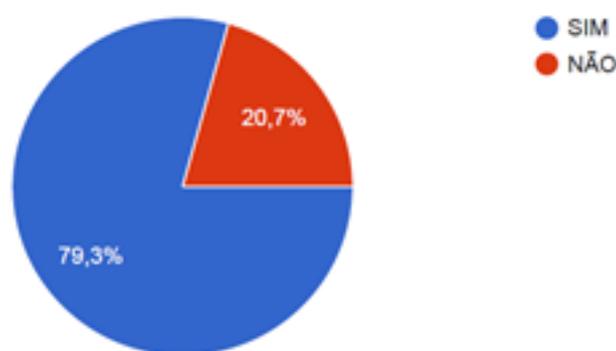


Figura 6 – Questão 13
Fonte: Coordenação de extensão (2020)

Dentre os 79,3% que afirmam ter computador em casa, estão 6% dos 26% da figura 5, que “não tem estudando.” O que nos faz pensar que são discentes que não estudam porque sentem falta de diretrizes da escola sistematizando rotinas, ou seja, são discentes que não conseguem se organizar sozinhos, sejam por questões de interferência familiar, necessidade de dividir o computador com outros, ou mesmo pela falta de acesso à internet. Podemos deduzir que os 20,7% que não tem computador em casa responderam à pesquisa da casa de algum colega ou do trabalho ou pelo celular, sendo esse último o seu principal e único acesso às redes sociais.

A figura 7, questão 14, demonstra o acesso à internet.

Você tem acesso FACIL à internet?

179 respostas

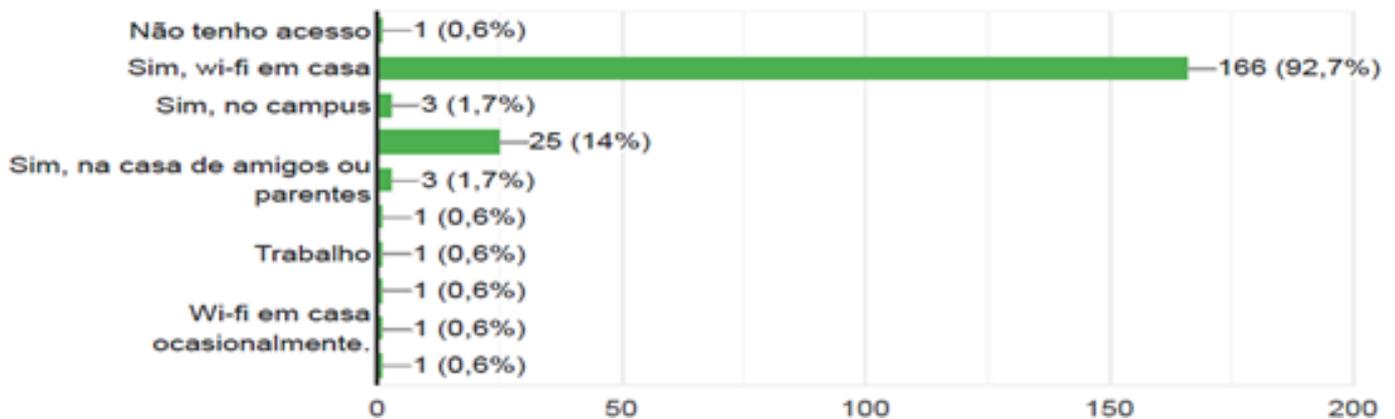


Figura 7 – Questão 14
Fonte: Coordenação de extensão (2020)

Esta figura ratifica a coerência com os demais dados, pois podemos somar os percentuais daqueles que possuem computador em casa e que tem acesso à rede, assim como aqueles que não possuem computadores, mas que fazem o uso da rede social, possivelmente pelo celular ou em casa de amigos, parentes e no trabalho.

A figura 8, questão 19, aborda a auto avaliação discente de suas condições de estudo.

Se você realiza estudos e trabalhos relacionados a seu curso em casa, como avalia as condições para tal quanto a:

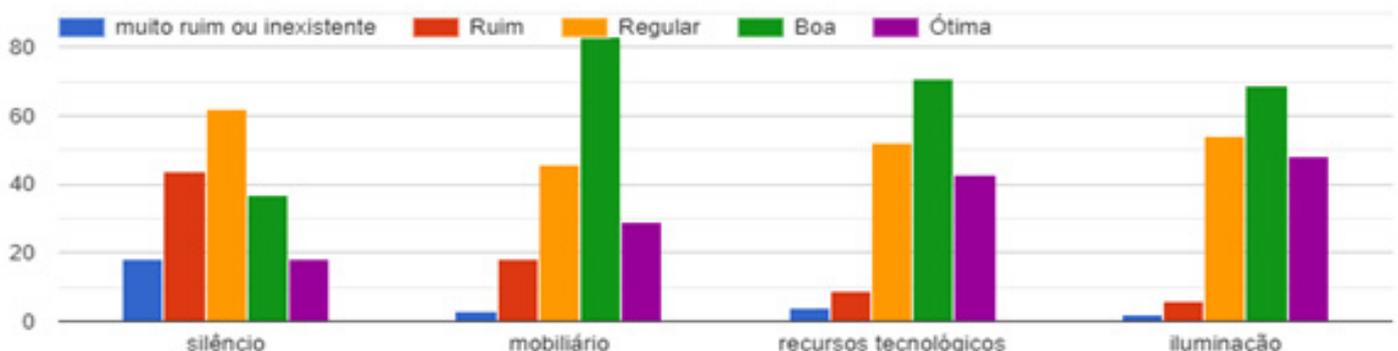


Figura 8 – Questão 19
Fonte: Coordenação de extensão (2020)

Observamos que 60% classificam o “silêncio” de suas casas como regular e apenas 37% como bom, enquanto mais de 80% consideram o mobiliário bom, assim como os recursos tecnológicos (nessa questão ousamos incluir as redes sociais) e um pouco menos de 70% dos discentes, classificou a iluminação satisfatória.

Concluimos que o fator silêncio pode ser um dos principais obstáculos para a manutenção de rotina de estudos autônomo para aqueles que tem computador ou celular com rede social em casa, não bastando ter recursos, se não houver condições estruturais e sociais.



Na figura 9, questão 20, contextualiza a auto avaliação discente para as condições de estudo remoto.

Considerando a atual pandemia, como você avaliar suas condições para realizar estudo remoto (em casa)?
179 respostas

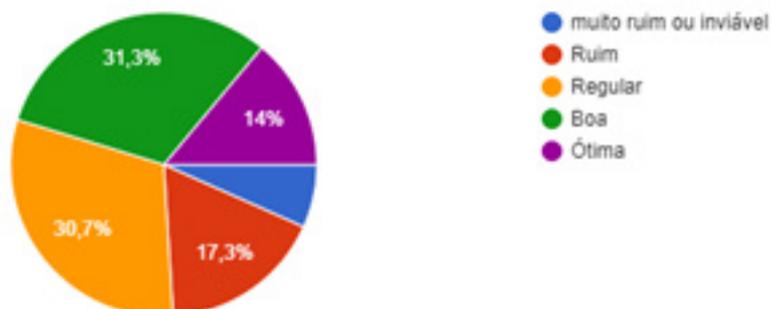


Figura 9 – Questão 20
Fonte: Coordenação de extensão (2020)

Esta figura surpreende por apontar para um percentual mínimo como “muito ruim” ou inviável e 31% considera ótimo momento para o estudo remoto e 30% regular. Entre aqueles que consideraram boas e regular as condições para o estudo remoto, somam-se 62% dos discentes. Número considerável se entendermos que esse percentual representa 60% dos 179 discentes que responderam a o questionário.

Contudo, um quantitativo de 34 discentes estão de fora dessa análise por não terem respondido ao questionário, seja por motivos diversos. Como por exemplo, não terem acesso a computador ou celular com redes sociais, assim como também por distração ou desconexão dos assuntos relacionados a escola ocasionado por desmotivação e desinteresse ou mesmo por desistência à escola. Vale mencionar que a CoTP junto a outros técnicos e docentes realizaram contato telefônico com os discentes que não responderam ao questionário, afim de apurar os motivos e se possuíam acesso à internet e ao computador para um possível retorno às atividades remotamente, de modo a ter um diagnóstico 100% mais preciso da realidade desses discentes.

Após contato telefônico com estes alunos, constatou-se que a grande maioria possuía acesso à internet. Entretanto, foi preocupante o alto quantitativo discente que não possuíam computador. Acredita-se que a realização de atividades remotas somente por meio do celular não proporcionaria uma experiência satisfatória. E um fator que nos preocupava era a evasão. Entretanto, não nos cabe neste relato discorrer sobre esse assunto, mas em outra oportunidade.

Por fim, vejamos a última questão de nosso interesse, exposta na figura 10, questão 21, que indaga sobre a sensação de segurança para a retomada dos estudos presencialmente.

O IFRJ e cada um de seus campi vem tendo discussões frequentes para estabelecer protocolos de segurança frente à pandemia, para um futuro retorno às atividades presenciais, ainda que parcialmente, respeitando todas as recomendações das entidades científicas e órgãos de saúde, nacionais e internacionais. Diante disso, havendo necessidade de um retorno ao campus, como você avalia sua sensação de segurança?

179 respostas



Figura 10 – Questão 21
Fonte: Coordenação de extensão (2020)

Apenas 7,3% afirmam que retornariam para as atividades presenciais totalmente seguro, com os protocolos de segurança, os demais 27% não retornariam e não apresentam segurança alguma e 39% ou voltariam muito preocupados às atividades presenciais. Mesmo os 21% que afirmam estar seguros para o retorno, apresentaram certa preocupação.

4. CONSIDERAÇÕES

As limitações do trabalho pedagógico criativo da escola é um problema que vem sendo superado a cada ação pensada no coletivo educacional, seja pela rede ou com a equipe do campus em relato, setor de Coordenação Técnico-Pedagógica, pais e responsáveis. As dificuldades vêm se apresentando como aliadas no rompimento da inércia pedagógica, estimulando a busca, o conhecimentos e o desenvolvimentos de habilidades necessárias à resolução de problemas. O movimento de sair da zona de conforto estimulado pela agenda de *lives* da Coordenação Técnico-Pedagógica, oportunizou maior participação dos profissionais do campus: discentes e responsáveis que participaram dessa interação virtual. Os dados apresentados oferecem subsídios para que as equipes de profissionais do campus pensem a sua realidade e criem estratégias para um retorno seguro do calendário acadêmico, com ações mais bem definidas de trabalho remoto e ensino remoto, entendendo as diferenças desse novo formato com características mais híbridas e chamando a comunidade para essa construção coletiva para dentro da escola.

Se antes as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação foi um dia um complicador para alguns dos profissionais da educação, hoje são aliadas, bastando conhecê-las e ousar a utilizá-las, desfrutando o que elas oferecem para a socieda-

de, pais, responsáveis e discentes. É recuperar o tempo perdido de omissão tecnológica, analfabetismo digital do processo ensino-mediação-aprendizagem.

Esta distância entre o mundo da informática e da comunicação com o mundo da educação é muito grande, induzindo-nos a pensar na quase existência de um impasse. Tem sentido continuarmos investindo neste sistema escolar que não consegue dar conta destas transformações? Está claro que necessitamos de muito mais do que simplesmente aperfeiçoar o sistema educacional. O momento exige a profunda transformação estrutural deste sistema (PRETTO, 1999, p.78).

Nessa perspectiva o maior desafio para o Instituto Federal de Educação do Rio de Janeiro é atender com o mesmo pé de igualdade à todo ao discentes da rede Federal, sendo esse um problema amplo para outra discussão, assim como a questão da evasão, oriunda do período pandêmico, visto que, mesmo no ensino presencial, a escola já não conseguia atender igualmente àqueles que com condições diferentes.

Acrescentamos ainda que, enquanto estávamos em busca da melhor retomada ao calendário escolar as agendas de *lives* da Coordenação Técnico-Pedagógica, foi o principal elo de acolhimento, afinidade, orientação, informação, ensino e aprendizagem entre um campus do IFRJ, discentes, pais e responsáveis, preparando o território tecnológico para uma retoma remota digital ao calendário acadêmico.

Referências

- BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org). **Ensino Híbrido: personalização e Tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- MORAN, José Manuel, MASSETTO, Marcos T., BEHRENS Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediações pedagógicas**. Campinas, SP. Papyrus, 2012.
- PRETTO, Nelson. **Educação e inovação tecnológica: um olhar sobre as políticas públicas brasileiras**. In: Revista Brasileira de Educação. São Paulo: ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), Mai, Jun, Jul, 1999.



CAPÍTULO 11

DA IMPREVISIBILIDADE À INTENCIONALIDADE: PENSANDO UMA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA ALÉM DA PANDEMIA

FROM IMPREVISIBILITY TO INTENTIONALITY: THINKING ABOUT
CONTINUING TRAINING OF TEACHERS BEYOND PANDEMIA

Soraya Cunha Couto Vital

Sonia da Cunha Urt

Resumo

Este artigo é parte integrante de pesquisa de Doutorado em Educação, com bolsa CAPES, que analisa propostas de formação continuada de professores, considerando a formação para a emancipação humana na sociedade contemporânea. O objetivo é analisar criticamente o cenário de pandemia de COVID-19 e suas implicações à educação, mais especificamente à docência e ao contexto da formação continuada. A metodologia envolve apresentação de *post* veiculado em mídia social em agosto de 2020 e suas representações acerca da realidade professoral em tempos de coronavírus, analisando-o sobre o aporte teórico-metodológico da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, a partir do arcabouço epistemológico do Materialismo Histórico-Dialético. Como resultado, compreende-se que pensar em um processo de formação continuada para além do cenário pandêmico, é considerá-lo em articulação com as problemáticas mais amplas da sociedade, o que inclui a conjuntura neoliberal brasileira, a partir do entendimento de imprevisibilidade do fenômeno, mas também da possibilidade de rupturas e transformações docentes. Para que isso ocorra, propõe-se pensá-lo segundo o pressuposto do ensino intencional do professor, sustentado por conhecimentos científicos elaborados a partir da apropriação de um método de análise da realidade, que compreenda e perceba o real, analise-o em sua complexidade e desenvolva ações educativas que proporcionem luta a favor da superação de seus limites atuais.

Palavras-chave: Formação continuada. Professores. Pandemia. Intencionalidade.

Abstract

This article is an integral part of a PhD in Education research, with a CAPES scholarship, which analyzes proposals for continuing teacher education, considering training for human emancipation in contemporary society. The objective is to critically analyze the COVID-19 pandemic scenario and its implications for education, more specifically for teaching and the context of continuing education. The methodology involves the presentation of a post published on social media in August 2020 and its representations about the professorial reality in times of coronavirus, analyzing it on the theoretical-methodological contribution of Historical-Cultural Psychology and Historical-Critical Pedagogy, based on the epistemological framework of Historical-Dialectical Materialism. As a result, it is understood that thinking about a process of continuing education beyond the pandemic scenario, means considering it in conjunction with the broader problems of society, which includes the Brazilian neoliberal conjuncture, based on the understanding of the phenomenon's unpredictability but also the possibility of teacher disruptions and transformations. For this to happen it is proposed to think it according to the assumption of the teacher's intentional teaching, supported by scientific knowledge elaborated from the appropriation of a method of analysis of reality, which understands and perceives the real, analyze it in its complexity and develop educational actions that provide a fight in favor of overcoming its current limits.

Key-words: Continuing education. Teachers. Pandemic. Intentionality.



1. INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultante da pesquisa “Formação continuada de professores: uma análise a partir das bases teórico-metodológicas das propostas formativas e das práticas docentes”, que tem sido realizada em processo de doutoramento em Educação (2017-2021), e empreende estudo referente às possibilidades de compreensão das fundamentações teórico-metodológicas das propostas de formação continuada de professores e seu aporte à prática pedagógica, considerando a formação para a emancipação humana na sociedade contemporânea. Sua fundamentação teórica procede da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, de forma inter-relacionada.

A Psicologia Histórico-Cultural, postulada por Vygotsky, está respaldada no caminho filosófico-metodológico do Materialismo Histórico-Dialético, cujo pressuposto elementar é o entendimento de que a natureza e a história se desenvolvem em um constante processo de movimento, mudança e transformação – mesmo quando, em determinados tempos, a aparência externa pareça indicar uma realidade estática.

Essa concepção dialética também fundamenta a Pedagogia Histórico-Crítica, uma teoria da Educação postulada por Saviani, elaborada a partir de uma concepção pedagógica consoante à concepção de mundo e de homem que não permite pensar que as questões educacionais são o limite de uma ação pedagógica transformadora, mas entender a educação a partir de determinantes históricos que incidem sobre ela, e que as mudanças das formas de produção da existência humana foram gerando historicamente novas formas de educação e de formação docente.

Tais fundamentos, também assentados em uma visão crítica da economia política da sociedade neoliberal, instrumentalizam a compreensão da realidade por meio da essência do objeto e/ou do fenômeno, no caso deste artigo a formação continuada docente em período pandêmico de COVID-19, mais especificamente, cuja análise não deve ser dirigida primeiramente ao todo, mas realizada em processo ascendente (do inferior para o superior; do simples ao complexo). Contudo, segundo os mesmos pressupostos marxistas, o caminho metodológico também deve acontecer de maneira inversa, porque é assim que a representação das partes de um todo pode se converter em uma totalidade de múltiplas relações e determinações.

De acordo com Vygotsky (1991, p. 388), qualquer outra forma de aplicar o marxismo à Psicologia conduziria

[...] inevitavelmente a construções escolásticas ou verbalistas e a dissolver a dialética em averiguações e testes; a argumentar sobre as coisas baseando-se em seus traços externos, casuais e secundários; à perda total de todo



critério objetivo e a tentar negar todas as tendências históricas no desenvolvimento da Psicologia; a uma revolução simplesmente terminológica. Em resumo, a uma tosca deformação do marxismo e da Psicologia.

Em contexto educacional, Saviani (1991) considera a necessidade de o professor deslocar-se do senso comum (conhecimento da realidade empírica) à consciência filosófica (realidade concreta da educação, concreta pensada, realidade educacional plenamente compreendida), por meio da reflexão teórica (movimento do pensamento, abstrações), apontando o caminho materialista histórico-dialético como instrumento para tal superação, e afirmando que “A construção do pensamento se daria pois da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto” (SAVIANI, 1991, p. 11).

Sobre tais premissas psicológicas e pedagógicas que este artigo objetiva analisar criticamente o cenário de pandemia de COVID-19 e suas implicações à educação, mais especificamente às ações educativas do professor e ao contexto de sua formação continuada. A metodologia envolve apresentação de *post* veiculado em mídia social em agosto de 2020 e suas representações acerca da realidade professoral em tempos de coronavírus.

2. A IMPREVISIBILIDADE DA PANDEMIA E A REALIDADE DOCENTE

O início de 2020 trouxe consigo o eco de notícias orientais acerca de um ser microscópico que provocava uma doença altamente contagiosa e letal: a COVID-19, proveniente do coronavírus (SARS-COV-2). Apesar de informações descontraídas, têm-se o registro na imprensa – “investigação do jornal ‘South China Morning Post’, de Hong Kong, com base em dados do governo” – de que os primeiros registros de contágio na China teriam ocorrido no dia 17 de dezembro de 2019 (UOL, 2019), mas de lá para cá os casos aumentaram vertiginosamente por diversos países da Ásia, da Europa, da África, da Oceania e das Américas.

Essa realidade fez com que em 30 de janeiro de 2020 a Organização Mundial da Saúde – OMS, declarasse um estado de emergência de saúde pública de importância internacional, e em 11 de março um estado de emergência global: o Planeta estava em condição de pandemia (ONU BRASIL, 2020). No Brasil, segundo dados do Ministério da Saúde, “O primeiro caso de Covid-19 [...] permanece sendo o de 26 de fevereiro” (BRASIL, 2020, s.p), e até setembro de 2020 mais de 132 mil pessoas foram a óbito em decorrência da doença.

É uma situação sem precedentes na história mundial dos últimos 100 anos – visto que a pandemia anterior aconteceu com o advento da gripe espanhola, uma doença mortal que se alastrou pelos quatro cantos da Terra entre os anos 1918 e 1919 –, de caráter imprevisível, que, por isso, tomou a população de assalto, inclusive a brasileira, e ocasionou uma série de mudanças ao comportamento humano



– uso de álcool e máscaras de proteção; lavagem constante das mãos, quarentena, distanciamento e isolamento social.

Como consequência, as escolas, para atenderem à necessidade de prevenção e proteção à sua comunidade, fecharam imediatamente seus portões, e os professores viram-se, em um repente, sem experiências adquiridas e/ou acumuladas e formação prévia, desafiados a operar em uma “nova” conjuntura de docência. Houve mutação na relação tempo-espaço escolar, reorganização das rotinas de trabalho, interrupção nos sistemas e práticas que norteavam os processos de ensino, aprendizagem e avaliação e exigência de recursos, conhecimentos, acesso e uso de plataformas digitais e/ou de tecnologias que pudessem proporcionar aulas remotas.

A imposição inesperada dessas circunstâncias pode ser identificada como fonte de provocação de crise à docência, porque causou tensão, medo, insegurança, dúvidas, afastamento físico e social dos alunos e trouxe à baila problemas estruturais da sociedade que também reverberaram na vida e no trabalho do professor, como desigualdades e vulnerabilidades que, apesar do esforço, dificultaram o preparo e a ministração de aulas on-line, exemplificativamente. Afinal, o universo digital está acessível a todos os professores, em termos de conhecimento, condições sociais e recursos financeiros?

Além disso, sua vida pessoal pareceu ter sido amalgamada à profissional, porque a imprevisível urgência do *home office* aparentou dificultar a desassociação entre a dimensão particular e a institucional. Por conseguinte, o sentido de polivalência, que já não era estranho ao professorado, apresentou-se ainda mais robusto na realidade determinada pela pandemia, a ponto de as mídias sociais representarem-no em *posts* divulgados em suas plataformas, como o que segue, por exemplo, que parafraseia o *marketing* relativo à agroindústria brasileira, com evidência à sua pujança, qualidade de produtos e soluções tecnológicas inovadoras que promovem a integração entre o meio rural e a economia de mercado:



Fonte: Facebook, 2020.



Esse conteúdo faz pensar que, apesar de a vinda avassaladora da COVID-19 ter imposto rigorosas restrições à sociedade e, por consequência, às instituições escolares, inviabilizando a permanência do processo educativo em modo presencial e promovendo o denominado ensino remoto, há também um contexto neoliberal no qual esse processo está inserido e o professor é partícipe.

Nesse contexto, a educação é entendida como uma atividade do sistema de produção não material, uma modalidade em que “o produto não se separa da produção [...], pois a produção e o consumo ocorrem ao mesmo tempo. Assim, por exemplo, uma aula é produzida e consumida ao mesmo tempo – produzida pelo professor e consumida pelos alunos”, mas, como acontece com o trabalho material, este também “fica subordinado ao capital comercial” (SAVIANI, 2020, s. p). Segundo Galvão (2010, p. 159), trabalho imaterial é um termo utilizado para designar, entre outros fatores, “Um novo tipo de produção, baseada na informação, no conhecimento e em meios de trabalho automatizados; [...] Um tipo de trabalho que colocaria em xeque a separação entre tarefas de concepção e de execução [...]”.

Por isso, ao considerar a realidade docente em contexto de pandemia, faz-se importante perceber como a perspectiva neoliberal tem usado esse momento para romantizar a atividade professoral, descaracterizá-la e manter (ou ampliar) sua desvalorização. A partir do que está veiculado no *post* que exemplifica esta análise, considera-se o reforço do discurso da polivalência e dos superpoderes, peculiares aos super-heróis, que indicam traços de uma identidade docente a serviço da exploração mercadológica: “Professora é Agro, Professora é Tec, Professora é Top, Professora é TUDO!”.

Essa concepção também está atrelada a uma capacidade de quase onipresença: “Tá no Insta, Tá no face, Tá no WhatsApp, Tá no YouTube...” – com atenção às reticências, que indicam continuidade ou acréscimo à lista de espaços virtuais e ações que ainda podem ser desenvolvidas e veiculadas nestes ou outros. Apesar disso, o olhar da mais-valia mantém as péssimas condições de trabalho (isso inclui as materiais-tecnológicas: computadores, acesso à internet, etc); os poucos salários (que agora precisam cobrir aumento de gastos domésticos com energia elétrica, banda larga, *wi-fi* e outras exigências à qualidade das aulas remotas); o despreparo e a cegueira conveniente acerca do sofrimento/adoecimento, para citar algumas situações.

Percebe-se então que os tempos pandêmicos mantêm a inegável visão economicista em diversos âmbitos educacionais brasileiros, como, por exemplo, nos não dirimidos descasos com o professorado, nas proposituras da educação como negócio, por meio de empresas que oferecem serviços de biossegurança à volta presencial das aulas ou das produções de videoaulas em larga escala, a serem vendidas a professores, escolas e/ou secretarias de educação, e nas tendências tecnicistas e fragmentadas que enfraquecem o processo de produção do conhecimento.

Para além da ingenuidade, mesmo diante do imprevisível é preciso atentar



para o reducionismo neoliberal, que concebe a educação como fator econômico e o professor como “capital humano”, entendido como aquele que internalizou os valores do mercado a ponto de estar submetido aos ditames empresariais e entender-se como uma mercadoria.

Ele é empresarial, converte-se numa espécie de uma empresa de si mesmo, ele se vê como alguém que trabalha não para a empresa, mas ele é uma empresa, submetido aos mesmos valores de competitividade, de auto... Ele tem que promover a sua autoformação ou a sua educação para ele ser competitivo num mercado altamente competitivo, em que a possibilidade de sucesso é mínima, muito pequena, mas ele se converte. (MIRANDA, 2018, s.p).

Esse entendimento parece contribuir para um doutrinamento docente, para um conformismo, um processo de disciplinamento – “É esse, não pode ser outro, e a gente não pode pensar outra coisa. É essa ideia [...], ele se converte em uma ideologia [...]” (MIRANDA, 2018, s.p), como a explicitada no *post* do Facebook: “Professora é a indústria e a riqueza do Brasil!”

Entende-se, porém, que a ausência do pensamento crítico diante da imprevisibilidade da pandemia é decorrente do que estava posto antes da avalanche da COVID-19, relativa ao conhecimento e/ou às políticas públicas para a educação e o entendimento mais amplo dos fenômenos sociais, educacionais e culturais, o que gera compreensão conformada, marginalizada e fragmentada acerca do professor e de sua ação educativa.

Com a inegável influência paradigmática do neoliberalismo, reforçada pelos discursos citados anteriormente, o que se mantém é o palavrório, que não se materializa em prática. Assim, a realidade docente em meio à pandemia assume, por um lado, o papel de opção meramente técnica, voltada para o mundo do trabalho, atendendo às demandas do capital, e, por outro, um discurso de desassossego com a inovação pós-moderna, permeado por uma pseudopreocupação com uma sociedade e uma prática educativa ética, justa e igualitária.

À vista disso, cabe atentar para o papel da educação como um elemento essencial à formação do professor como um ser social, considerando-a como um meio de apropriação dos conhecimentos e possibilidade para a emancipação humana, visto que há uma imensa riqueza material e intelectual produzida historicamente pelos homens, e um mundo de objetos, instrumentos e ferramentas materiais e intelectuais constituindo a cultura humana.

A partir desses pressupostos, serão consideradas algumas premissas teórico-metodológicas da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, que podem apresentar contribuições para pensar uma formação continuada de professores para além do que a imprevisibilidade pandêmica evidenciou.



3. INTENCIONALIDADE E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Inegavelmente, a chegada do coronavírus apresentou à vida humana uma situação de anormalidade e excepcionalidade, no entanto, em contexto dialético, não se pode olvidar que o imprevisível faz parte do movimento histórico, e que este, por vezes, traz consigo instabilidades e momentos de crise.

Pode soar dramático proferir o termo crise aqui, mas rememora-se que Vygotsky utilizou-o algumas vezes. Uma delas foi em 1926, quando escreveu “O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica”, e teceu análise sobre a crise da Psicologia identificando as práticas sociais de sua época, considerando a educação e o trabalho como fontes desta – “porque desenvolveram suas próprias soluções aos problemas sociais (sem recorrer à psicologia científica)”. Vygotsky argumentou “a necessidade de reconceituar o papel da psicologia na relação com a prática”, ou seja, “a psicologia ganha um lugar diferente na estrutura da ciência em relação à prática, em que o sucesso da teoria deve dar-se a partir de uma adequação aos problemas da prática” (CHAIKLIN, 2018, p. 12).

Outro exemplo do uso da terminologia e de sua conceituação, pode ser encontrado no texto “A crise dos sete anos” (VYGOTSKY, 2006), no qual o autor considera os ciclos de desenvolvimento humano, referindo-se especificamente à infância, afirmando que “há idades estáveis e idades caracterizadas por crises, ou seja, críticas. Ao fim dessas crises, [...] surge uma nova formação, iniciando-se um novo momento” (LAMPERT, 2020, p. 2). Ele continua, considerando que “as crises são momentos em que acontecem bruscas mudanças e deslocamentos, modificações e rupturas [...]” (VYGOTSKY, 2006, p. 256).

Em sentido análogo, pode-se reputar então que a realidade vivida pelos seres humanos nesses tempos de pandemia também se configura como um cenário de crise, logo, indubitavelmente, apresentou aos professores instabilidades pessoais e profissionais. O que propõe-se, contudo, é tratá-la segundo o ponto de vista vigotskiano, como um período de transição e possibilidades, com um olhar não determinista da realidade pandêmica, nem, tampouco, de sua negação, mas sob a compreensão de que trouxe à baila ou potencializou a visão sobre necessidades e desafios que, apesar de não serem inéditos, podem ser repensados, ressignificados, agora a partir de outra perspectiva.

A partir dessa percepção, da imprevisibilidade da crise, mas da constatação de sua existência, considera-se que repensar as práticas educativas no contexto do trabalho do professor, pressupõe pensá-las na inter-relação com sua formação – uma outra/“nova” formação continuada docente, que possa contribuir para uma ação pedagógica transformadora, como propõe a dialética. Para que isso ocorra, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural consideram a im-



portância de que haja identificação das condições de organização do ensino e da aprendizagem e como essa relação acontece no ato formativo, a fim de que proporcione o desenvolvimento dos professores (VITAL; URT, 2019).

De acordo com Saviani (1991/2009), essas condições devem pressupor o planejamento intencional de ações e saberes historicamente sistematizados, porque é à vista destes que a educação se apresenta qualitativamente diferente das maneiras educativas informais, entendidas como cotidianas e assistemáticas. O mesmo autor ainda afirma que tais ações, organizadas e com conteúdos significativos, representam um dado essencial para a formação docente, visto que na ausência desses elementos a formação torna-se vazia e, conseqüentemente, se transforma numa farsa. É nesse sentido que também tece considerações referentes à precariedade das políticas e das formas estabelecidas para a formação continuada de professores, que não configuram um padrão consistente de preparo profissional.

É por esse ângulo que Vygotsky (2001, p. 295, 299-300), ao considerar a Psicologia, a Pedagogia e o professor, concebe que a intencionalidade das ações formativas “deve levar em conta a psicologia do trabalho docente e mostrar a que leis ela está sujeita”, explicitando que “o conhecimento exato das leis da educação é, sobretudo, o que se exige do professor”, e que o autêntico professor é o que “[...] constrói seu trabalho educativo não com base na inspiração, mas no conhecimento científico. [...] a pedagogia científica deve se fundar na psicologia pedagógica científica, isto é, biossocial”. Assim, a reivindicação vigotskiana é que o professor “seja um profissional cientificamente formado”, visto que “Atualmente, com a crescente complexidade das tarefas exigidas ao professor, a quantidade de recursos que se exigem dele se tornou tão infinitamente diversas e se complicou tanto”, que precisa “ser um pedagogo cientificamente formado”.

Nessa acepção, a intervenção formativa intencional deve ter um papel de destaque no processo de desenvolvimento humano, por isso o ensino precisa ser organizado com procedimentos que possibilitem aprendizagens significativas e promovam o desenvolvimento das funções psíquicas dos educandos-professores. É nessa ancoragem dialética que reside a elaboração do conhecimento teórico, científico, que parte do denominado concreto empírico, perpassando pelo caminho da abstração, da teorização, até chegar ao concreto pensado.

Essa prerrogativa compreende também uma formação desenvolvente, humanizadora, aportada na crítica à concepção neoliberal de educação, que tem usado a pandemia para fortalecimento da hegemonia financeira do capital, da internacionalização e da comercialização pedagógica, decorrentes do pensamento de uma dimensão não pública da educação. Desta também decorre o pensamento de que o professor é um herói, onipotente, onisciente, onipresente e que, terceirizado, pode (e deve) dar respostas e encontrar soluções às próprias mazelas e dificuldades de modo individualizado. Há, ainda, o reforço do entendimento de que o emergencial pandêmico (digital, remoto, distante) pode tornar-se em ideal, porque a educação nesses moldes pode configurar-se mais produtiva e mais lucrativa.



Contudo,

Esses pontos – que apenas indicam desdobramentos do processo de neoliberalização sobre a educação – são também indicadores da urgência e da natureza da luta a ser travada. A voracidade com que produzem os ataques a esse campo na atualidade, antes que ocultar, é a expressão da sua importância estratégica na guerra em curso. Por mais difícil que seja o confronto com essa realidade, este certamente não é mais difícil do que a própria realidade. (MIRANDA, 2020, p. 11).

Sobre tais premissas é que se pensa em uma formação continuada intencionalmente alicerçada nos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, e esta como possibilidade de não conformação, mas de impulsionamento à resistência e à orientação para organizar planos de ensino e estabelecer procedimentos que reverberem em um trabalho docente também intencionalmente histórico e crítico, não alienante.

É preciso situá-la também no contexto do capitalismo mundial e de seus impactos à educação, do qual decorre a percepção de um trabalho docente alienado, que é o estranhamento do trabalhador em relação ao executado, ao produto do trabalho realizado e a ele mesmo. Esse estranhamento corresponde ao afastamento do professorado de sua essência humana, é sua reificação, sua conversão em coisa, em mercadoria, em mão de obra fabril-produtora. É a partir dele que o professor é considerado “Agro... Tec... Top... Tudo... A indústria... do Brasil!”.

Pensa-se, porém, que o mesmo aporte teórico-metodológico pode contribuir para que, em processo formativo contínuo, o professor compreenda que os cenários da pandemia podem ser momentos críticos, de crise, mas de reaprendizado e de travessia, que redundem em humanização, criação, recriação e transformação em contexto atual e na vida pós-COVID 19.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Intentar um processo de formação continuada de professores para além do cenário pandêmico, é mais do que considerá-lo em um tempo futuro. É pensá-lo a partir de outros fundamentos e outras perspectivas, sob a premissa de articulação com as problemáticas mais amplas da sociedade e o entendimento de que é preciso romper com práticas formativas fragmentadas, focadas prioritariamente nos resultados (o produto), em detrimento de sua essência e dos processos que o antecedem. É analisá-lo em contexto de imprevisibilidade, mas também de metamorfose, porque, na verdade, em termos de mazelas educacionais brasileiras, a pandemia não apresentou ineditismo, somente revelou o que estava posto em conjuntura anterior e acelerou o entendimento de que a mudança se faz cada vez mais necessária.



É certo que no movimento da história outros diversos imprevisíveis ainda acontecerão, por isso julga-se pertinente ponderar uma formação continuada sobre os pressupostos inter-relacionais da Psicologia Histórico-Cultural com a Pedagogia Histórico-Crítica, que problematize a noção espaço-tempo educativo (presencial/a distância), a dicotomia tradição-renovação no processo educacional e contribua, entre outros fatores, para a construção de outras possibilidades de relação humana, a partir da não generalização do ensino remoto, virtual, visto que a educação se faz na contextura dessa relação.

Além disso, tais pressupostos subsidiam uma formação docente que proponha o fortalecimento da compreensão acerca da constituição histórico-social-cultural do professor, para além da fragmentação do conhecimento, mas fundamentada na intencionalidade de um ensino sustentado por conhecimentos científicos elaborados a partir da apropriação de um método de análise da realidade, que compreenda e perceba o real, analise-o em sua complexidade e desenvolva ações educativas que proporcionem luta a favor da superação dos limites atuais de suas ações. A partir dessa visão, pode-se pensar na ruptura com a alienação das proposituras ou ideologias que lhes são impostas, em contingente pandêmico ou não.

Referências

BRASIL. Ministério da Saúde. **Primeiro caso de Covid-19 no Brasil permanece sendo o de 26 de fevereiro**. Disponível em <https://www.saude.gov.br/noticias/agencia-saude/47215-primeiro-caso-de-covid-19-no-brasil-permanece-sendo-o-de-26-de-fevereiro>. Acesso em 02 set. 2020.

CHAIKLIN, S. Prefácio. In: PEDERIVA, P. L. M.; BARROS, D.; PEQUENO, S. (Orgs.). **Educar na perspectiva histórico-cultural: diálogos vigotskianos**. Campinas: Mercado das Letras, 2018.

GALVÃO, A. Trabalho imaterial: Marx e o debate contemporâneo. Resenha do livro de Henrique Amorim. **Crítica Marxista**, n. 30, São Paulo, Annablume/Fapesp, p.159-161. 2010. Disponível em [https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivosbiblioteca/resenha171 Trabalho%20imaterial.pdf](https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivosbiblioteca/resenha171%20Trabalho%20imaterial.pdf). Acesso em 08 set. 2020.

LAMPERT, H. A. **Vivências e afetação na crise dos sete anos**. Disponível em: <https://repositorio.uni-ceub.br/jspui/bitstream/prefix/12818/1/Viv%C3%AAsncias%20e%20afeta%C3%A7%C3%A3o%20na%20crise%20dos%20sete%20anos.pdf>. 2020. Acesso em 02 set. 2020.

MARX, K. **O Capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

MIRANDA, M. G. de. **Crise da democracia, neoliberalismo e educação: o futuro da escola pública em questão**. Palestra realizada em junho de 2018. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 2018.

MIRANDA, M. G. O neoliberalismo como ofensiva neoconservadora à educação brasileira. **Revista Inter-Ação**, v. 45, n. 1, p. 1-15, jan.-abr. 2020. Disponível em <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v45i1.62691>>. Acesso em set. 2020.

ONU BRASIL. Organizações Unidas Brasil. **Coronavírus: declaração de pandemia é chamado à ação**, diz secretário-geral da ONU. Disponível em <https://nacoesunidas.org/corona-virus-declaracao-de-pandemia-e-chamado-a-acao-diz-secretario-geral-da-onu/>. Acesso em 02 set. 2020.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia** – teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, D. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.



Revista Brasileira de Educação, v.14, n. 40, p.143-155, jan-abr. 2009.

SAVIANI, D. **Ensino remoto em tempos de pandemia**: visão da Pedagogia Histórico-Crítica. Webpalestra. ADUNEB – Associação dos Docentes da Universidade do Estado da Bahia. Realizada em 07 de julho de 2020. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=egovuMOrd08>. Acesso em 07 jul. 2020.

UOL. **Primeiro contágio pelo coronavírus teria acontecido em novembro, diz jornal**. Disponível em <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/efe/2020/03/13/jornal-afirma-que-primeiro-contagio-da-covid-19-na-china-ocorreu-em-novembro.htm>. Acesso em set. 2020.

VITAL, S. C. C.; URT, S. da C. Coaching: proposta inovadora para a formação continuada de professores? – reflexões a partir da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. **Revista REVELLI**, v. 11. 2019. Disponível em <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/9489>. Acesso em set. 2020.

VYGOTSKI, L. S. El significado histórico de la crisis de la psicología: una investigación metodológica. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo 1. Madrid: Visor MEC, 1991.

VYGOTSKI, L. S. A Psicologia e o Professor. In: VYGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Edição comentada. Artmed, 2001.

VYGOTSKI, L. S. A crise dos sete anos. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor y A. Machado Libros, 2006.



CAPÍTULO 12

A NEUROEDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA PARA O PROTAGONISMO DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E EMOCIONAL DE CRIANÇAS

NEUROEDUCATION AS A TOOL FOR TEACHER PROTAGONISM IN THE
COGNITIVE AND EMOTIONAL DEVELOPMENT OF CHILDREN

Camila Rama

Cármem Marilei Gomes

Fernanda Grasielle da Silva

Resumo

Considerando a capacidade do cérebro de se modificar durante o processo de aprendizagem e seus consequentes benefícios, cada vez mais estimula-se que os educadores sejam agentes de intervenções voltadas ao desenvolvimento cognitivo e emocional de crianças. Assim, buscou-se verificar o acesso dos professores a esse conteúdo e como os mesmos o utilizam. Além disso, este estudo teve o objetivo de estimular o conhecimento da abordagem Neuroeducacional e avaliar de que forma esta tem sido apresentada nas escolas. Sendo assim, trata-se de uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa, realizada com 11 professores de escolas da rede pública e da rede privada do Vale do Paranhana (RS). Os instrumentos utilizados foram: um Questionário Sociodemográfico e dois Questionários referentes à abordagem Neuroeducacional, sendo um aplicado pré-capacitação e outro pós-capacitação; os questionários foram elaborados exclusivamente para esta investigação. A coleta iniciou com a aplicação do questionário sociodemográfico e o de pré-capacitação, após foram realizados 15 encontros semanais com duração de 1 hora e 30 minutos, em temas relacionados à Neuroeducação (aprendizagem, memória, atenção, funções executivas) e finalizado com o questionário pós-capacitação. Os dados coletados foram analisados a partir da Análise de Conteúdo de Bardin, o que gerou cinco categorias, e utilizou-se de estatística descritiva para os dados sociodemográficos. Os resultados evidenciaram o reconhecimento da importância da abordagem neuroeducacional por parte dos docentes, contudo, embora possuam um conhecimento prévio acerca de aspectos relacionados à neuroeducação, os mesmos são superficiais.

Palavras-chaves: Neuroeducação; Capacitação em Neuroeducação; Educadores; Protagonismo do Educador; Desenvolvimento Cognitivo e Emocional.

Abstract

Realizing the brain's ability to change during the learning process and its consequent benefits, educators are increasingly being encouraged to function as agents for the cognitive and emotional development of children. Thus, we sought to verify the access of teachers to this content and how they use it. In addition, this study aimed to stimulate the knowledge of the Neuroeducational approach and to evaluate how it has been presented in schools. Therefore, it is a descriptive research with a qualitative approach, carried out with 11 teachers from public and private schools in Vale do Paranhana (RS). The instruments used were: a Sociodemographic Questionnaire and two Questionnaires referring to the Neuroeducational approach, one applied pre-training and the other post-training; the questionnaires were designed exclusively for this investigation. The collection started with the application of the sociodemographic questionnaire and the pre-training questionnaire, after which 15 weekly meetings were held for 1 hour and 30 minutes, on topics related to Neuroeducation (learning, memory, attention, executive functions) and ended with the questionnaire. post-training. The collected data were formed from Bardin's Content Analysis, which generated five categories, and used descriptive statistics for sociodemographic data. The results showed the recognition of the importance of the neuroeducational approach by the documents, however, although they have previous knowledge about aspects related to neuroeducation, they are superficial.

Keywords: Neuroeducation; Training in Neuroeducation; Educators; Protagonism of the Educator; Cognitive and Emotional Development.



1. INTRODUÇÃO

O cérebro é responsável pela forma como processamos as informações, armazenamos os conteúdos e selecionamos nossas atitudes. Dessa forma, compreender o seu funcionamento e as estratégias que favorecem o seu aprimoramento é de interesse dos educadores, pais e todos os envolvidos no desenvolvimento de outras pessoas, independente da faixa etária (COSENZA; GUERRA, 2011). Ter discernimento e domínio de estratégias que facilitem os processos educativos pode auxiliar na plasticidade cerebral, no entanto, nem sempre os educadores estão familiarizados com os fundamentos básicos da Neurociência, quem dirá com as evoluções constantes desta área (HERCULANO-HOUZEL, 2009).

Ter conhecimento na área da Neuroeducação torna-se uma ferramenta importante para que os docentes possam contribuir de forma mais efetiva em relação à plasticidade cerebral dos discentes (DIAS, 2013). Sendo assim, cada vez mais tem sido estimulado que os educadores possam ser agentes de intervenções precoces relacionadas ao desenvolvimento cognitivo e emocional, tendo em vista que o cérebro é capaz de se modificar durante o processo de aprendizagem, independentemente da idade (COSENZA; GUERRA, 2011).

Na infância, diferentes regiões neurais estão em ampla formação de conexões sinápticas, necessárias para a comunicação adequada entre as diversas áreas que vão formar os circuitos neurais. Realizar estimulações neste período, e que respeitem as etapas do amadurecimento neurológico de cada criança, tornam-se estratégias apropriadas para propiciar um desenvolvimento cognitivo e emocional adequado (SROKA et al., 2014; PAULUS, 2015). Assim, como os pais e cuidadores, os professores se tornam agentes importantes no que tange aos aspectos vinculados à cognição e à emoção de crianças. Ressalta-se a necessidade de os professores estarem à frente desses processos de desenvolvimento cognitivo e emocional, haja visto que são facilitadores e considerados como adultos de referência que as crianças possuem (DIAS, 2013).

1.1 Atenção e Memória: Aspectos Neurais

O processo de memorização é complexo, envolvendo reações químicas e circuitos interligados de neurônios. Quando tais células nervosas são ativadas, liberam neurotransmissores que atingem outros neurônios por meio de sinapses. Sendo assim, quanto mais conexões neurais, mais memória, porém o processo de memorização varia de acordo com as alterações do estado emocional, o estado de alerta e a motivação (BEAR, 2008).

Izquierdo (2011) destaca que os estímulos sensoriais e as emoções têm papel



decisivo na construção da memória, pois recordamos por mais tempo e em maior detalhe acontecimentos que ocorreram com um forte grau de alerta emocional. Logo, podemos dizer que os estados de ânimo, as emoções, o nível de alerta, a ansiedade e o estresse podem modular fortemente as memórias (BEAR, 2008) e, que a formação de memórias possui uma relação direta com a atenção (COSENZA; GUERRA, 2011).

Ter atenção não é somente estar esperto, mas ter a plena capacidade de saber selecionar quais das informações que estão chegando ao sistema nervoso central são importantes para aquele momento. Por isso, é importante que se saiba lidar com os impulsos, utilizando somente aqueles que tenham validade para o propósito do aprendizado. Se todas as experiências fossem consolidadas ao mesmo tempo, haveria uma saturação de memórias, por falta de espaço (BEAR, 2008).

Cosenza e Guerra (2011), referem-se à atenção como a capacidade de selecionar e manter controle sobre a entrada de informações externas necessárias em um dado momento para a realização de um processo mental, mas também diz respeito ao controle de informações geradas internamente. A atenção é uma habilidade cognitiva de um conjunto de amplas funções que podem ser denominadas executivas, que são funções mentais superiores e complexas que capacitam o indivíduo a interagir com o ambiente (DIAS, 2013).

Considera-se que a atenção é primordial para que o aprendizado aconteça. Haja visto que podemos aprender com mais facilidade o que recebe e/ou nos fixa a atenção, e que nos causa uma determinada emoção. Torna-se importante considerar que sem a atenção pode não haver aquisição adequada de informação, logo não há o aprendizado (ESTANISLAU; BRESSAN, 2014). Assim, quando os docentes têm consciência de como ocorrem esses processos de formação da memória e atenção, podem lançar mão de estratégias que facilitem a organização neural do cérebro de seus alunos, promovendo uma aprendizagem mais significativa e duradoura (COSENZA; GUERRA, 2011; IZQUIERDO, 2011).

1.2 Funções Executivas

O conceito de funções executivas se refere a um conjunto de processos cognitivos e metacognitivos, sendo a metacognição uma habilidade de avaliar e monitorar continuamente os próprios processos mentais e comportamentais (HERCULANO-HOUZEL, 2009). A atuação integrada das funções executivas possibilita a orientação e gerenciamento de funções cognitivas e comportamentais, possibilitando o engajamento do indivíduo em comportamentos complexos e direcionados a metas. Pondera-se que estas funções não caracterizam um construto unitário, mas abarcam uma série de habilidades que atuam em consonância às exigências e demandas ambientais, compreendendo a atenção seletiva, controle inibitório, flexibilidade cognitiva, atualização e manipulação da informação na memória de



trabalho, planejamento e o monitoramento das ações em andamento (GAZZANIGA et al., 2006). Associados, tais processos permitem o controle e a regulação flexível do comportamento e da atividade mental humana.

Uma habilidade relacionada às funções executivas e que, nos últimos anos, vem ganhando ênfase na literatura é a autorregulação. Esta refere-se a um conjunto de processos comportamentais e cognitivos fundamentais ao ajustamento e adaptação do indivíduo ao meio, o que se dá por via do monitoramento, da regulação e do controle de seus estados: motivacional, emocional e cognitivo (BLAIR; DIAMOND, 2008). Também inclui a habilidade de se concentrar, inibir comportamentos impulsivos ou inadequados e atuar de forma autônoma, ou seja, permite ao indivíduo comportar-se de modo deliberado e, assim, controlar suas próprias ações. Apesar de integrarem um todo, diferentes aspectos autorregulatórios podem ainda ser destacados, como a autorregulação comportamental, que se refere ao controle do ato/resposta motora; emocional, que alude à capacidade de expressar emoções de forma controlada; e, a autorregulação cognitiva, que envolve o controle dos próprios processos cognitivos.

Rosário e colaboradores (2007) sugerem um desdobramento do conceito de autorregulação, o qual denominam de autorregulação da aprendizagem. Este se refere à capacidade de monitorar, regular e controlar as próprias cognições, o estado motivacional e os comportamentos, consoantes à execução ou aprendizagem de uma tarefa, tornando a criança progressivamente mais autônoma neste processo. Complementam que a criança capaz de autorregular seus processos de aprendizagem não somente é capaz de elaborar e seguir planos, mas também tem a habilidade de se adaptar de modo flexível a diversas situações; ela é capaz de mobilizar comportamentos e recursos cognitivos que sejam adequados e coerentes às especificidades do contexto de aprendizagem.

A estimulação adequada das funções executivas e de autorregulação tornam-se importantes como parte do processo de desenvolvimento cognitivo e emocional da criança. Ter a capacidade de controlar seu comportamento, cognição e emoção, engajando-se de forma voluntária em atividades e regulando sua atuação frente às exigências do meio são habilidades fundamentais para que o indivíduo possa funcionar adaptativamente em uma sociedade que impõe a seus integrantes cada vez maiores desafios e demandas. Quando esta capacidade falha, o indivíduo pode experimentar uma série de dificuldades de ordem cognitiva ou comportamental, o que podem conduzir ao fracasso acadêmico, profissional e social. Haja visto, ele pode se tornar inadequado, não conseguir fazer planos, ter dificuldades em terminar tarefas, pode ser desatento e/ou impulsivo (DIAS, 2013).

Face ao exposto, a autorregulação e as funções executivas exercem grande impacto sobre a capacidade do indivíduo de aprender novas informações (MELTZER; BAGNATO, 2010). Déficits nestas habilidades podem acarretar um comprometimento significativo na acurácia e eficiência do desempenho escolar. Poder-se-ia dizer que escrever, resumir, tomar notas, ler e compreender textos complexos e



monitorar seu comportamento poderia ser particularmente difícil (MELTZER, 2010). Como consequência, seu desempenho em diversas áreas fica comprometido. Cabe ressaltar que a vida social e familiar também se desorganizam frente a um funcionamento executivo e autorregulatório inadequado.

Desse modo, tem se mostrado a pertinência e a necessidade da prática de atividades e/ou ensino de estratégias que possam engajar e fomentar o desenvolvimento das funções executivas e da autorregulação. De fato, há evidências que sugerem que quando o ensino explícito destas habilidades é endereçado em conjunto com instruções de leitura, escrita, matemática ou outras áreas de conteúdo, é possível estimular, desenvolver e engajar processos executivos em sala de aula (MELTZER, 2010; MELTZER; BASHO, 2010). Sabe-se que já em idades precoces como crianças pré-escolares, as intervenções para promover o desenvolvimento das funções executivas têm se mostrado eficazes para o aprimoramento da compreensão da linguagem, consciência fonológica, e cálculo matemático, quando essas se encontram já no ensino fundamental (BARNETT et al., 2008; DIAMOND et al., 2007; LIU et al., 2008). Todos estes fatos endossam ainda mais a pertinência de estudos que se dediquem à compreensão das funções executivas e da autorregulação, sua avaliação e a capacitação de professores para promover o desenvolvimento das mesmas em crianças.

Corroborando com o que já foi descrito a respeito das necessidades de intervenções precoces para melhoria das condições cognitivas e de saúde mental, Estanislau e Bressan (2014) comentam que as escolas têm sido destacadas pelo seu potencial como núcleos de “disseminação da saúde”, considerando que estamos em um período em que a assistência à saúde tem sido cada vez mais concentrada na promoção e na prevenção. Assim, a introdução de professores como protagonistas nos processos de aquisição e reforço de habilidades cognitivas e emocionais em crianças tornam-se imprescindíveis. Isto vai ao encontro a uma nova área multidisciplinar do conhecimento, a Neuroeducação. Em premissa, a integração dos saberes produzidos nas áreas de neurociências, neurologia, pedagogia e psicologia, visando melhorias nas práticas docentes em sala de aula, na saúde mental dos professores e dos alunos (MELTZER, 2010; ESTANISLAU; BRESSAN, 2014).

O presente estudo se justifica pela crescente necessidade dos educadores se apropriarem dos conhecimentos de como ocorrem as modificações cerebrais que resultam na aprendizagem. A capacitação de docentes com o uso de técnicas e abordagens teóricas que, em geral, não costumam constar no currículo acadêmico de formação de professores, confere um diferencial a este projeto. Cabe salientar que o uso de estratégias Neuroeducacionais têm sido cada vez mais estimulado, já que quando conhecemos como o cérebro aprende, intervenções apropriadas podem ser realizadas com maior chance de sucesso. Assim, esses profissionais terão novas possibilidades de intervenções pedagógicas e, também, um novo olhar sobre o desenvolvimento cognitivo e emocional de seus atuais e futuros alunos.



2. MÉTODO

2.1 Delineamento

Trata-se de estudo qualitativo, descritivo na medida em que visa uma compreensão do fenômeno de interesse, o conhecimento da abordagem Neuroeducacional de docentes, bem como, avaliar como essa tem sido apresentada nas escolas (GIL, 2008).

2.2 Participantes

Foram convidados 20 docentes que atuam há pelo menos um ano no ensino fundamental de escolas da rede pública e privada do Vale do Paranhana (RS), dentre eles, a amostra foi composta por 11 docentes, os quais realizaram todas as etapas do estudo.

2.3 Instrumentos

O presente estudo visou investigar aspectos relacionados à abordagem Neuroeducacional e os conhecimentos sobre a temática dos professores da região do Vale do Paranhana (RS). Sendo assim, as atividades aplicadas foram elaboradas exclusivamente para esta investigação. Optou-se pela aplicação de um questionário sociodemográfico, e dois questionários, um composto por quatro questões (pré-capacitação) e outro contendo três questões (pós-capacitação). Ambos os questionários foram elaborados para investigar aspectos relacionados à abordagem Neuroeducacional.

2.4 Procedimentos para Coleta de Dados

Após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CAAE: 93396418.0.0000.8135 – a coleta de dados foi realizada, no período de início de agosto até o final de dezembro de 2018, totalizando 15 encontros. As capacitações foram realizadas em grupo em uma sala nas Faculdades Integradas de Taquara – sala composta por cadeiras com apoio para efetuar anotações, uma mesa, quadro branco e projetor. Os encontros de capacitação docente foram elaborados a partir de temáticas relacionadas às Neurociências e Educação, como: Atenção, Aprendizagem, Memória, Funções Executivas e Processamento das Emoções, e tiveram a duração média de 1 hora e 30 minutos. Todos os participantes aceitaram prontamente a participação na pesquisa, tendo assinado o Termo de Consentimento Livre



e Esclarecido (TCLE). Houve o abandono de nove participantes pré-selecionados, sendo descartado da pesquisa o material previamente coletado. A pesquisa seguiu as orientações da Resolução no 510/2016 (BRASIL, 2016).

2.5 Procedimentos de Análise

A análise dos dados se deu pela Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Na primeira etapa, a pré-análise, as informações coletadas foram examinadas livremente. Na etapa seguinte, o discurso dos participantes foi compilado e distribuído em categorias temáticas *a posteriori*. Na última etapa, os dados foram interpretados. Os resultados quantitativos foram analisados utilizando estatística descritiva, sendo apresentados em sua frequência relativa.

3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Dentre os 20 docentes convidados, apenas 11 participaram de todas as etapas do projeto. Após o período de capacitação, foram levantados os dados fornecidos pelos participantes, o que nos possibilitou conhecer melhor os docentes e suas percepção sobre a Neuroeducação no cotidiano de trabalho. Também foram elaboradas a posteriori cinco categorias temáticas, que contemplaram os achados da pré e pós-capacitação. As categorias são "Quem são?", esta categoria é referente ao questionário sociodemográfico preenchidos pelos docentes no início da capacitação; "Neuroeducação, o que é?", que engloba questões relacionadas aos conhecimentos sobre a temática inicialmente; "Já nos conhecemos?", referente aos conhecimentos prévios que os docentes informaram ter; "Trabalhando junto, e agora?" referente à como trabalhar com a Neuroeducação; "E depois de hoje?" referente à quais os conhecimentos adquiridos.

3.1 Quem são?

Com a descoberta do neurônio no final do século XIX, promoveu um avanço considerável na ciência; no final do século XX, os estudos biológicos continuaram avançando para, somente, no início do século XXI que os estudos da mente humana ganharam um novo paradigma do complexo mente-cérebro (OLIVEIRA, 2013). Pela cronologia das pesquisas, podemos dizer que nossa amostra é, em suma, remanescentes de uma época que a Neuroeducação começava seus passos, visto que a média em anos trabalhados como docentes foi de 15 anos, sendo que um dos participantes informou que lecionava há 27 anos.



Podemos identificar que 70% dos docentes estão cursando ou já concluíram alguma pós-graduação, o que demonstra engajamento relevante para melhor atuação junto aos discentes. Oliveira (2013) ressalta a necessidade da constante busca de aquisição de novos conhecimentos, aprimorar suas habilidades, adquirir repertório de estratégias que os habilitem a ensinar, motivar e avaliar seus alunos num formato que seja mais eficiente e compatível com o funcionamento de seus cérebros. O que pode ser identificado nos participantes da pesquisa.

3.2 Neuroeducação, o que é?

Definir Neuroeducação é uma tarefa árdua. Rosat e colaboradores (2010) explicam que a Neuroeducação, do ponto de vista psicológico, implica em explicar os comportamentos associados à aprendizagem e, através das neurociências, utilizá-los sobre mudanças neuronais que ocorrem durante o aprendizado para verificar a eficiência sobre os melhores métodos educacionais. Podemos, então, perceber a importância de adquirir esses conhecimentos para o campo docente, visto a importância para melhorar as práticas em sala de aula, fundamentar de forma consistente e verificável a eficiência de tais práticas.

Apesar do pouco contato com a Neurociência na formação inicial dos professores, pôde-se perceber no questionário pré-capacitação que possuíam algum conhecimento acerca de temas básicos da neurociência. Eles alternaram suas respostas entre *"É uma ciência que ajuda a compreender o processo de aprendizagem, as funções cerebrais que são executadas para a consolidação de aprendizagem"*; *"É uma ciência que estuda o funcionamento do nosso cérebro."*; *"(...) entender as formas de como o cérebro aprende, quais estratégias que ampliam as aprendizagens, para que se tornem significativas"*; *"É compreender cada pessoa na sua singularidade"*. De certa forma, temos respostas coesas e satisfatórias sobre o conhecimento de Neuroeducação, onde informam que é uma ciência que estuda a aprendizagem, o funcionamento do cérebro, entre outras funções.

3.3 Já nos conhecemos?

Déficits na formação inicial podem acarretar prejuízos no desempenho do trabalho profissional pretendido (SANTOS; CUNHA, 2014). Apesar da notável ausência da neurociência na formação base dos docentes, pôde-se perceber que eles possuíam algum conhecimento acerca de temas básicos da neurociência (FILIPIN et al., 2017). Tardif (2002) salienta que tanto as bases teóricas como a prática são conhecimentos profissionais evolutivos e progressivos, sendo assim eles necessitam, por conseguinte, uma formação continuada e contínua.

Com base na literatura e nas respostas atribuídas ao primeiro questionário,



podemos verificar questões relacionadas aos déficits na formação dos participantes quando muitos relatam *"não tive nenhum contato com a abordagem de Neuroeducação"*. Apenas um dos docentes participantes relatou ter tido contato mais aprofundado ao relatar: *"sim, na escola em que trabalho e na faculdade, foi bastante esclarecedor sobre a parte psicológica que ocorre na educação"*. A resposta de outro participante: *"alguns cursos de formação continuada (poucos), foram rápidos, em forma de palestra"*, sendo assim, podemos perceber pela fala dos participantes que, apesar de haver um contato inicial, o mesmo não é, de certa forma, adequado à temática, trabalha os conceitos de forma rasa ou sequer tiveram contato algum.

As respostas fornecidas demonstram que a exposição dos professores à temática ainda é muito limitada, considerando sua importância. A Neuroeducação é uma área recente que busca aplicar os conhecimentos da neurociência para auxiliar na compreensão do funcionamento do cérebro, dos processos da aprendizagem, colaborando, assim, para elaboração de novas estratégias pedagógicas de ensino (FILIPIN et al., 2017). Tais estratégias podem potencializar ao máximo a possibilidade de que todos aprendam de uma forma mais eficiente, considerando as subjetividades de cada um. Ao atualizar seus conhecimentos, os docentes permitem-se ter uma nova visão metodológica e sobre suas práticas, fomentando uma forma mais assertiva de ensino, atendendo às dificuldades específicas de seus discentes, conseguindo, assim, facilitar o processo de aprendizagem, bem como minimizar as possíveis dificuldades de aprendizagem (TARDIF, 2002; FILIPIN et al., 2017).

3.4 Trabalhando junto, e agora?

Conteúdos relacionados à neurociência ainda são timidamente avultados durante a formação dos docentes (FILIPIN et al., 2017). Nesse contexto, as atividades de formação continuada têm desempenhado o papel de amenizar os problemas relacionados às deficiências na formação inicial de muitos cursos (SANTOS; CUNHA, 2014).

Silva e Morino (2012), ressaltam que vários autores que cumprem funções de docentes no âmbito da neurociência cognitiva, expressam sua indignação ao comprovarem que, pouco ou quase nada fala-se sobre o cérebro nos círculos educacionais em geral. Além disso, os déficits na formação inicial também podem prejudicar o desempenho do trabalho profissional pretendido (SANTOS, CUNHA, 2014).

Filipin e colaboradores (2017), realizaram em um laboratório atividades com um grupo de docentes, com o intuito de aproximá-los e estimulá-los a pensar como refinar suas práticas didáticas utilizando atividades ativas e materiais distintos (balões, garrafa PET, mangueira, smartphones, tablets, cartolina, cola, canetas, tampas, entre outros). Então, a partir do conhecimento e aplicação de neurociências, tal metodologia considera a participação ativa do docente/aluno, estimulando sua curiosidade e criatividade, podendo ser desenvolvidas estratégias de ensino,

criando assim oportunidade de ensino para populações diferenciadas, consequentemente facilitando o aprendizado ao envolver atenção às tarefas, bem com emoção (SILVA; MORINO, 2012; FILIPIN et al., 2017).

Nos encontros realizados, os docentes participantes tiveram contato com diferentes conteúdos e práticas que poderiam ser utilizadas como atividades em sala de aula. Ao aproximarem-se destes conteúdos, os docentes perceberem que muitas vezes taxavam seus alunos com rótulos tais como “preguiçoso” e/ou “desinteressado”, pelo fato de não prestarem atenção nas aulas ou por não conseguirem acompanhar a turma. Percebe-se que as atividades elucidaram um cuidado e preocupação, desde o momento de montarem suas aulas até em sala de aula ao passar os conteúdos didáticos. Entre os encontros, relataram com ânimo terem aplicado algumas atividades envolvendo os conceitos de Atenção, Memória de trabalho, Foco entre outros e terem visto em sua prática diária os benefícios e as evoluções que a aplicação das Neurociências proporciona.

3.5 E depois de hoje?

Goswami (2006) relata em seu estudo que os profissionais possuem imensa boa vontade para (re)aprender a neurociência, demonstrando interesse em atividade que trabalham, elucidem novos conhecimentos na temática. Poder-se-ia dizer que os profissionais identificam que há potencial na mudança de comportamentos a partir das descobertas importantes sobre a aprendizagem humana que são estudadas e comprovadas diariamente, o que contribui para sanar as queixas que muitas vezes surgem no contexto escolar. No entanto, atualmente, os professores estão recebendo muitos pacotes de ‘aprendizado baseado no cérebro’. Infelizmente, alguns destes contêm quantidades alarmantes de desinformação ou até mesmo informações errôneas, lamentavelmente esses pacotes estão sendo usados em muitas escolas (FILIPIN et al., 2017; GOSWAMI; 2006).

Percebe-se que os docentes consideram programas de capacitações, como o do presente artigo, essenciais para o desenvolvimento profissional, mas também para seu cotidiano. Relatam que muitas vezes desconhecem o real motivo da dificuldade de aprendizagem de muitos alunos, como na fala de um dos participantes *“Sem entender como o cérebro funciona, como aprendemos, dificilmente conseguiremos ensinar”*; *“A partir das capacitações obtive um novo olhar para muitas situações cotidianas”*. Ou seja, de forma leiga podem acabar rotulando os alunos por acreditarem que sejam preguiçosos ou desinteressados.

Entretanto, os estudos Neuroeducacionais podem auxiliar os profissionais a terem uma compreensão mais dinâmica do fenômeno aprendizagem, que é algo de veras complexo, como relatado após as intervenções por um dos docentes *“Senti que praticando algumas dicas que a professora ensinou, podemos ter uma aula mais tranquila”*; *“O curso proporcionou momentos de grandes aprendizagens, prin-*



principalmente na forma como 'olhar' o aluno, de entender seus processos de aprendizagem para assim melhor ensiná-los"; "se faz urgente esse tipo de capacitação. Porque se estamos em sala de aula, ou em algum ambiente escolar, nos envolvemos diretamente com os processos de aprendizagem dos nossos alunos, sendo assim é fundamental conhecermos as estruturas cerebrais da criança, bem como a aprendizagem acontece". As Neurociências aplicadas ao ensino, não só capacitam os professores a ensinar de forma mais assertiva, mas permitem que os alunos tenham a oportunidade de aprender de forma eficaz.

Observando o contexto, podemos perceber que os professores reconhecem a importância dos conhecimentos neurocientíficos para sua qualificação profissional no processo de ensino-aprendizagem, estando dispostos a entendê-los e aplicá-los de forma coerente em sala de aula (FILIPIN et al., 2017). Tal engajamento pode ser percebido na fala dos docentes ao relatarem nos questionários *"com certeza, os docentes precisam desse tipo de orientações e conhecimentos. Para quebrar alguns paradigmas e mito existentes nos comportamentos dos alunos"; "Muito importante o conhecimento mais aprofundado nessa área, para que o professor passe a lidar com as individualidades e não generalizando futuros problemas com alunos"*. Isso é de uma importância ímpar para o desenvolvimento da educação regional e no Brasil.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Goswami (2006), demonstra que há uma "fome" nas instituições de ensino por informações sobre o cérebro. Professores e educadores estão ansiosos para colher os benefícios do "século da neurociência" para seus alunos. Porém definir Neuroeducação é uma tarefa árdua se tomarmos como base uma explicação linear, baseando-se apenas em uma única linha científica para descrever com precisão essa ciência. Pode-se fundamentar de forma consistente e verificável a eficácia de tais práticas, por exemplo, a partir da visão de Zaro e colegas (2010), que do ponto de vista psicológico, explicam a Neuroeducação do ponto de vista psicológico, o que implica na explicação dos comportamentos da aprendizagem, desde mudanças neuronais, técnicas, métodos de observação e documentação dos comportamentos observáveis.

Compreender que o estudo do cérebro pode transformar, melhorar a prática pedagógica, bem como na formação de neuroeducadores, e que o mesmo está presente há mais de vinte anos (SILVA; MORINO, 2012). Sendo assim, é extremamente importante observar que os participantes já possuem uma noção básica dos conceitos de Neuroeducação. Entretanto, devemos explorar esse conhecimento prévio e adicionarmos cada vez mais conteúdo e informação, para que os professores se mantenham atualizados para fazer uso deste artifício tão necessário para o ensino de qualidade.

Perceber que um dos motivos para o cenário de déficit dos conhecimentos passados para os alunos podem ser variados, podendo estar relacionado também à desmotivação frente ao processo ensino-aprendizagem. Conforme Lourenço e De Paiva (2010) a motivação no ambiente escolar é um dos fatores determinantes para o desempenho escolar e a qualidade de aprendizagem. Sem dúvidas, os conhecimentos de neurociência possibilitam que os docentes opte por estratégias mais didáticas e ativas, o que pode conferir maior motivação ao aprendizado por parte dos alunos (FILIPIN et al., 2017).

Após as intervenções, os instrumentos permitiram visualizar os padrões de respostas que os participantes oferecem a cada pergunta, demonstrando assim qual nível de conhecimento sobre a temática possuíam inicialmente. Dias (2013), argumenta que expor a própria opinião acerca das temáticas relacionadas à Neuroeducação, implica em disseminar o conhecimento de abordagens educacionais em Neuroeducação, sendo assim, passando a ser uma ferramenta importante e não mais um assunto desconhecido na prática dos docentes.

Por fim, algo satisfatório e esperado foi perceber que os docentes compreendem as modificações no cotidiano escolar ao aplicar as estratégias passadas, maximizando potenciais e minimizando dificuldades, gerando um processo facilitado e mais efetivo. E, para isso, é necessário que tivessem e tenham conhecimento de como o cérebro funciona, suas dificuldades e como aprender colabora na prática educacional, em contrapartida, acarretando a diminuição das dificuldades de aprendizado (LÓPEZ-ESCRIBANO, 2007; FILIPIN et al., 2017). Espera-se que tanto docentes quanto demais envolvidos no processo educativo percebam que a aplicação da Neuroeducação influirá na prática educacional (SILVA; MORINO, 2012), facilitando o processo de aprendizagem, compreensão de problemas e a criação de estratégias mais adaptativas e dinâmicas. Neste sentido, pode-se dizer que ao final do curso percebemos que houve mudanças significativas na compreensão do grupo, um aumento do entendimento sobre o que é Neuroeducação e como sua aplicação gera benefícios coletivos, englobando a aprendizagem e desenvolvimento pessoal e dos alunos.

Referências

- BEAR, M.F; CONNORS, B.W.; PARADISO, M.A. **Neurociência**: desvendando o sistema nervoso. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BLAIR, C.; DIAMOND, A. Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. **Development and Psychopathology** 20: 899–891, 2008.
- COSENZA, R.M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e Educação**: Como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DE OLIVEIRA, Gilberto Gonçalves. Neurociências e os processos educativos: um saber necessário na formação de professores. **Educação Unisinos**, v. 18, n. 1, p. 13-24, 2013.
- DIAMOND, A.; BARNETT, W. S.; THOMAS, J.; MUNRO, S. Preschool program improves cognitive control.



Science 318(5855): 1387-1388, 2007.

DIAS, N. M. **Desenvolvimento e avaliação de um programa interventivo de avaliação de funções executivas em crianças**. Tese de Doutorado do Programa de Pós Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013.

DIAS, N. M.; SEABRA, A.G. **Programa de Intervenção em Autorregulação e Funções Executivas**. São Paulo. Ed. Memnon, 2013.

ESTANISLAU, G.M.; BRESSAN, R.A. **Saúde Mental na Escola: O que os educadores devem saber**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

FILIPIN, Geórgia Elisa et al. Formação continuada em Neuroeducação: percepção de professores sobre a neurociência e sua importância para a educação. **Experiência: Revista Científica de Extensão**, v. 3, n. 1, 2017.

GAZZANIGA, M. S.; IVRY, R. B.; MANGUN, G. R. **Neurociência cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOSWAMI, Usha. Neuroscience and education: from research to practice?. **Nature reviews neuroscience**, v. 7, n. 5, p. 406, 2006.

HERCULANO-HOUZEL, S. **Neurociências: Contribuições para aprendizagem**. Ed Objetiva: 2009.

IZQUERDO, Iván. **Memória**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

LÓPEZ-ESCRIBANO, Carmen. Contribuciones de la neurociencia al diagnóstico y tratamiento educativo de la dislexia del desarrollo. **Rev Neurol**, v. 44, n. 3, p. 173-80, 2007.

LOURENÇO, Abílio Afonso; DE PAIVA, Maria Olímpia Almeida. A motivação escolar e o processo de aprendizagem. **Ciências & Cognição**, v. 15, n. 2, 2010.

MELTZER, L. **Promoting executive functions in the classroom**. New York, NY: The Guilford Press, 2010.

MELTZER, L.; BAGNATO, J. S. Shifting and flexible problem solving: The anchors for academic success. In. MELTZER, L. (Org.), **Promoting executive functions in the classroom**. New York, NY: The Guilford Press, p. 140 – 159, 2010.

MELTZER, L.; BASHO, S. Creating a classroom wide executive function culture that fosters strategy use, motivation, and resilience. Em MELTZER, L. (Org.), **Promoting executive functions in the classroom**. New York, NY: The Guilford Press, p. 28 – 54, 2010.

PAULUS, M. Cognitive development: the neurocognitive basis of early prosociality. **Curr. Biol.** 25 (1): R47-8, 2015.

ROSÁRIO, P.; NÚÑES, J. C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. **Sarilhos do amarelo**. Porto: Porto Editora, 2007.

SANTOS, Marina Rosa Stec dos; CUNHA, Regiane Stafim da. **A neuroeducação e sua importância na formação continuada de profissionais da Educação Básica**. Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2014

SILVA, Fiderisa; MORINO, Carlos Richard Ibañez. A importância das neurociências na formação de professores. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 21, n. 1, p. 29, 2012.

SROKA M.C.; VANNEST J.; MALONEY T.C.; HOROWITZ-KRAUS T.; BYARS A.W.; HOLLAND, S.K. Relationship between receptive vocabulary and the neural substrates for story processing in preschoolers. **Brain Imaging Behav** DEC. 23, 2014.

ZARO, M. A. et al. **Emergência da Neuroeducação: a hora e a vez da neurociência para agregar valor à pesquisa educacional**. 15 ed. Porto Alegre: Ciências & Cognição, 2010.



CAPÍTULO 13

INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA E MÚSICA COM CRIANÇAS INSTITUCIONALIZADAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

PSYCHOPEDAGOGICAL INTERVENTION AND MUSIC WITH
INSTITUTIONALIZED CHILDREN: AN EXPERIENCE REPORT

Liliane Santos Castro

Resumo

Este artigo resulta de uma pesquisa realizada no curso de Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica da Universidade Estadual do Ceará – UECE. Seu objetivo consiste em discutir a importância de experiências musicais com crianças institucionalizadas. Trata-se de uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa, tendo como fundamentação teórica as formulações de Brito (2011); Drummond (2016); Penna (2015); Llari e Broock (2013), dentre outros. Os procedimentos metodológicos consistiram em um levantamento bibliográfico sobre o tema, observação e registros, intervenção psicopedagógica e análise dos dados. Tais registros foram organizados em arquivos pessoais da pesquisadora e analisados com base no referencial teórico que fundamenta a investigação. Durante a intervenção psicopedagógica, as crianças participantes revelaram conhecimentos sobre as cantigas de roda tradicionais das culturas infantis: borboletinha, sapo, formiguinha, galinha pintadinha, atirei o pau no gato; também se expressaram através das palmas; sorrisos; escuta atenta aos sons seja do instrumento estruturado ou não estruturado; manifestaram o seu pensamento com autonomia, mostraram conhecimentos prévios sobre cantigas preferidas do seu contexto cultural. Durante os estímulos musicais, evidenciaram os esquemas de percepção, expressão e pensamento, de modo que apreciaram músicas através da escuta atenta e sensível e/ou movimentavam-se dentro de suas possibilidades de locomoção. Contudo demonstraram principalmente, o contentamento, o interesse e a curiosidade às manifestações musicais disponíveis durante a experiência.

Palavras-Chave: Musicalização infantil, Psicopedagogia hospitalar, Culturas das infâncias.

Abstract

This article results from a research done at the Specialization course in Institutional and Clinical Psychopedagogy at the Ceara State University – UECE. Its purpose consists in discussing the importance of musical experiences with matriculated children. This is an exploratory research with a qualitative approach, having as theoretical grounds formulations from Brito (2003); Drummond (2016); Penna (2015), and others. The methodological procedures consisted of a bibliographical survey about the theme, observation and records, psychopedagogical intervention and data analyses. Such records were organized in the researcher's personal files and analysed based on theoretical framework grounding the study. During all the psychopedagogical intervention, the participating children revealed knowledge about the traditional round songs from childish culture: "borboletinha" (little butterfly), "sapo" (frog), "formiguinha" (little ant), "galinha pintadinha" (Lottie Dottie chicken), "atirei o pau no gato" (threw the stick at the cat); also expressed clapping their hands; smiles; listening attentively to the sounds whether from the structured instrument or from the unstructured one; manifested their thoughts with autonomy, showed previous knowledge about their favorite songs of their cultural context. During musical stimuli, evidenced schemes of perception, expression and thought, so that appreciated musics through attentively and sensible listening and/or moved within their means of locomotion. Yet demonstrated mainly the contentment, the interest and the curiosity to the musical manifestations available during the experience.

Key-words: Children Musicalization, Hospital Psychopedagogy, Children Culture.



1. INTRODUÇÃO

Este estudo resulta da Monografia de conclusão do Curso de Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica da Universidade Estadual do Ceará – UECE, tendo como objetivo discutir sobre a importância de experiências musicais com a criança institucionalizada.¹ Trata-se de um estudo exploratório de abordagem qualitativa, o qual possui como objeto de estudo “o universo das relações humanas [...] onde cada sujeito se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes” (MINAYO, 2016, p. 21).

Tendo em vista ampliar a discussão sobre o tema, este estudo tem sua relevância, visto que traz um relato de experiência com a música no contexto da criança institucionalizada. Temos como base as formulações de Drummond (2016), Brito (2003), Mello (2011) Penna (2015), entre outros autores que discutem sobre a importância da música na infância.

Acerca da experiência com a linguagem musical na infância, Drummond (2016) destaca que a música é fonte genuína e provocadora de emoções e mesmo que a criança em sua mais tenra idade desconheça o significado de uma canção de ninar ela conhece o caminho da emoção e “embalada pelo aconchego da cantiga doce, os bebês percebem o acalanto como um agasalho sonoro – um cobertor de ternura.” (DRUMMOND, 2016, p.33).

Nos primeiros anos de vida da criança é notável a descoberta do mundo, a qual ocorre, inicialmente, por meio da percepção, experimentação dos sentidos e movimentos corporais. Portanto, enquanto a criança se movimenta são ativadas as “[...] áreas cerebrais de importância para a percepção e compreensão do entorno.” Nesse sentido, o trabalho com a música favorece o desenvolvimento da motricidade, oportunizando diversas ações a exemplo de: deslizar, saltar, agachar, dentre outras. Além disso, a música estimula a capacidade de verbalizar, favorece o raciocínio, a memorização, promove a felicidade e o desenvolvimento da criatividade da criança (Ibidem).

Sobre os primeiros contatos da criança com a música Brito (2003, p.35) menciona que desde a fase intra-uterina “[...] os bebês convivem com um ambiente de sons provocados pelo corpo da mãe, como o som que flui nas veias e a respiração [...]”. A voz materna, por sua vez, além de ser um material sonoro especial para a criança é também uma referência afetiva.

É importante que desde a primeira infância, a criança seja estimulada a perceber os sons, a conhecer os ritmos, bem como acompanhar canções através dos

¹ A expressão criança institucionalizada se refere à criança que devido alguma situação de vulnerabilidade social se encontra abrigada em uma instituição como medida de proteção, excepcional e provisória, que visa garantir os direitos de crianças e adolescentes estabelecidos no Artigo 101 do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.



movimentos corporais, e, assim, conferir novos sentidos à vida, enquanto brincam, entoam canções e observam os sons da natureza, dos animais, dentre outros. Além desse aspecto, o contato com a música pode interferir na saúde física, mental e emocional e também na aprendizagem cognitiva (MELO, 2011, p.1). Portanto, a experiência da criança com a música é reveladora de descobertas, de interesses, de sentimentos e curiosidades.

Todavia, embora a experiência com a música favoreça o desenvolvimento da criança, o trabalho de estímulo à linguagem musical e a musicalidade na infância não se constitui como algo acessível para algumas crianças, aspecto que minimiza e/ou desfavorece que elas desenvolvam habilidades musicais ou mesmo que elas ampliem seu repertório cultural através dessa Arte.

2. PERCURSO METODOLÓGICO: BREVE DISCUSSÃO

Neste tópico apresentamos a trajetória da pesquisa. O percurso metodológico de uma pesquisa é mais que uma descrição formal dos métodos e técnicas utilizados, essa trajetória contempla as etapas do trabalho de campo e os procedimentos para a análise (MINAYO, 2016, p.43). Assim destacamos que a pesquisa transcorreu com o estudo bibliográfico sobre o tema, observação, registros e análise, tendo como sujeitos um pequeno grupo de crianças de uma instituição de assistência e acolhimento para crianças e adolescentes².

A instituição pesquisada oferece apoio, assistência e acolhimento para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, principalmente em razão de estarem em tratamento de doenças como o câncer e de outras enfermidades, que demandam tratamento prolongado e especializado a ser realizado na Capital Cearense.

Após o estudo bibliográfico, realizamos o planejamento da experiência, considerando: a criança como um sujeito histórico que constrói conhecimentos e as possibilidades da música na primeira infância. Na perspectiva de realizar a intervenção psicopedagógica, a princípio entramos em contato com a Gestora da instituição e propomos uma experiência musical com as crianças. A proposta foi comunicada e aceita pelas crianças, pelo grupo de profissionais e acompanhantes responsáveis.

A experiência de intervenção psicopedagógica com a música foi planejada previamente, sendo realizada com 6 (seis) crianças com idade entre 4 e 5 anos, sendo que algumas delas estavam em companhia de um adulto. Os registros da experiência foram organizados em arquivos pessoais da pesquisadora e analisados com base no referencial teórico já mencionado.

2 A identidade da instituição será preservada.

3. A INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA COM A MÚSICA: PREPARATIVOS, CURIOSIDADES E INTERESSES DAS CRIANÇAS

Ao chegarmos à Instituição pesquisada, fomos recebidas por uma das cuidadoras das crianças, que nos conduziu à sala próxima ao refeitório. Naquele espaço havia uma TV e poltronas. Além desses equipamentos a educadora disponibilizou um som e duas mesas. Organizamos os materiais, dispendo o notebook e o som em cima de uma das mesas, e em outra mesa, colocamos as garrafas plásticas, os grãos (de arroz e de feijão) em copos descartáveis separados pelas cores (vermelho, amarelo, azul, verde, marron, branco, rosa).



Figura 1 – Organização dos materiais

Após dispormos o material nas mesas (Figura 1) expomos o vídeo: “Ciranda” (Grupo Palavra Cantada) para acolher as crianças. Recebemos todas com alegria e nos apresentamos. A princípio, a maioria das crianças escutou a música sem chegar-se, porém uma delas aproximou-se e ficou observando o vídeo com interesse, fazendo gestos e movimentos. Esta reação da criança confirma o que nos afirma Silva *et. al* (2016, p.2) ao mencionar que a música em suas expressões facilita o ambiente de ludicidade, os momentos de relaxamento e de alegria, amenizando a dor.

Em continuidade apresentamos os materiais para o grupo e explicamos sobre a experiência proposta com a música. Perguntamos o nome de cada criança e os escrevemos em crachás confeccionados para identificá-las, conforme mostra a Figura 2.



Figura 2 – Apresentação do nome

Continuando a roda de conversa perguntamos sobre suas preferências musicais: Qual música vocês gostam de cantar? As crianças relatavam partes das músicas e, assim, continuávamos a cantar, tendo a participação dos familiares durante a roda de música. Esse momento foi significativo, pois as crianças cantaram músicas de suas culturas infantis com propriedade, demonstrando conhecerem bem aquelas músicas e estavam atentas.

Tal reação das crianças confirma o que nos diz Brito (2003) ao mencionar que as canções de roda, parlendas e jogos musicais possuem papel importante na aprendizagem, visto que favorecem o desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças, contribuem para a construção de vínculos afetivos entre elas e com os adultos.

A figura 3, a seguir, demonstra a participação das crianças nesse momento em que notamos que elas possuem um repertório especial musical que reúne músicas significativas de sua cultura e que por certo fazem parte das brincadeiras e remetem aos diversos momentos de suas vidas.



Figura 3 – Músicas infantis

Devido o interesse de uma das crianças pela música “Ciranda” do Grupo Palavra Cantada, sugerimos escutá-la novamente com o grupo e propomos a brincadeira de roda, promovendo mais interações das crianças com seus pares (crianças) e com os adultos presentes, conforme vemos a figura 4:



Figura 4 – Nossa ciranda

A condução da ciranda foi realizada com muito cuidado e atenção, visto que algumas crianças se locomoviam mais lentamente, porém se expressavam com sorrisos de satisfação, evidenciando o interesse pela música e o contentamento.

Em continuidade, de acordo com o que se apresenta na figura 5 realizamos o momento da vivência com o instrumento musical clarinete. As crianças escutaram atentas o som do instrumento e das notas musicais (dó-ré-mi-fá-sol-lá-si). Ao tocarmos a música “atirei o pau no gato”, participaram acompanhando com as palmas e canto.



Figura 5 - O som do clarinete

Nesse momento foi visível o encantamento das crianças ao se depararem com

um instrumento até então desconhecido para elas. Nesse sentido, Brito (2003, p. 41) considera que “O modo como as crianças percebem, apreendem e se relacionam com os sons, no tempo-espço, revela o modo como percebem, apreendem e se relacionam com o mundo que vêm explorando e descobrindo cada dia.” Ao mesmo tempo foi possível momentos de trocas e comunicação sonoro-musicais de forma espontânea por meio do contato com os sons. Compreendemos que o ritmo possibilita formação e equilíbrio do sistema nervoso, uma vez que a expressão musical age sobre a mente da criança enquanto ela canta, faz gestos, dança (GARCIA e SANTOS, 2012).

Durante o momento final dessa experiência com a música, propomos confeccionar vários chocalhos. Para evitar a dispersão e/ou possíveis acidentes, solicitamos ajuda de um dos adultos presentes. Nesse momento convidamos as crianças a participarem na escolha da cor dos grãos que foram colocados dentro das garrafas para a construção dos chocalhos, o qual foi manuseado por elas e juntos cantamos suas músicas preferidas.

Com os instrumentos feitos, cada criança fazia sua escolha, considerando as cores de sua preferência. Durante a roda de música, perguntávamos: Qual música vocês querem cantar? Assim, elas sugeriram as seguintes: borboletinha, o sapo, formiguinha, galinha pintadinha, as quais foram cantadas ao som dos chocalhos manuseados por elas. Nesse momento foi possível observar as interações entre elas, o interesse e expressões das crianças e oportunizar que cantassem as músicas de seu repertório cultural.



Figura 6 – Explorando os sons

Conforme mostra a figura 6 foi possível que as crianças experimentassem sons fortes e fracos, fizessem comparações, a saber: comparar o som forte com o som do trovão e o som fraco com o som da chuva. Após esse momento exploraram livremente os sons através do instrumento construído pelo grupo. Desse modo, segundo Brito (2003) a experiência de construir instrumentos musicais com as crianças desperta a curiosidade e interesse destas, além de estimular a pesquisa, planejamento, organização e criatividade.

Os familiares presentes tiveram boa participação e solicitaram que retornás-

semos em outras ocasiões, o que demonstra a aceitação deles em se trabalhar a música com as crianças, visto que uma das demandas existentes na instituição, conforme relatou a gestora, é a necessidade de uma formação para os voluntários. Então perguntou-nos sobre a possibilidade de apoio ao trabalho com a música para as crianças. Cabe aqui destacar a participação da gestora na vivência, acompanhando e registrando cada momento, além de cantar uma paródia, o que ressignificou a experiência, ao trazer com a linguagem musical, um dos lemas da instituição: “Alegria entre as crianças.”

Desse modo, conforme destaca Acampora (2015) percebe-se a importância da intervenção psicopedagógica para promover espaços de aprendizagens, como também manter uma visão humanizadora nas relações que se estabelecem não somente com a pessoa que está sendo cuidada, mas também com as demais pessoas que fazem parte desse processo de tratamento, os cuidadores, as famílias e demais responsáveis.

Com a experiência corroboramos as formulações de Drummond (2016) ao mencionar a função social da música e a possibilidade de, por meio dessa Arte, fortalecer o equilíbrio emocional das pessoas. Embora, neste caso em que algumas crianças, devido a doença, apresentavam dificuldades de se abaixar, de dançar com mais desenvoltura, mas chegaram a verbalizar, refletir, decidir e por certo apreenderam novos significados com a música, o que veio promover a alegria, pois assim, externalizaram contentamento, ao bater palmas, ao cantar, ao se aproximarem, ressignificando cada momento.

4. CONCLUSÕES

O estudo bibliográfico evidenciou que a música é utilizada como intervenção para o tratamento de doenças, inclusive para amenizar o estresse e a dor, trazendo bem estar ao paciente durante o tratamento hospitalar, pois o trabalho com a música tem caráter socializador e terapêutico. A musicalização ajuda a manter em equilíbrio as emoções do paciente; diminui os níveis de ansiedade; facilita o ambiente de ludicidade; traz alegria; contribui para os estímulos, afetivos e motores, ameniza a dor e o sofrimento da criança em processo de tratamento de alguma doença.

A intervenção psicopedagógica realizada mostrou que a música favorece aprendizagens constituídas através das interações da criança, seja com os seus pares, com a pesquisadora e demais adultos e ainda com os materiais disponíveis. As crianças participantes revelaram conhecimento e aprendizagens prévias sobre as cantigas de roda tradicionais oriundas das culturas infantis: borboletinha, sapo, formiguinha, galinha pintadinha, atirei o pau no gato.

Durante os momentos de participação ativa dos pequenos realizaram diversas



formas de expressão: através das palmas, sorrisos, olhares, escuta aos sons, seja ao som do instrumento estruturado ou não estruturado e durante a ciranda, as crianças tiveram várias possibilidades de se expressarem e interagirem.

Portanto, os estímulos musicais evidenciaram os esquemas de percepção, expressão e pensamento, de modo que as crianças se apropriaram e manifestaram suas preferências durante as manifestações musicais disponíveis na experiência realizada. Entretanto, a situação de doença das crianças interfere, de certa forma, em sua capacidade de movimentar-se (pular, abaixar-se, mover-se com autonomia). Por outro lado, tais aspectos não as impediram de decidir, fazer escolhas, buscar de suas memórias as músicas que fazem parte de sua realidade, observarem e se mostrarem satisfeitas ao vivenciarem a experiência com a música na referida instituição

Assim, concluímos que a experiência concreta com a música mostrou-se relevante para as crianças, se considerarmos que além de expressarem seus conhecimentos prévios, ampliaram o repertório musical, ao lado das pessoas de referência do seu convívio, aspectos que também favoreceram aprendizagens e interações.

Referências

- ACAMPORA, B. **Psicopedagogia hospitalar**: diagnóstico e intervenção. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015
- BRITO, T. A.de. **Música na educação infantil**: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Petrópolis, 2003.
- DRUMOND, E. **Dez razões para musicalizar**. In: Proposta Curricular para a Educação Infantil da rede municipal de ensino de Fortaleza, 2016
- ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/crianca-e-adolescente/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-versao-2019.pdf>. Acesso em 20 de abril de 2021.
- GARCIA, V.P.; SANTOS. R. **A importância da utilização da música na educação infantil**. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd169/a-musica-na-educacao-infantil.htm>. Acesso em julho de 2018.
- MELO, M.I.S.A. **A música como instrumento de intervenção psicopedagógica**. V Enletrarte. Campus dos Joylacazes, Rio de Janeiro: 2011.
- MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ:Vozes, 2016.
- PENNA, M. **Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola**: uma discussão em aberto. Revista da ABEM. Porto Alegre, n 19, p. 57-64, Março, 2008.
- _____. **Música (s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- SILVA, L. A. G. P. da.; BARAN, F.D.P.; MERCÊS, N. N. A. das. **A música no cuidado às crianças e adolescentes com câncer**: revisão integrativa. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/0104-07072016001720015>. Paraná, 2016.



AUTORES¹

1 Currículo vide Lattes / LinkedIn

Ana Carolina Soares de Andrade

Graduação em Fisioterapia pela Universidade Paulista, UNIP, Brasil.

Camila Rama

Possui graduação em Psicologia pelas Faculdades Integradas de Taquara - FACCAT (2019). Atualmente cursa Mestrado em Psicologia Clínica pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS (Bolsista Capes/PROSUC) e Especialização em Psicologia Jurídica com Ênfase em Perícia Psicológica pelo Instituto de Pós-graduação e Graduação - IPOG. Tem experiência em pesquisas nos seguintes temas: Ofensores Sexuais Infantis; Mulheres em Situação de Violência; Psicologia Jurídica; Avaliação Psicológica; Interface Psicologia e Direto.

Carlos Alberto Brito da Silva Júnior

Possui Graduação em Física Bacharelado (2000) e Licenciatura (2003), Mestrado em Física (2006) e Doutorado em Engenharia Elétrica (2011) pela UFPa. Atualmente, é Professor ASSOCIADO I (11/2019-11/2021). Lecionou de 03/2010 a 12/2014 na Faculdade de Ciências Naturais/Campus Universitário do Marajó-Breves (FACIN/CUMB), onde orientou 16 TCCs, teve 3 projetos de Monitoria da PRO-EG/UFPa (2011/2012/2013) com 5 bolsistas e 1 projeto de pesquisa PARD/PRO-PESP/UFPa (2012) com 1 bolsista. Realizou eventos (I e II Colóquio Multicampi de Ciências Naturais) e participou como colaborador de outros 3 eventos (I, II e III Feiras Astronômicas do CUMB). Publicou 4 artigos e 2 trabalhos completos em eventos. Foi VICE-DIRETOR (06/2016-06/2018) e DIRETOR (06/2018-06/2020) da FACULDADE DE FÍSICA (FACFIS) do CAMPUS ANANINDEUA (CANAN) da UFPa. Foi Colaborador de Física do Programa de Curso de Nivelamento de Aprendizagem (PCNA) do CANAN (01/01/2016 a 01/01/2017). Orientou 6 TCCs da FACFIS/CANAN (2019-2020). Foi VICE-DIRETOR dos PROGRAMAS DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE FÍSICA (04/2017-03/2018) e ENSINO DE CIÊNCIAS COM ÊNFASE EM FÍSICA (08/2018-08/2019) DO CANAN/UFPa: CH 20h Semanais. Foi Professor do PARFOR dos Cursos de Ciências Naturais e Física; e Professor da Física-EAD (Polos Dom Eliseu e Paragominas). Tem experiência nas áreas de Física, com ênfase em: 1- Propriedades Eletrônicas e de Transporte de Alótropos de Carbono (Carbyne, Nanotubos de Carbono) e Análogos de Grafeno (Phagraphene, Siliceno, ...). Tem 20 artigos internacionais publicados (APSUSC, JAP, JCTN, JNN, PCCP, MCP, PRB, MSE C, SAT, NNR, Mat. Sci. Eng. B), bem como 1 capítulo de livro e 3 artigos submetidos. Colaboradores Estrangeiros: Hai-Ping Cheng e Y.-P. Wang. 2- Ensino de Ciências, Física e Tecnologia com: 9 artigos publicados na EENCI, RBECT, FALAS BREVES, ILUMINART, RBFTA, RPF e Física na Escola; 2 capítulos de livros; e 2 artigos submetidos. Com 2 artigos destaque na capa da Revista EENCI/UFRGS (V. 12, n. 7, 2017). Atua como revisor em diferentes periódicos internacionais (no total, 18 revistas) desde 2013 e faz parte do Corpo Editorial da Journal of Molecular Physics



- Scholarly Pages (<https://scholarlypages.org/journal.php?jid=molecular-physics>). Em 07/2015 e 05/2018, foi reconhecido pela Materials Letters com "Certificate of Reviewing e Certificate of Outstanding Contribution in Reviewing". Em 2018, foi agraciado com o Best Poster Certified (VII WREN 2017), UFPa. Participa de 3 Grupos de Pesquisa do CNPq (Ciência dos Materiais, Grupo de Materiais da Amazônia, Grupo de Fotônica e Óptica Não-Linear). Além de liderar 2 Grupos de Pesquisa do CNPq: Grupo de Eletrônica Molecular de Ananindeua (GEMA) e Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências e Física da UFPa (GPECF), onde é Revisor da Revista Amazônia-UFPa (QUALIS A2), RBFTA e EDUCITEC.

Cármem Marilei Gomes

Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1999), mestrado em Neurociências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2001) e doutorado em Ciências Biológicas (Neurociências) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2005). Realizou pós-doutorado no Departamento de Fisiologia da Faculdade de Medicina da USP em Ribeirão Preto. É professora nas Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT) nas disciplinas de Biologia Celular, Histologia e Embriologia, Neuroanatomia e Neurofisiologia. Coordena o grupo de pesquisa Neurobiologia do Estresse e faz parte do Núcleo Docente Estruturante dos Cursos de Psicologia e Fisioterapia da FACCAT. Tem experiência na área de Fisiologia do Estresse, Estresse Neonatal e Neuroeducação atuando principalmente nos seguintes temas: estresse, estresse neonatal, neurociências e educação.

Claudia Lopes Adoglio

Coordenadora Operacional da APAE Itanhaém.

Darcísio Hortelan Antônio

Graduado em Fisioterapia (2001), Especialista em Educação a Distância pela Universidade Paulista - UNIP (2012), especialista em Saúde da Família pela Unifesp (2016), Mestre em Saúde Coletiva pela Faculdade de Medicina de Botucatu - FMB - UNESP (2015), e aluno de Doutorado em Fisiopatologia na Clínica Médica - FMB Unesp. Atualmente é professor das disciplinas de Anatomia, Neuroanatomia, Avaliação Funcional, Imagenologia, e Semiologia da Universidade Paulista - UNIP - Bauru, professor das disciplinas de Anatomia para os cursos semi presenciais do Polo EAD UNIP Bauru, e Fisioterapeuta da equipe EMAD da Prefeitura Municipal de Bauru.

Fernanda Grasielle da Silva

Estudante de Psicologia, Faculdades Integradas de Taquara-Faccat, Taquara-RS. Ax. Administrativo do Faculdades Integradas de Taquara, Brasil.



Glauce da Silva Guerra

Professora do Colegiado de Engenharia de Produção na Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). Doutora em Biometria e Estatística Aplicada, pela UFRPE. Realizou estágio sanduíche na UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR, Bahia Blanca, Argentina no departamento de INGENIERÍA ELÉCTRICA Y DE COMPUTADORAS pelo Programa MINCYT , tendo a CAPES como instituição de fomento. Mestre em Biometria e Estatística Aplicada, pela UFRPE, 2016. Graduada pela UFPE em Bacharel em Estatística, 2014.

Gleyce de Nazaré Rodrigues da Silva

Graduada em Ciências Naturais, Universidade Federal do Pará, Breves.

João Vitor Justen

Especialista em Gestão Escolar pelo Centro Universitário Internacional (Uninter), graduado em Geografia pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Atualmente, é servidor técnico administrativo do Instituto Federal do Rio de Janeiro, onde ocupa o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais. Na instituição, atua como coordenador da Coordenação Técnico Pedagógica do campus avançado Resende.

Joiciane de Jesus da Silva Sousa

Especialista em Gestão, Supervisão e Planejamento escolar/Instituto de Educação Superior Franciscano (IESF), São Luís, Maranhão. Graduação em Tecnólogo em Alimentos pelo Instituto Federal do Maranhão, IFMA, Brasil.

José Hermógenes Moura da Costa

Antropólogo - Licenciado e Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia, Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Pernambuco. É professor Adjunto IV da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), lotado no Colegiado de Ciências Sociais. Coordenador do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional - PROFSOCIO/UNIVASF. Coordenador Pedagógico da Licenciatura em Ciências Sociais do PRONERA/UNIVASF. Tem experiência nas áreas da Antropologia Clássica, Antropologia da Saúde, Antropologia do desvio, atuando principalmente nos seguintes temas: socioantropologia do consumo de substâncias psicoativas; identidade social do usuário de drogas"; Política de drogas e intersecções entre raça, classe e gênero; sexualidade e saúde; significados e práticas sociais nos processos saúde/doença. Pesquisador do Laboratório de Pesquisa Interdisciplinar sobre o uso de Substâncias Psicoativas - LAPIS/UNIVASF. É credenciado à Residência Multiprofissional em Saúde Mental. Participa de projetos de extensão nas áreas: Redução/Prevenção de Danos para o uso e abuso de substâncias psi-



coativas; formação de profissionais de saúde, educação e assistência social para a atenção integral aos usuários de substâncias psicoativas na perspectiva da Redução de Danos; prevenção e redução de danos para o uso e abuso de drogas entre escolares; Educação para as relações Étnico-Raciais e Políticas Afirmativas; Pedagogia da Alternância e Educação do Campo. Desenvolve laudos e consultorias em pesquisas junto a territórios/comunidades tradicionais - quilombolas; indígenas e ribeirinhos; além de levantamentos de opinião e pesquisa social.

Josiney Farias de Araújo

Mestrado no programa de pós-graduação em Ecologia pela Universidade Federal do Pará nas linhas de pesquisas Ecologia Funcional, Filogenética e Modelagem de Nicho. Especialista em Metodologia do Ensino de Biologia e Química através das Faculdades Integrada de Goiás, graduado em Ciências Naturais pela Universidade Federal do Pará e graduando em Química pela mesma instituição de ensino. Já foi professor convidado na UFPa na disciplina de Zoologia, possuindo experiência no ensino de Ciências com 9 artigos publicados, 4 artigos submetidos, 4 capítulos de livros publicados, membro do Conselho Editorial da Editora Amplla e revisor de periódicos. Ainda orientou 4 discentes de graduação e possui participação em 13 bancas de trabalho de conclusão de cursos.

Liliane Santos Castro

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE, 2016). É Técnica em Música pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE, 2010.2). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Estadual do Ceará (UECE, 2018) Pós-Graduanda em Musicoterapia pelo Instituto Graduale de Educação.

Luyza Karla Dantas Rabelo

Licenciada em História pela Universidade de Pernambuco - UPE. Possui especialização em Ensino de Sociologia no Ensino Médio pela Universidade Federal da Bahia- UFBA. Mestranda em Sociologia (PROFSOCIO) - UNIVASF. Tem experiência na área de povos tradicionais, racismo, educação para as relações étnico-raciais e desigualdades.

Maiara Motta

Doutoranda em Direito pela UNESP (Franca-SP), bolsista CAPES. Mestre em Direito pela UNESP, bolsista CAPES de junho a dezembro de 2017 e março de 2019. Especialista em Processo Civil pela Escola Paulista da Magistratura. Bacharel em Direito pela UNESP. Advogada. Mediadora e conciliadora judicial. Participante do grupo de pesquisa "Os novos parâmetros da responsabilidade civil e as relações sociais", coordenado pela Prof^a. Dr^a. Maria Amália de Figueiredo Pereira Alvarenga.



Manoel Cleber Sampaio Silva

Mestre em Recursos Aquáticos e Pesca (UEMA). Especialista em Práticas Assertivas em Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação de Jovens e Adultos (IFRN). Graduação em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal do Maranhão (IFMA). Atualmente vinculado ao Laboratório de Morfofisiologia Animal, ao Laboratório de Microbiologia, Bioquímica, Parasitologia e Imunologia (UEMA). Possui experiência em morfoanatomia de macrófitas aquáticas, biomonitoramento de ambientes lacustres, ecotoxicologia, análise de metais traços em ambientes aquáticos e microbiologia de fungos e leveduras associados a peixes. Atua na área de educação com ênfase em Educação Profissional, Educação a Distância e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Marcella Feitosa dos Santos

Professora efetiva do Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas da UFRPE. Possui Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (2013) e Mestrado em Biometria e Estatística Aplicada pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (2017).

Marcos Basiquetto Martins

Bacharel em Administração com Habilitação em Comércio Exterior pela UMESP. Formação Geral e Desenvolvimento de Executivos em Administração Pós-Graduação Latu Senso pela FIA/USP.

Maria Edivani Silva Barbosa

Possui Doutorado em Educação Brasileira pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará-UFC (2014), Licenciatura Plena em Ciências Sociais pela Fundação Universidade Regional do Rio Grande do Norte (1991), Licenciatura Plena em Geografia pela UFC (2001) e Bacharelado em Geografia/UFC (2003); Mestrado em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (2004). Professora Adjunta do curso de Geografia/Licenciatura da Universidade Federal do Ceará (UFC). Tem experiência na área de Geografia, com ênfase nas seguintes temáticas: Formação de Professores, Currículo e Ensino de Geografia, Estágio Supervisionado, Prática de Ensino e Jogos Pedagógicos. Coordenadora de área do subprojeto de Geografia do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) (2014-2018), (2018-2019), (2020-2021). Atualmente (2020) faz parte do corpo docente do Mestrado Profissional em Ensino de História da UFC.

Renata Elen Santos Macedo

Graduada em Geografia pela UNINTER - Centro Universitário Internacional, Jacobina-BA.



Roger Palma

Graduado em Fisioterapia pela Universidade do Sagrado Coração (1998). Especialista em Fisioterapia Desportiva pela UNIMEP, Ortopedia e Traumatologia pela USC e Método Pilates. Professor supervisor nos estágios de Ortopedia e Geriatria na Universidade Paulista desde 2001. Mestrado em Odontologia-Área de Concentração-Saúde Coletiva, USC/Bauru. Professor Mestre na UNIP/Bauru das matérias de Ortopedia Funcional, Fisioterapia Aquática, Termo e Fototerapia, Eletroterapia, Fisiologia do Sistema Regulador, Fisiologia Aplicada à Atividade Motora e Geriatria e Gerontologia. Foi proprietário da Clínica de ortopedia e traumatologia Espaço Vida de 2002 à 2013. Trabalhou na clínica Gian Sportfitness de 2000 à 2002. Trabalhou na Clínica Ortopédica Arthron de 1999 até 2001.

Roxane de Abreu Nascimento

Bacharel e Licenciada em Geografia pela FFLCH/USP. Diretora (1ª Secretária) da APAE de Itanhaém.

Sílvia Cristina de Souza Trajano

Mestre em Ensino de Ciências pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - IFRJ (2011). Membro do Grupo de Pesquisa em Trabalho-Educação e Educação Ambiental (GPTEEA). Formada em Ciências Sociais e Pedagogia, sendo servidora pública federal como pedagoga de área e exercendo atualmente, atividade docente (como mediadora de ensino a distância para o curso de pós-graduação, na modalidade EAD) em Docência em Educação Profissional Tecnológica na mesma instituição no campus Eng. Paulo de Frontin. É mediadora pedagógica do curso de Pedagogia na Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ - CEDERJ, nas disciplinas de Didática e Educação a Distância e orientadora de TCC. Possui experiência na área de ensino como consultora e implementadora de projetos, com atuação principal em temas como formação de professores, alfabetização científica, ensino de Ciências, EAD, NTIC e NTD. Atividades docente em Sociologia com o Ensino Médio, em curso superior presencial nas disciplinas de Psicologia do Ensino, Didática e práticas de ensino, nos cursos de licenciatura em física e matemática do Instituto Federal de Educação do Rio de Janeiro - IFRJ Campus Volta Redonda, colaboradora eventual no curso de especialização em Ensino de Ciências e da Matemática no IFRJ campus Volta Redonda, articuladora de cursos de profissionalização e rotinas administrativas para atualização e recolocação profissional, implementadora e gestora de cursos a distância e designer institucional. Produtora de material didático para Gestão em Educação Profissional Tecnológica - EPT e Didática, Planejamento e Avaliação da Aprendizagem em EPT. Intercâmbio cultural com apresentação de trabalho em alguns deles, nos países em fronteira: na Argentina e Paraguai e em países europeus: Portugal, França e Espanha, mas também nos Estados Unidos da América: em Miami e Flórida.



Simone Cristina Chiodi Prestes

Possui Graduação em Fisioterapia pela Universidade Estadual de Londrina (1995), Mestrado em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2004) e Doutorado em Ciências pela Universidade de São Paulo (2018). É proprietária da Clínica de Fisioterapia Chiodi Prestes, Coordenadora do Curso de Fisioterapia da Universidade Paulista, Campus Bauru/SP. Tem experiência nas áreas de fisioterapia preventiva, ortopédica, traumatológica, reumatológica, hidroterapia, saúde do trabalhador, Reeducação Postural Global e Pilates.

Simonny do Carmo Simões Rolo de Deus

Bolsista de Pós-doutoramento Empresarial, CNPq, no Instituto Tecnológico Vale Desenvolvimento Sustentável/ITVDS. Doutora em Química pela Universidade Federal do Pará/UFGPA. Mestrado em Ciências e Meio Ambiente com ênfase em Modelagem Ambiental (2014), Especialização em Novas tecnologias da educação aplicadas ao ensino de Ciências (2010) e Graduação em Química Lic. (2008) pela Universidade Federal do Pará. Com experiência em Toxicologia (análises de metais em amostras bióticas e abióticas) e amostragem em campo pelo Instituto Evandro Chagas; Tutoria de cursos de especializações na área de Ciências e Tecnologias na Educação pela UFGPA; Simulação de cenários ambientais em 2D pelo Laboratório de Simulação Computacional em Meio Ambiente/LSCMAM; Modelagem em bacias hidrográficas 3D pelo Research Center on Marine Environment/MARETEC (Lisboa). Geotecnologias e Sensoriamento Remoto pelo Laboratório de pesquisa em Meio Ambiente e Conservação/LaPMAC.

Sonia da Cunha Urt

É graduada em Psicologia, Pedagogia e Administração de Empresas. Pós-Doutorado pela Unicamp e pela Universidad de Alcalá de Henares - Espanha e Universidade de Lisboa - Portugal. Doutora em Educação com ênfase em Psicologia Educacional pela Universidade Estadual de Campinas (1992). Mestre em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1989). Professora Titular Aposentada da UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Professora Pesquisadora Sênior dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Diretora da ABEP - Associação Brasileira de Ensino de Psicologia em Mato Grosso do Sul e Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Psicologia - GEPPE/UFMS. Tem experiência na área de Educação, com ênfase na interface Psicologia e Educação, atuando em ensino, extensão e pesquisa, principalmente com os seguintes temas: Identidade, Aprendizagem, Constituição do Sujeito em Espaços Educativos. Estudos sobre Memória - Personagens/Biografias e Autobiografias na Educação e Psicologia no âmbito regional e nacional. Psicologia e Educação: Contornos e Possibilidades sob o Enfoque das Políticas Públicas/Aporte da Psicologia Histórico-Cultural. Práticas educativas e formativas (Foco nas questões da violência na escola/adoecimento psíquico/ práticas de enfrentamento/ suporte do conhecimento psico-



lógico na escola? análises de projetos de formação de professores)

Soraya Cunha Couto Vital

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) - Bolsista CAPES. Mestre em Psicologia / Psicologia e Processos Educativos, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Membro do GEPPE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Possui graduação em Letras - Português, Inglês e Respectivas Literaturas, pela Universidade Anhanguera Uniderp (2011) e graduação em Pedagogia pela Faculdade de Campo Grande (2003). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Psicologia Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: oratória, educação integral, violência escolar e formação de professores.

Stefânia de Jesus Aranha Araújo

Especialista em Gestão, Supervisão e Planejamento escolar/Instituto de Educação Superior Franciscano (IESF), São Luís, Maranhão.

Thaís Rino de Freitas Coelho

Graduada em Fisioterapia pela Universidade Paulista UNIP (Conclusão 2004). Tem experiência na área de Fisioterapia, com ênfase em Fisioterapia Cardiorrespiratória, devido a um curso de pós-graduação em Residência Hospitalar de Fisioterapia Cardiorrespiratória. Mestre em Saúde Coletiva, pela Faculdade de Odontologia de Bauru - Universidade de São Paulo FOB/USP(2013). Doutora em Saúde Coletiva, pela Faculdade de Odontologia de Bauru- Universidade de São Paulo FOB/USP (2017). Trabalha na Universidade Paulista UNIP - Campus Bauru, como docente dos cursos de Fisioterapia, Farmácia e Biomedicina, desde fevereiro de 2013.



ORGANIZADORAS

Tatiana Mendes Bacellar



Professora de Graduação e Pós-Graduação em Gestão e Estratégia Empresarial. Consultora Empresarial e Palestrante nas áreas de Educação, Gestão de Pessoas, Tecnologia e Inovação. Mestre em Administração (FEAD-MG) – Inovação, Estratégia e Competitividade. Especialista (MBA) Marketing e Gestão de Negócios, (UGF-RJ). Especialista em Língua Portuguesa e Literatura, (GSF-MA). Graduada em Processamento de Dados, (UNICEUMA-MA). Licenciada em Letras, (FAMA-MA). Graduada em Administração, (ESTÁCIO-MA).

Shirley Ribeiro Carvalho

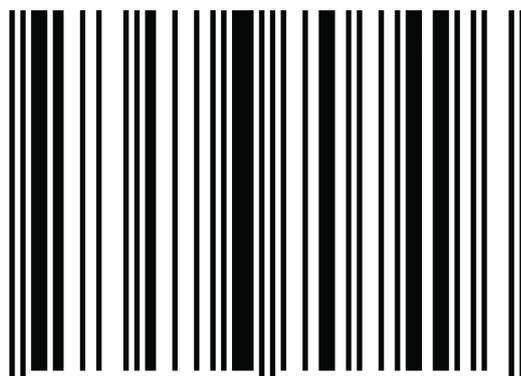


Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ensino da Unives (2016). Especialização nas áreas de Gestão de Pessoas, Design Instrucional e Educação Inclusiva. Pedagoga formada pela Universidade Estadual do Maranhão (2004). Atualmente é analista de inovação da área de Desenvolvimento de Tecnologias Educacionais – UemaNet/Uema. E, professora de graduação e pós graduação, modalidade presencial e EaD. Possui experiência como educadora e gestora há mais de 10 anos envolvendo as áreas de ensino, tecnologias, educação à distância. Experiência com metodologias ativas, tecnologias digitais para aprendizagem e material didático.

A obra resulta de reflexões, pesquisas e experiências de vários docentes especialistas em todo o Brasil e propõe uma integração entre a produção acadêmica e o trabalho nas escolas. Configura ainda um projeto importante no mercado editorial brasileiro, para abarcar a formação de professores em todos os níveis da escolaridade: desde a educação básica, educação superior, de jovens e adultos e profissional. Integraliza essa formação com as problemáticas transversais e com os saberes pedagógicos.

ISBN: 978-65-86707-49-6

BR



9 786586 707496

Pascal
Editora