

ORGANIZADORES:

Marcelo Máximo Purificação
Elisângela Maura Catarino | Nadia Bigarella

EDUCAÇÃO EM TRANSFORMAÇÃO

DESAFIOS EMERGENTES 5



ORGANIZADORES:

Marcelo Máximo Purificação
Elisângela Maura Catarino | Nadia Bigarella

EDUCAÇÃO EM TRANSFORMAÇÃO



DESAFIOS EMERGENTES 5

Atena
Editora
Ano 2024

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Ellen Andressa Kubisty

Luiza Alves Batista

Nataly Evilin Gayde

Thamires Camili Gayde

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2024 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2024 Os autores

Copyright da edição © 2024 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena

Editora



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

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

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

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

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

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

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

Profª Drª Aline Alves Ribeiro – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia
 Prof^ª Dr^a Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora
 Prof^ª Dr^a Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
 Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade de Coimbra
 Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
 Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
 Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
 Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
 Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
 Prof^ª Dr^a Caroline Mari de Oliveira Galina – Universidade do Estado de Mato Grosso
 Prof. Dr. Christopher Smith Bignardi Neves – Universidade Federal do Paraná
 Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
 Prof^ª Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
 Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
 Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
 Prof^ª Dr^a Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
 Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
 Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
 Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
 Prof^ª Dr^a Eufemia Figueroa Corrales – Universidad de Oriente: Santiago de Cuba
 Prof^ª Dr^a Fernanda Pereira Martins – Instituto Federal do Amapá
 Prof^ª Dr^a Geuciane Felipe Guerim Fernandes – Universidade Estadual de Londrina
 Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
 Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
 Prof^ª Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
 Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
 Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
 Prof. Dr. Joachin de Melo Azevedo Sobrinho Neto – Universidade de Pernambuco
 Prof. Dr. João Paulo Roberti Junior – Universidade Federal de Santa Catarina
 Prof. Dr. Jodeylson Islony de Lima Sobrinho – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
 Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
 Prof^ª Dr^a Juliana Abonizio – Universidade Federal de Mato Grosso
 Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
 Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
 Prof^ª Dr^a Kátia Farias Antero – Faculdade Maurício de Nassau
 Prof^ª Dr^a Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
 Prof^ª Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
 Prof^ª Dr^a Lisbeth Infante Ruiz – Universidad de Holguín
 Prof^ª Dr^a Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
 Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
 Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
 Prof^ª Dr^a Marcela Mary José da Silva – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
 Prof^ª Dr^a Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
 Prof^ª Dr^a Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso

Profª Drª Mônica Aparecida Bortolotti – Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco

Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás

Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador

Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobom – Universidade Estadual do Centro Oeste

Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí

Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Vanesa Bárbara Fernández Bereau – Universidad de Cienfuegos

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Profª Drª Vanessa Freitag de Araújo – Universidade Estadual de Maringá

Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Federal da Bahia
Universidade de Coimbra

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

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

Educação em transformação: desafios emergentes 5

Diagramação: Ellen Andressa Kubisty
Correção: Jeniffer dos Santos
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadores: Marcelo Máximo Purificação
 Elisângela Maura Catarino
 Nadia Bigarella

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)	
E24	Educação em transformação: desafios emergentes 5 / Organizadores Marcelo Máximo Purificação, Elisângela Maura Catarino, Nadia Bigarella. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2024. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-258-2619-6 DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.196241507 1. Educação. 2. Ensino. 3. Formação de professores. I. Purificação, Marcelo Máximo (Organizador). II. Catarino, Elisângela Maura (Organizadora). III. Bigarella, Nadia (Organizadora). IV. Título. CDD 370
Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166	

Atena Editora
 Ponta Grossa – Paraná – Brasil
 Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

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

DECLARAÇÃO DA EDITORA

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

Caros leitores, saudações.

O e-book intitulado “Educação em transformação: desafios emergentes 5” constitui-se de dezessete capítulos, os quais abordam temáticas relevantes na área da educação. No primeiro capítulo, os autores dedicam-se a investigar a inserção da educação emergente na formação de professores de ciências naturais, com o objetivo de promover uma educação crítica ambiental e práticas pedagógicas transformadoras. No segundo capítulo, os autores propõem-se a compreender o protagonismo e os desafios enfrentados por jovens estudantes para ingressar no ensino superior. Já no terceiro capítulo, os autores buscam explorar uma prática pedagógica baseada em jogos, com o intuito de ampliar o desenvolvimento da cultura do futebol no contexto escolar, adotando uma abordagem de pesquisa-ação e utilizando Jogos Esportivos Coletivos (JEC) e partidas de futebol. O quarto capítulo possui como objetivo produzir reflexões teóricas sobre o letramento digital para educadores em um contexto pós-pandemia. Já o quinto capítulo propõe o desenvolvimento e aplicação de um modelo didático que facilite a compreensão do cariótipo humano por estudantes do ensino médio, promovendo habilidades de observação e análise crítica, tornando o aprendizado mais interativo, concreto e contextualizado. No sexto capítulo, aborda-se a temática da educação inclusiva, com ênfase nas ações auxiliares no processo de ensino relacionado ao autismo, visando despertar o interesse pelos estudos desses alunos e promover uma abordagem humanizada. O sétimo capítulo tem como objetivo investigar o aproveitamento dos participantes de um curso planejado e implementado em Educação a Distância (EAD) sobre sepse. O oitavo capítulo, por sua vez, busca apresentar uma visão atualizada do processo avaliativo, considerando diferentes níveis e funções da avaliação, bem como uma concepção abrangente que englobe todos os momentos de aprendizagem. No nono capítulo, os autores propõem-se a investigar como a utilização de recursos humorísticos é compreendida por professores de ciências da educação básica, quando estes os repensam como instrumento para a alfabetização científica dos estudantes. O décimo capítulo reflete criticamente sobre as possibilidades de efetivação do princípio da gestão democrática em escolas públicas de educação básica no Brasil. No décimo primeiro capítulo, os autores almejam trabalhar, por meio da brincadeira, com uma criança que manifesta características acentuadas de timidez em sala de aula, a fim de contribuir para seu desenvolvimento emocional. Já no décimo segundo capítulo, discute-se a formação de estagiários do ensino médio em uma universidade. O décimo terceiro capítulo tem como objetivo discutir a contribuição e aplicabilidade das tecnologias assistivas (TAs) no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual no

ambiente escolar, investigando como essas tecnologias influenciam os alunos e como as necessidades especiais desse público específico são atendidas pelo Atendimento Educacional Especializado realizado nas salas multifuncionais. O décimo quarto capítulo versa sobre os papéis desempenhados pela escola, tanto no que diz respeito à escolarização quanto à educação em um sentido mais amplo. Já no décimo quinto capítulo, os autores analisam a inter-relação de diferentes sintomas com base em casos relatados, destacando a importância de um diagnóstico precoce e de intervenções médicas adequadas para mitigar potenciais complicações. O décimo sexto capítulo situa-se no contexto do trabalho pedagógico desenvolvido em um Centro de Educação Profissional, cujos autores são vinculados à Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF). No décimo sétimo capítulo, as autoras buscam analisar as habilidades sociais de crianças entre 9 e 13 anos em diferentes regiões da Colômbia. O décimo oitavo capítulo trata sobre as competências emocionais dos alunos estão associadas ao bom desempenho acadêmico e ao bem-estar físico e mental. Já o décimo nono analisa através da inteligência socioemocional. Por fim, o vigésimo tem como objetivo entender melhor o TDAH e apresentar a função do psicopedagogo em otimizar o relacionamento entre o professor e o aluno com transtornos de TDAH. Dessa maneira, trata-se de uma obra abrangente, composta por diálogos e reflexões que podem contribuir significativamente para estudantes e pesquisadores do campo da Educação e das Ciências Humanas em geral. Por fim, desejamos a todos os leitores uma excelente leitura e uma profunda reflexão.

Marcelo Máximo Purificação
Elisângela Maura Catarino
Nadia Bigarella

CAPÍTULO 1 1**DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS NATURAIS PARA ABORDAGENS PEDAGÓGICAS TRANSFORMADORAS**

Alessandro Silva de Oliveira

Jefferson Nogueira de Oliveira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1962415071>**CAPÍTULO 2 7****PROTAGONISMO E DESAFIOS DA JUVENTUDE DA ÁREA RURAL DO MUNICÍPIO DE PARINTIM PARA O ACESSO À UNIVERSIDADE**

Pedro Henrique Macedo Moraes

Maria Eliane de Oliveira Vasconcelos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1962415072>**CAPÍTULO 3 18****FUTEBOL NA ESCOLA: UMA PROPOSTA DE ENSINO A PARTIR DOS JOGOS ESPORTIVOS COLETIVOS**

Valdione dos Santos Ribeiro

Ubirajara de Oliveira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1962415073>**CAPÍTULO 4 31****LETRAMENTO DIGITAL E A URGÊNCIA NA FORMAÇÃO PERMANENTE PARA EDUCADORES NA PÓS PANDEMIA**

Irani Nunes Ramos de Almeida

Guilherme Rezende

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1962415074>**CAPÍTULO 5 43****EXPLORANDO CARIÓTIPOS: DESAFIOS E INOVAÇÕES NO ENSINO DE GENÉTICA COM RECURSOS DIDÁTICOS E INTERATIVIDADE**

Altair Filho Machado Souza

Vinicius Matheus De Jesus Alves Cavalcante

Talita Ferreira Marques Aguiar

Andreia Juliana Rodrigues Caldeira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1962415075>**CAPÍTULO 6 54****AUTISMO E INCLUSÃO ESCOLAR: OS DESAFIOS DE INCLUIR ESTUDANTES AUTISTAS**

Michely Queiroz de Lima Menezes

Juçara Aguiar Guimarães Silva

Regina Claudia Medeiros dos Santos

Elineide Cavalcanti de Oliveira

Elaine Lima Nascimento

Mirian Roberta dos Santos Fujiyoshi

Acilane Pinto da Silva
 Maria Claudia Gama Fialho Macêdo
 Daniela Rodrigues de Godoy
 Eliane Pereira Lopes
 Eliana Maria de Sousa Lima e Sousa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1962415076>

CAPÍTULO 765

SEPSE: DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DE UM CURSO EM EAD PARA FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR

Amanda dos Santos Fragoso
 Raquel Adjane de Magalhães Machado
 Taís do Amaral Stenger
 Jaqueline Rodrigues Bender
 Alldren Silva de Sousa
 Lucas Correa Gonçalves
 Claudir Lopes da Silva
 Eduardo Luis Draghetti
 Roberta Rodrigues Delzetei

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1962415077>

CAPÍTULO 876

A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Bianca Celistre Frota

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1962415078>

CAPÍTULO 986

HUMOR E ENSINO DE CIÊNCIAS: UM ESTUDO DE CASO PARA OS IMPACTOS DO RISO NA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA

Léo da Silva Floriano
 Victor Hugo de Oliveira Henrique

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1962415079>

CAPÍTULO 10.....98

COMO IMPLEMENTAR O PRINCÍPIO DEMOCRÁTICO DA GESTÃO ESCOLAR

Lairton Ariel Kaefer
 Paulo Fossatti
 Heriton de Souza Vilanova

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.19624150710>

CAPÍTULO 11116

ESTUDO DE CASO ACERCA DA TIMIDEZ NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Helen Cristina Gaia Rocha
 Andreia Cristiane Silva Wiezzel

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.19624150711>

CAPÍTULO 12..... 130**OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO HUMANA PARA O MUNDO DO TRABALHO: EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS**

Regina Aparecida Messias Guilherme

Oscar Edgardo N. Escobar

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.19624150712>**CAPÍTULO 13.....141****A CONTRIBUIÇÃO DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA OFERTA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Silvana Alexandra Sousa Costa Mota

Ezequiel Leite da Silva

Rosângela Silva Oliveira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.19624150713>**CAPÍTULO 14..... 150****A EDUCAÇÃO E SUA INSERÇÃO NO MUNDO ECONÔMICO A PARTIR DA ESCOLARIZAÇÃO**

Uilson Melo Barbosa Monteiro

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.19624150714>**CAPÍTULO 15..... 158****MEDIÓLISE ARTERIAL SEGMENTAR: ANÁLISE RADIOLÓGICA E RELATO DE CASO**

Beatriz Fazolo Bravim

Mariana Melo Oliveira

Paulo Afonso Luís Pereira

Paulo Afonso Nicoli

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.19624150715>**CAPÍTULO 16..... 163****SUBJETIVIDADE E PROFISSIONALIDADE DOCENTE: ANÁLISE A PARTIR DA RELAÇÃO ENTRE PRODUÇÃO SUBJETIVA E FORMAÇÃO CONTINUADA**

Dagma Ferreira Alves

Elias Batista dos Santos

Paulo César Ramos Araujo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.19624150716>**CAPÍTULO 17.....181****LA IMPORTANCIA DEL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS**

Maite Otondo Briceño

Lupe García Cano

Ingrid Arely Godoy Rojas

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.19624150717>

CAPÍTULO 18.....	198
COMPETENCIA SOCIOEMOCIONAL DE ESTUDIANTES DE 9 A 13 AÑOS DE COLOMBIA	
Lupe García Cano	
Maite Otondo Briceño	
Ingrid Arely Godoy Rojas	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.19624150718	
CAPÍTULO 19.....	219
DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS: ABORDAGENS E IMPACTOS NA EDUCAÇÃO	
Sílvia Ferreira Mendes da Silva	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.19624150719	
CAPÍTULO 20	225
INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE	
Sílvia Ferreira Mendes da Silva	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.19624150720	
SOBRE OS ORGANIZADORES	233
ÍNDICE REMISSIVO	235

DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS NATURAIS PARA ABORDAGENS PEDAGÓGICAS TRANSFORMADORAS

Data de aceite: 01/07/2024

Alessandro Silva de Oliveira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Anápolis

Jefferson Nogueira de Oliveira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – União da Vitória

adicionais para fornecer insights e diretrizes na implementação efetiva da educação emergente.

PALAVRAS-CHAVE: Educação emergente, Formação de professores, Educação crítica ambiental

RESUMO: Este estudo investiga a integração da educação emergente na formação de professores de ciências naturais, visando promover uma educação crítica ambiental e práticas pedagógicas transformadoras. Os desafios incluem resistência às mudanças, falta de recursos e dificuldade em adaptar currículos às realidades locais. As estratégias propostas envolvem parcerias entre instituições de ensino e comunidades, formação continuada de professores e criação de espaços de diálogo e troca de experiências. A educação emergente busca estimular o pensamento crítico e a conscientização ambiental, formando professores comprometidos com a sustentabilidade e a justiça socioambiental. A pesquisa foi conduzida através de revisão bibliográfica e análise de experiências e práticas educacionais, e recomenda-se a continuidade de estudos

INTRODUÇÃO

Este estudo busca contribuir para o desenvolvimento de uma educação crítica ambiental e práticas pedagógicas transformadoras, investigando as necessidades, oportunidades e desafios na articulação da educação emergente com a formação de professores de ciências naturais. Para isso, serão analisadas as contribuições de autores como Marcos Reigota, Mauro Guimarães e Loureiro. Serão discutidas estratégias e abordagens pedagógicas para superar os desafios enfrentados e fortalecer a educação emergente no contexto escolar. A investigação será conduzida por meio de revisão bibliográfica e análise de experiências e práticas educacionais. Ao final, serão oferecidos recomendações e

diretrizes para aprimorar a articulação da educação emergente na formação de professores de ciências naturais, promovendo uma educação crítica ambiental e uma atuação docente comprometida com a sustentabilidade e a justiça socioambiental. Além disso, conforme Paulo Freire “não é possível ser gente senão por meio de práticas educativas.” (FREIRE, 2000: 40).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Educação emergente: conceitos e perspectivas

A educação emergente valoriza a aprendizagem ativa, a experimentação e a adaptação às necessidades individuais dos estudantes, com base na ideia de que aprendemos ao longo da vida e integramos conhecimentos em múltiplas dimensões (BACICH; MORAN, 2018; FREIRE, 1996). Essa abordagem combina abordagens indutivas e dedutivas, promovendo a aprendizagem por questionamento e experimentação e é defendida por teóricos como Dewey, Freire, Ausubel, Rogers, Piaget, Vygotsky e Bruner (DOLAN; COLLINS, 2015). A educação emergente se manifesta em práticas como a aprendizagem por experimentação, por design e a aprendizagem maker, que promovem a personalização e a colaboração no processo educacional (BACICH; MORAN, 2018). É fundamental que o ambiente escolar seja acolhedor, aberto, criativo e empreendedor, e que o papel do professor evolua para o de orientador ou mentor, ajudando os alunos a irem além de onde conseguiriam ir sozinhos (BACICH; MORAN, 2018). As pesquisas em neurociência e psicologia cognitiva destacam a importância do mindset e do envolvimento emocional na aprendizagem (DWECK, 2006; MOREIRA, MANSINI 2011).

Educação crítica ambiental e formação de professores de ciências naturais

A Educação Ambiental Crítica (EAC), inspirada na pedagogia crítica de Paulo Freire (2015), propõe uma abordagem que vai além do ensino de conteúdos, considerando a complexidade e especificidades locais de cada estudante e seu ambiente. A EAC desafia o modelo econômico tradicional que promove a exploração e degradação ambiental (DIAS 2004; GUIMARÃES, 2004; LOREIRO et al., 2011; LOUREIRO, 2016; REIGOTA 2010; REIGOTA 2018). A formação de professores deve considerar o papel das armadilhas paradigmáticas na perpetuação da degradação ambiental e da desigualdade social (CELENTANO, 2018; CARVALHO, et al, 2021; CUNHA, 2021; DA SILVA ARAÚJO; DE SOUZA, et al. 2022; FATTORI, 2021; FEARNSIDE, 2022; KOHLER, 2021; RODRIGUES, 2020). A formação de professores também deve enfocar a conscientização ambiental e o pensamento crítico para uma abordagem mais justa e democrática na relação entre sociedade e meio ambiente (DIAS 2004; GUIMARÃES, 2004; GUIMARÃES, 2006; LOREIRO et al., 2016; REIGOTA 2010; REIGOTA 2018).

Desafios na articulação da educação emergente e formação docente

A implementação da educação emergente na formação de professores de ciências naturais enfrenta diversos desafios. Esses obstáculos incluem a resistência às mudanças por parte dos educadores e das instituições, a falta de recursos e infraestrutura, e a complexidade da integração de abordagens críticas e reflexivas no currículo (CARVALHO, 2020; GONZÁLEZ-GAUDIANO, 2005; LOUREIRO, 2012; MENESES, 2017).

Além disso, a formação docente muitas vezes prioriza o ensino de conteúdo disciplinar em detrimento das habilidades pedagógicas e da formação crítica e reflexiva (CARVALHO, 2011; GONZÁLEZ-GAUDIANO, 2005).

Outra barreira importante é a dificuldade em adaptar o currículo e as práticas pedagógicas às necessidades e realidades locais, tanto do ponto de vista dos professores quanto das instituições (MENESES, 2017; LOUREIRO, 2012).

Identificar e compartilhar estratégias pedagógicas eficazes, como a promoção de parcerias entre instituições e comunidades locais, formação continuada de professores e criação de espaços de diálogo e troca de experiências entre educadores, é crucial para superar os desafios na implementação da educação emergente na formação de professores de ciências naturais (GONZÁLEZ-GAUDIANO, 2005; LOUREIRO, 2012; MENESES, 2022).

METODOLOGIA

Nesta seção, serão descritos os métodos de pesquisa adotados para investigar as necessidades, oportunidades e desafios na articulação da educação emergente com a formação de professores de ciências naturais.

Revisão bibliográfica

Para realizar a revisão bibliográfica, foram utilizados bancos de dados eletrônicos, tais como Scopus, Web of Science e Google Scholar. Os termos de busca utilizados foram “educação emergente”, “formação de professores de ciências naturais” e “educação ambiental crítica”. Foram selecionados artigos publicados em inglês, português e espanhol, no período de 2020 a 2022 bem como, obras de renomada relevância bibliográfica.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Desafios na implementação da educação emergente na formação de professores de ciências naturais

A implementação da educação emergente na formação de professores de ciências naturais enfrenta diversos desafios identificados pela revisão bibliográfica. A resistência às mudanças por parte dos educadores e das instituições, a falta de recursos e infraestrutura, a complexidade da integração de abordagens críticas e reflexivas no currículo, e a ênfase

na formação disciplinar em detrimento das habilidades pedagógicas e críticas são alguns dos principais obstáculos (Carvalho, 2020; González-Gaudiano, 2005; Loureiro, 2012; Meneses, 2022).

Outro desafio importante é a dificuldade em adaptar o currículo e as práticas pedagógicas às necessidades e realidades locais, tanto do ponto de vista dos professores quanto das instituições. Essa dificuldade decorre, em parte, da falta de conhecimento sobre as especificidades culturais, socioeconômicas e ambientais das comunidades onde atuam e, em parte, das limitações impostas pelos sistemas educacionais e as políticas públicas (Loureiro, 2012; Meneses, 2022).

Estratégias e abordagens pedagógicas para a implementação da educação emergente na formação de professores de ciências naturais

Para superar os desafios identificados na implementação da educação emergente na formação de professores de ciências naturais, a revisão bibliográfica indicou a necessidade de desenvolver estratégias e abordagens pedagógicas específicas. Entre as possíveis soluções destacam-se a promoção de parcerias entre instituições de ensino e comunidades locais, a formação continuada de professores e a criação de espaços de diálogo e troca de experiências entre educadores (González-Gaudiano, 2005; Loureiro, 2012; Meneses, 2022).

Também se ressaltou a importância de uma abordagem pedagógica que valorize o conhecimento prévio dos estudantes e a aprendizagem ativa e contextualizada. A ênfase na reflexão, na experimentação e no compartilhamento do conhecimento, bem como na personalização e na colaboração no processo educacional, é fundamental para o sucesso da implementação da educação emergente na formação de professores de ciências da natureza.

CONCLUSÃO

Este estudo investigou a integração da educação emergente na formação de professores de ciências naturais para promover uma educação crítica ambiental e práticas pedagógicas transformadoras. Identificaram-se desafios como a falta de consciência crítica dos professores, resistência às mudanças e falta de recursos. Estratégias eficazes incluem parcerias entre instituições de ensino e comunidades locais, formação continuada de professores e espaços de diálogo. A articulação da educação emergente espera-se estimular o pensamento crítico e a conscientização ambiental, e formar professores comprometidos com a sustentabilidade e a justiça socioambiental. Recomenda-se a continuidade de estudos adicionais para fornecer insights e diretrizes na implementação efetiva da educação emergente.

REFERÊNCIAS

BACHICH, Lilian; MORAN, José (Orgs). Metodologias Ativas para uma educação inovadora. São Paulo: Penso Editora Ltda., 2018.

CARVALHO, I. C. M. A pesquisa em educação ambiental: perspectivas e enfrentamentos. Pesquisa em Educação Ambiental, v.15, n.1, p.39-50, 2020. <http://dx.doi.org/10.18675/2177-580X.2020-15126>.

CARVALHO, M. et al. Educação ambiental por meio de um App para quantificação de pegada de carbono. Research, Society and Development, v. 10, n. 1, p.1-16, 2021. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i1.11058>.

CELENTANO, Danielle et al. Desmatamento, degradação e violência no "Mosaico Gurupi"-A região mais ameaçada da Amazônia. Estudos Avançados, v. 32, p. 315-339, 2018.

CUNHA, M. V. S.; TOTTI, M. E. O design gráfico na construção de jogo cooperativo como instrumento didático pedagógico na educação ambiental. InterSciencePlace – International Scientific Journal, n.5, v. 17, p.717-733, 2022. <http://dx.doi.org/10.6020/1679-9844/v17n5a235>.

DA SILVA ARAÚJO, Letícia Carla et al. Práticas escolares voltadas para educação ambiental crítica. Diversitas Journal, v. 8, n. 1, 2023.

DE SOUSA MARTINS, Maria Losângela Martins et al. A relação sociedade e natureza e a importância da Educação Ambiental para o Semiárido brasileiro: uma proposta para o ensino superior de Geografia. REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, v. 39, n. Especial, p. 197-217, 2022.

DIAS, Genebaldo Freire. Educação Ambiental: princípios e práticas. 9.ed. São Paulo: Gaia, 2004. p.551.

DOLAN, E. L.; COLLINS, J.P. We must teach more effectively: here are four ways to get started. Molecular Biology of the Cell, v. 26, n. 12, 2015.

DWECK, Carol S. Mindset: The new psychology of success. Random house, 2006.

FATTORI, Marília. A IMPORTÂNCIA DE UMA POLÍTICA ESTRUTURAL DE SUSTENTABILIDADE, DISCORRENDO SOBRE A DEGRADAÇÃO NA AMAZÔNIA. Revista Brasileira de Meio Ambiente & Sustentabilidade, v. 1, n. 7, p. 28-66, 2021.

FEARNSIDE, Philip M. BR-163: A rodovia Santarém-Cuiabá e o custo ambiental de asfaltar um corredor de soja na Amazônia. FLORESTA AMAZÔNICA, p. 239, 2022.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000

GONZÁLEZ-GAUDIANO, Edgar. Education for sustainable development: Configuration and meaning. Policy futures in education, v. 3, n. 3, p. 243-250, 2005.

GUIMARÃES, Mauro. Educação ambiental crítica. Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, p. 25-34, 2004.

KÖHLER, Bruna. O consumo alimentar e sua relação com os sistemas alimentares e os impactos ambientais: uma revisão narrativa. 2021.

LOUREIRO, Carlos Frederico et al. Educação ambiental: dialogando com Paulo Freire. Cortez Editora, 2016.

LOUREIRO, Solange Maria; DO VALLE PEREIRA, Vera Lúcia Duarte; JUNIOR, Waldemar Pacheco. A sustentabilidade e o desenvolvimento sustentável na educação em engenharia. Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental, p. 306-324, 2016.

MOREIRA, M. A., MASINI, E. S. Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro, 2011.

REIGOTA, Marcos. A Educação Ambiental frente aos desafios apresentados pelos discursos contemporâneos sobre a natureza. Educação e Pesquisa, v. 36, n. 02, p. 539-553, 2010.

REIGOTA, Marcos. PRESENCIAS DE LA TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y DE LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA PERSPECTIVA ECOLOGISTA DE LA EDUCACIÓN. In: Congreso Nacional de Investigación Educativa. 2018. p. 171-182.

RODRIGUES, Gelze Serrat de Souza Campos; ROSS, Jurandyr Luciano Sanches. A trajetória da cana-de-açúcar no Brasil: perspectivas geográfica, histórica e ambiental. Edufu, 2020.

LOUREIRO, Carlos Frederico B.; DE LIMA, Maria Jacqueline Girão Soares. A hegemonia do discurso empresarial de sustentabilidade nos projetos de educação ambiental no contexto escolar: nova estratégia do capital. Revista Contemporânea de Educação, v. 7, n. 14, p. 280-294, 2012.

MENEZES, J. B. F.; CARVALHO, J. L. M.; MARTINS, J. E. Jogos Didáticos virtuais como instrumento auxiliar no ensino de educação ambiental dentro do contexto pandêmico. Revista Docência e Ciberultura –ReDoC, v. 6 n. 5 p. 478-491, 2022. <https://doi.org/10.12957/redoc.2022.65883>

PROTAGONISMO E DESAFIOS DA JUVENTUDE DA ÁREA RURAL DO MUNICÍPIO DE PARINTIM PARA O ACESSO À UNIVERSIDADE

Data de aceite: 01/07/2024

Pedro Henrique Macedo Moraes

Graduando do Curso de Pedagogia da
Universidade Federal Amazonas - UFAM/
Instituto de Ciências Sociais, Educação e
Zootecnia - ICSE/PIN

Maria Eliane de Oliveira Vasconcelos

Doutora em Educação - Universidade
Federal do Pará

RESUMO: O protagonismo juvenil em suas diferentes identidades, lutas e desafios na Educação do Campo e aos saberes produzidos a partir de suas realidades de vida instigou este estudo. O objetivo geral foi compreender o protagonismo e os desafios vividos por jovens estudantes para ingressar na universidade. O percurso metodológico abrangeu a pesquisa qualitativa, bibliográfica e de campo, foram realizados roda de conversa, questionário e registros fotográficos. A análise decorreu da triangulação dos dados pesquisados em campo com autores que trabalham essa temática. Os resultados indicam que o acesso aos ambientes escolares de qualidade na própria comunidade pode sim melhorar várias dimensões da formação dos jovens e para que eles possam chegar

as universidades é necessária a criação de políticas públicas voltadas para os jovens na área da cultura, das artes, da profissionalização, do meio ambiente, das relações humanas; também é necessária a formação de parcerias com órgãos competentes para a disponibilização de capacitação profissional na área agrícola, na perspectiva da agricultura familiar e de outras temáticas de interesse da juventude. Com isso, destaca-se a importância de dar visibilidade aos processos de transição da juventude como parte de algo maior, desmistificando preconceitos que ainda há por parte da sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Protagonismo Juvenil; Ingresso na Universidade; Educação do Campo

ABSTRACT: The protagonism of young people in their different identities, struggles and challenges in Rural Education and the knowledge produced from their life realities instigated this study. The general objective was to understand the protagonism and challenges experienced by young students when entering university. The methodological path covered qualitative, bibliographic and field research, conversation circles, questionnaires and

photographic records were carried out. The analysis resulted from the triangulation of data researched in the field with authors who work on this topic. The results indicate that access to quality school environments in the community itself can improve several dimensions of young people's training and for them to be able to reach universities, it is necessary to create external public policies for young people in the areas of culture, arts, professionalization, the environment, human relations; It is also necessary to form partnerships with competent bodies to provide professional training in the agricultural area, from the perspective of family farming and other topics of interest to youth. With this, the importance of giving visibility to youth transition processes as part of something bigger stands out, demystifying prejudices that still exist on the part of society.

KEYWORDS: Youth Protagonism; Entrance to the University; Countryside Education

INTRODUÇÃO

Vários fatores sociais, econômicos, políticos e educacionais nas áreas rurais interferem diretamente na vida dos jovens estudantes, gerando dificuldades para ingressarem numa universidade pública. As dificuldades mais evidentes para esse ingresso são a falta de estrutura das escolas, obstáculos para a prestação dos vestibulares, carência de planos pedagógicos voltados para os finalistas do Ensino Médio (Carneiro, 2005; Menezes, 2012).

Os jovens rurais sofrem com as representações depreciativas que vinculam o rural à ideia de atraso e com as consequências dessa depreciação do meio rural em relação ao universo urbano, tendo problemas como a aceitação político-social e nos espaços de grau hierárquico. É preciso indagar sobre o protagonismo da juventude do campo diante desses desafios e como as lutas por Educação do Campo vem pautando a realidade dos jovens seja nas políticas públicas, seja nas pesquisas e extensão universitária, seja nos debates sobre o acesso ao ensino superior. A partir desse contexto indagamos: Quais os desafios que os jovens do campo enfrentam quando ao acesso ao ensino superior?

As reflexões sobre a Educação no Campo devem estar ligadas às culturas e identidades que constituem os diferentes territórios rurais, visto que a maior parte das famílias já está tomando conta das suas plantações e outras atividades da agricultura familiar. Assim, a permanência dos jovens na escola depende do que ela pode oferecer em relação às atividades práticas relativas ao trabalho material como base da aprendizagem, ou seja, da produção de conhecimentos ligados aquele meio sociocultural. Dessa forma, busca-se uma reflexão crítica acerca da realidade da educação, a qual impacta diretamente na vida dos jovens das comunidades rurais.

METODOLOGIA

Esta pesquisa assume uma abordagem quanti-qualitativa e desenvolve a pesquisa de campo que aproxima o pesquisador da realidade das comunidades investigadas (Minayo apud Suassuna, 2008; Gil, 2008). Também foi trabalhada a pesquisa bibliográfica por permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos importantes para a compreensão da realidade investigada. (Gil, 2008).

Este trabalho compreendeu de três momentos referentes ao seu desenvolvimento. A princípio houve uma primeira aproximação com o campo de pesquisa, visando a interação com os comunitários, relação comunidade e escola e o foco principal que foi um diálogo com os jovens na comunidade do “Bom Socorro – Zé Açu”. A priori, articulando assim a continuidade desse movimento na escola que abrange a maior parte da comunidade.

Em contrapartida, ocorreu o retorno já no espaço escolar onde estiveram presentes 78 jovens do Ensino Médio Tecnológico no/do turno noturno que representavam 6 comunidades próximas ao Zé - Açu. Nesse momento, foi realizada uma Roda de Conversa intitulada “Protagonismo Juvenil” que visava uma proximidade mais descontraída com o público em si, utilizando-se de um método participativo do processo, buscando entendê-los de forma interativa e colaborativa. Sendo assim, obtivemos resultados além do esperado de forma positiva e participativa da juventude ali presente.

E por fim, como técnica de pesquisa utilizamos o questionário aberto para solidificarmos os resultados da pesquisa. Foi realizado a aplicação dos questionários com os alunos, as faixas etárias de 17 a 21 anos de idade. Foram entregues 20 questionários para os alunos, porém só obtivemos 16 desses. Esses dados que nos deram uma visão mais ampla e algumas possíveis repostas para o nosso questionamento central da pesquisa sobre os desafios dos jovens ao acesso as universidades.

REFERÊNCIAL TEÓRICO

Juventude e Educação do Campo: algumas definições

A busca pela identidade dos jovens vem de muito tempo. Essa fase é vista culturalmente como um processo transitório entre a criança e o adulto, vista como etapa de preparação para sua inserção na vida social. Somente pela segunda metade do século XX é que se acentua o conceito de juventude, porque na Idade Média a própria criança era considerada mini adulto, não havendo definição dessas três etapas: crianças, jovens e adultos.

Nos dias atuais a percepção de juventude é mais acentuada. Deve-se levar em consideração as novas perspectivas culturais, desigualdade social e as diferentes realidades vividas. Não é simplesmente uma categoria etária. Segundo a Organização Pan-Americana da Saúde, Organização Mundial da Saúde (OPS/OMS), juventude é uma

categoria sociológica que representa um momento de preparação de sujeitos – jovens – para assumirem o papel de adulto na sociedade e abrange o período dos 15 aos 24 anos de idade.

Desta forma, juventude é um termo que designa um estado transitório, uma fase de várias experiências histórico-sociais, no qual acontece a entrada na vida social plena e que, como situação de passagem, compõe uma condição de relatividade: de direitos e deveres, responsabilidades e independência mais amplas do que as das crianças e não tão completas quanto às dos adultos. (TROIAN, BREITENBACH 2018 p. 791). Porém, a realidade vivida por cada um se diferencia entre classes, cor e características diferentes do contexto que estão inseridas.

Destaca-se que a juventude é vista como uma fase importante para o desenvolvimento pessoal e cultural, ainda tratada com subordinação quando o assunto é trabalho e política. Portanto, a juventude é uma categoria socialmente destacada, uma fase de transição e de mudanças.

É vista como um “vir a ser”, uma passagem para a vida adulta, uma fase que se relaciona com o passado, fase da infância, ao mesmo tempo em que se conecta com o futuro, a vida adulta. Pode ser entendida como um momento no qual se vive de forma mais intensa um conjunto de transformações que vão estar presentes, de alguma maneira, ao longo da vida (DAYRELL, 2003 p. 40).

Considera-se também, nesse contexto histórico, a situação da juventude do campo, a qual torna-se ainda mais preocupante, já que os mesmos começam a trabalhar antes daqueles que vivem em áreas urbanas e têm pouco acesso a uma educação que lhes prepare para produzir e ter renda no seu próprio território. Os jovens enfrentam vários conflitos quanto ao processo educacional, a evasão e repetência escolar e trazem consigo uma dificuldade na inserção do mercado de trabalho na cidade, assim como têm dificuldades para permanecer no seu território com garantia de ter acesso a trabalho e renda. Cabe destacar que essa situação gera uma contínua expulsão dos jovens para as cidades, onde sua inserção é muito difícil por causa da sua escassa bagagem educacional e porque suas experiências são muito diferentes das competências exigidas nos mercados de trabalho urbanos (KLIKSBURG, 2006).

Partindo de uma perspectiva histórica quanto ao processo da Revolução Industrial que foi a substituição da manufatura pela maquinofatura, surgiram as indústrias, desenvolvendo-se especialmente a indústria têxtil cuja produtividade aumentou devido à inserção das máquinas de fiar, o tear mecânico e a máquina a vapor. Nesse processo, o êxodo rural tornou-se algo mais comum nas comunidades rurais e a juventude sofre as consequências desse modelo, uma vez que sofrem com possibilidades mínimas na área da educação e da ocupação produtiva, carecendo de alternativas em lazer, cultura e saúde (SILVA, 2007).

Outra categoria importante que contribui para pensarmos a realidade da juventude é a Educação do Campo que deve ser entendida como um direito humano (PIRES, 2012), e tem contribuído para compreendermos que a educação nas áreas rurais tem sido um direito negado a muitos pela falta de políticas públicas eficientes e eficazes, descumprindo os princípios e marcos legais (BRASIL, 2010). Assegurar esse direito impactará diretamente na vida dos jovens e suas comunidades.

RESULTADOS E DISCURSÕES

Em diálogo com os jovens da comunidade do Bom Socorro, foi realizado uma dinâmica onde podemos identificar alguns de seus gostos, desejos e desafios. Com isso, todos os registros das frases escritas não foram identificados, com isso empregamos algumas identificações por meio da letra “J” de juventude seguindo na seguinte ordem “J.a; J.b; J.c...” e assim por diante seguindo a ordem alfabética em sua ordem para ter em consideração a privacidade de cada um. Estiveram presentes 78 jovens, inclusive no começo estiveram tímidos conosco, daí utilizamos de técnicas para instiga-los para começarem a interagirem de forma dinâmica e dialógica com os palestrantes, com um tema gerador intitulado “Protagonismo Juvenil. Podemos identificar o quão interessante os jovens são em todos os aspectos. Em alguns contextos e abordagens os jovens são vistos somente como uma fase de transição entre a adolescência e a vida adulta. Ou seja, o “vir a ser”. Porém esse breve momento existe uma lacuna, onde decisões precisam ser tomadas, atitudes acentuadas, responsabilidades dobradas e uma mudança de realidade. O ingresso na universidade está entre eles. O que eu quero ser? Em qual curso devo seguir? Essas são perguntas difíceis de se fazerem para si mesmo.

SUGESTÕES E DISCURSÕES DOS JOVENS COMUNITÁRIOS

A partir do dialogo feito em roda de conversa envolvendo os jovens que estavam presentes na escola Minerva Reis, localizada na comunidade do Zé-Açu do Bom – Socorro, foram identificados alguns pontos positivos como a convivência comunitária e a relação deles com a natureza, o esporte como lazer e diversão, e também pontos negativos como a falta de estrutura na comunidade e escola, partindo disso eles fazem algumas sugestões e apelos de contribuição para a melhoria do individual e coletivo.

Relatos positivos sobre os gostos, vivência na escola, comunidade e família

Através de relatos, trazemos aqui alguns destaques feitos pelos jovens sobre como é a vida a partir das suas visões e realidade de juventude. Abordando a valorização da natureza como ambiente de lazer, seja nas práticas esportivas, e como esse contato dos jovens fortalece a relação de amizade e cria laços e memórias agradáveis entre amigos e família.

As vozes dos estudantes no momento da roda de conversa onde foi realizado uma dinâmica envolvendo todos os jovens que se fizeram presentes, com isso foi feito o registro por meio de targetas, as quais não foram identificadas para respeitar a privacidade de cada um.

“Eu gosto de praticar esporte com os amigos, pescar, caçar. Gostaria de um pouco mais de incentivo para os jovens na educação”. (ESTUDANTE J.D, 2023)

“Bom, eu gosto de tomar banho no rio, gosto muito de comer frutas, tipo abacaxi, banana, tomar vinho de açaí, bacaba, gosto de sentir o vento que vem sobre as árvores, gosto de olhar as estrelas, observar os pássaros, ajudar meus pais na roça e ainda mais na hora de colher as frutas. O que deve melhorar na comunidade é o convívio”. (ESTUDANTE J.E, 2023)

Esse contato com a natureza está ligado as reflexões de convívio e sobre a vida. Sendo elucidado para muitos como uma visão romântica do que é o campo e as comunidades rurais, mas esses jovens estão ligados no mesmo tempo e características de transição para a vida adulta que os jovens dos centros urbanos, porém possuem aspectos e peculiaridades próprias pelo fato de viverem em meio rural. Os jovens rurais expressam seus desejos e sonhos de forma coletiva através da educação, trabalho, lazer e cultura respeitando suas singularidades de identidade, eles são os protagonistas que lutam pelo direito de ter seus direitos garantidos.

As necessidades da escola e possíveis soluções para ela quanto para comunidade

Tratando da realidade comunitária em que as condições de vida são poucas, isso tende a prejudicar também a educação. A falta de materiais para as aulas, falta de energia, internet e muitas outras coisas que perpassa a comunidade faz com que as crianças, jovens e adultos seja prejudicada nesse processo. Com isso, a ideia de encontrar “algo melhor” está na cidade já que pode oferecer melhores condições seja de trabalho, estudo e autonomia financeira. Isso reflete nas falas dos jovens da comunidade:

“Melhorias na quadra e na merenda da Escola”. (ESTUDANTE J.K, 2023)

Contudo, para garantir uma escola adequada, os próprios moradores lutaram muito, sendo que por lei o estado devia fazê-lo, assim como é feito na cidade. Além disso, o próprio ensino é urbanizado, que por anos, apenas prepara os estudantes para trabalharem nos grandes centros urbanos, os jovens aqui citados, tem direito a um ensino que leve em consideração sua realidade e origem, incentivando a aplicação algumas mudanças do currículo escolar deles para ser adaptável a eles e para eles. Ainda que o campo não oferte os ensinos de graduação e que esses jovens terão que sair das suas comunidades para as cidades estudarem e se formarem, para que eles possam um dia voltar e contribuir com o desenvolvimento da localidade.

Os jovens e seus objetivos futuros

As perspectivas e tomada de decisão está ligado diretamente a autoestima dos jovens. [...] É também é que nosso mestre da Educação Popular, Paulo Freire, nos disse em suas reflexões sobre a pedagogia do oprimido: a escola não transforma a realidade, mas pode ajudar a formar os sujeitos capazes de fazer a transformação, da sociedade, do mundo, de si mesmos...” (CALDART, 2003 p. 64).

Então a educação é transformadora, esses jovens podem sim conseguir o que querem, contanto que suas condições de vida, em meio rural possa ser mais visibilizada. Do mesmo modo, a visão de que eles devem sair do campo para continuar os estudos seja como um ciclo sem fim. Enquanto o país como estado burocrático de direito não melhorar a exclusão social existirá, ou seja, acaba tornando-se um bloqueio sociocultural para quem de fato tem direito.

Reflexões feitas pelos jovens:

“Eu gosto de estudar. E sonho em um dia em ser alguém, ser professora. Gosto de ensinar para meus sobrinhos a estudarem que para assim como sonhe alto, porque sonhar não custa nada, mas temos que praticar para chegarmos onde sonhamos, sonhos em um dia ter profissão para ajudar minha família.” (ESTUDANTE J.T, 2023)

“Eu gosto na escola é de estudar, gosto também de ler. E gostaria de ser advogada.” (ESTUDANTE J.U, 2023)

Em suma, os desafios do campo são muitos, porém as lutas e os movimentos sociais devem continuar. Segundo Caldart (2003 p. 67)

Por sua vez são estas lutas que vão ajudando a tornar consciente este direito e, aos poucos, vão transformando este direito também em um dever (dever de lutar pelo direito), que então se consolida em modo de vida, visão de mundo: escolas no e do campo não precisam ser algo inusitado, mas sim podem passar a ser um componente natural da vida no campo.

Com isso vimos em pequenas frases, algo espetacular em afirmações no “Eu quero ser”, o ser professor(a), ser nutricionista, ser enfermeira, ser bióloga, ser técnico (a), ser advogado, ser dentista. São ideias já estruturadas de decisões futuras, que ao serem regadas como plantas, tratadas como mais afeto, isso com certeza pode vir a concretizar-se. Os jovens do campo, tem uma responsabilidade desde muito cedo, tratando-se do trabalho familiar, na comunidade do “Bom – Socorro do Zé Açu”, eles são produtores de frutas, verduras e outros, daí, já pode-se observar o trabalho familiar na roça, como podemos ver em algumas citações dos próprios jovens que ali se fizeram presentes.

A educação naquela comunidade que também pode ser comparada entre outras várias não é suficiente, principalmente tratando-se do ensino mediado por tecnologia que precisa de equipamentos precisos, uma boa internet, uma boa alimentação para que os mesmos possam se desenvolver melhor.

Eu quero que a nossa aula melhorasse um pouco mais, porque nós estamos sendo prejudicados porque nosso equipamento não presta e ninguém concerta o nosso aparelho. E não dar pra nos aprendemos quase nada aí ficam falando que nós não estamos estudando, mas como que querem que a gente estude que ninguém vem ver esse equipamento, por favor venha ver.” (ESTUDANTE J.X, 2023)

Um apelo feito por um educando, a realidade da escola exposta através dos olhos e pensamentos dos estudantes. Por isso a participação e visibilidades deles(a) é fundamental ser registrada e exposta. O campo necessita de um olhar voltado com mais rigor pra ele. Já que há uma luta constante por reconhecimento para eles, pelas próprias questões culturais, políticas e econômicas. Essa articulação falha, faz com que o processo de migração do meio rural para o urbano ocorra, pela própria visão dos comunitários sobre as melhores estruturas de ensino e aprendizagem que tem nas cidades. Já que a educação é a chave para um futuro melhor. Segundo Carneiro, “a educação se destaca em primeiro lugar como assunto que mais interessa a aproximadamente um quarto dos jovens rurais (22%)” (2005, p.247). Os jovens residentes do campo tendem a ver o processo educacional uma possibilidade de melhores condições de vida ou trabalho, tal como essa é a visão dos pais que desejam outra profissão para os seus filhos, um trabalho que não seja árduo como o trabalho cansativo da roça, que oferece uma baixa remuneração principalmente tratando da agricultura familiar que não tem incentivos algum quanto o agronegócio.

Os jovens ali presentes, enfrentam dificuldade de sair de barco de uma comunidade, ou pegar um ônibus que não possui uma boa estrutura para viajar, ou mesmo as estradas perigosas a noite principalmente em dias chuvosos somente para poder chegar à escola e estudarem.

“Eu gosto de estudar. E sonho em um dia em ser alguém, ser professora. Gosto de ensinar para meus sobrinhos a estudarem que para assim como sonhe alto, porque sonhar não custa nada, mas temos que praticar para chegarmos onde sonhamos, sonhos em um dia ter profissão para ajudar minha família.” (ESTUDANTE J.C, 2023)

A educação transforma as pessoas, como um processo de cuidado com o outro. Assim é o pensamento expresso nessa citação, o ato de ensinar para alguém fez com que ela pudesse vislumbrar um futuro como profissional da educação. No entanto a viagem de campo nos proporcionou coisas encantadoras, desde a saída da cidade e vislumbrando as belezas naturais dessa Amazônia encantadora. A experiência em poder levar informações sobre o acesso à universidade, fazer perguntas de futuramente possam motiva-los é surpreendente.

PESRPECTIVAS E DESAFIOS DOS JOVENS DO CAMPO

O estudo indica que a maioria dos jovens da escola investigada tem a perspectiva de ingressar no ensino superior. O desejo de continuar estudando já é uma quebra dos paradigmas, principalmente pensando na realidade de suas famílias que na sua maioria não possui o ensino superior. Isso é observado na resposta de 11 dos 16 jovens participantes da pesquisa. Obtivemos as seguintes respostas.

Quais expectativas para com o futuro



Figura 1

Outro dado importante destacado por eles é que a maioria já exerce algum tipo de trabalho manual para o seu sustento, ou seja, o trabalho na roça, assim como o da sua família, como se observa no gráfico, em que 12 dos jovens responderam que não exercem atividade remunerada, mas que trabalham na roça sem algum tipo de incentivo monetário. Com isso pode-se observar que há uma controvérsia em relação a geração de emprego e renda no meio familiar.

Exerce alguma atividade de geração de renda



Sua família exerce algum trabalho na roça? Se sim, qual



Com relação a geração de renda e trabalho familiar é nítido que, a maioria não possuem renda própria, mas a exerce ativamente no trabalho manual nas plantações da roça. Com isso, vem a divergência social, por parte da própria hierarquia familiar que determina o trabalho familiar como obrigação, sendo na sua maioria sem incentivo financeiro. Sabemos que a Educação no Campo é um direito que não está sendo contemplada nas comunidades rurais, onde há um descaso perante a assistência básica de educação e das políticas públicas que não alcançam esses espaços.

CONCLUSÃO

O espaço rural como espaço social, é o local de lutas, desafios, quebra de paradigmas e construção social. Como visto na comunidade do Zé – Açu, é basicamente o reflexo de um movimento ainda não terminado, que tem no acesso aos estudo um caminho para mais conquistas para o campo da Educação do Campo. Nesse sentido, o acesso aos ambientes escolares de qualidade na própria comunidade pode sim melhorar nas várias dimensões de formação dos jovens, para que eles possam chegar aos espaços de formação como as universidades e terem em mente que é com a ajuda deles que a luta continuará.

A permanência desses jovens no processo de ensino, com o fim de chegar ao ensino superior, e ocupar as cadeiras nas universidades, parte, portanto, de um bom planejamento educacional, com projetos eficientes e qualidade de ensino, e isso reflete um fortalecimento tanto pessoal, quanto coletivo. Contudo, a partir do que foi discutido aqui, percebe-se que as dificuldades enfrentadas pelos jovens do campo são muitas, advém desde o processo da educação básica até a chegada no ensino superior. Também as percepções dos jovens quanto as universidades, a dificuldade quanto ao acesso as informações relacionadas a isso, e quando os prejudica em suas vidas sociais e acadêmicas. As comunidades rurais precisam de um olhar mais profundo quando a Educação do Campo para que essas comunidades não se tornem partes distintas dos centros urbanos, em relação aos seus direitos básicos de cidadãos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto n. 7.352, de 04 de dezembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 05 nov. 2010. P.1.

BRASIL. Educação no Campo: diferenças mudando paradigmas. Brasília: MEC, 2007.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. Currículo sem Fronteiras, v.3, n1, pp. 60-81, Jan/Jun 2003. Acesso em 2 ago 2023. Disponível em: *untitled (ufrj.br).

CRUZ JUNIOR, Gilson; CAPARROZ, Francisco Eduardo. A juventude entre o desejo e a realidade na formação acadêmica em Educação Física: das nuvens à docência. Artigos Originais • Ver. Bras. Ciênc. Esporte 36 (1) . Jan-Mar 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32892014000100011>. Acesso em: 16 abr. 2022

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação, Campinas, SP, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003.** Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300004>. Acesso em: 22 Jan. 2023.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4.ed. – 11. Reimpr. – São Paulo: Atlas, 2008.

KLIKSBERG, Bernardo. O contexto da juventude na América Latina e no Caribe: as grandes interrogações. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 5, p. 909-42, out. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-76122006000500008>. Acesso em: 22 Jan. 2023.

MENEZES, Anizia Eduarda Neves et.al. Perspectivas da Juventude Rural no Ensino Superior. In: MENEZES, Anizia Eduarda Neves et.al. VI Colóquio Internacional. São Cristóvão – SE/Brasil. 2012. Disponível em: <https://ri.ufs.br/riufs/7.pdfPDFPERSPECTIVAS DA JUVENTUDE RURAL NO ENSINO SUPERIOR>. Acesso em 6 abr. 2022.

MINAYO MCS, ASSIS SG, SOUZA ER, POR. TRIANGULAÇÃO DE MÉTODOS: ABORDAGEM DE PROGRAMAS SOCIAIS. org. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2005. 244 pp. ISBN: 85-89697-06-1. Disponível em: <https://www.scielo.br/csp/a/gPCmGQCRbdn8qw4M573PjZG/?format=pdf>. Acesso: em 18. Abr.2022.

PIRES, A. M. Educação do campo como direito humano. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Educação em Direitos Humanos; v.4)

SILVA, Vera Terezinha Carvalho. O jovem rural como ator principal para a construção de um novo modelo rural, promovendo um espaço de qualidade de vida, sustentabilidade social e ambiental Porto Alegre: EMATER/RS-ASCAR, 2007.

SUASSUNA, Livia. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. Florianópolis, v. 26, n. 1, 341-377, jan./Jun. 2008.

TROIAN, Alessandra; BREITENBACH, Raquel. Jovens e juventudes em estudos rurais do Brasil. Artigos, Interações (Campo Grande) 19 (04), Oct-Dec 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.20435/inter.v19i4.1768>. Acesso em: 15 Fev. 2023.

FUTEBOL NA ESCOLA: UMA PROPOSTA DE ENSINO A PARTIR DOS JOGOS ESPORTIVOS COLETIVOS

Data de aceite: 01/07/2024

Valdione dos Santos Ribeiro

Mestre em Educação Física, professor efetivo na prefeitura de Linhares - ES
<https://lattes.cnpq.br/8310807535123279>

Ubirajara de Oliveira

Doutor em Ciências na Saúde da Criança e do Adolescente, professor Adjunto da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES
<http://lattes.cnpq.br/3246220229295020>

RESUMO: Pensar o futebol na escola é acima de tudo ter um olhar crítico sobre sua presença e buscar novas propostas de ensino que vá além do apenas jogar bola. Esse artigo objetiva a exploração de uma prática pedagógica baseada em jogos que permita ampliar o desenvolvimento da cultura do futebol no contexto escolar. A partir da abordagem da pesquisa-ação, versaremos sobre a proposta dos Jogos Esportivos Coletivos (JEC), que utiliza jogos que envolvem os alunos em situações problema que são encontrados durante a partida de futebol. Como resultado, pudemos concluir que a o ensino do futebol através dos JEC mostrou-se eficaz no universo da pesquisa podendo ser uma alternativa para todo professor que tenha a pretensão de ministrar o conteúdo esportivo nas aulas para além dos métodos tradicionais.

PALAVRAS-CHAVE: Futebol; Jogos Esportivos Coletivos; Mulheres

FOOTBALL AT SCHOLL: A TEACHING PROPOSAL FROM THE COLLECTIVE SPORT GAME

ABSTRACT: Thinking about football at school means, above all, having a critical look at its presence and seeking new teaching proposals that go beyond just playing football. This article aims to explore a pedagogical practice based on games that allows expanding the development of football culture in the school context. Using the action research approach, we will discuss the proposal of Collective Sports Games (JEC), which uses games that involve students in problem situations that are encountered during the football match. As a result, we were able to conclude that teaching football through JEC proved to be effective in the research universe and could be an alternative for any teacher who intends to teach sports content in classes beyond traditional methods.

KEYWORDS: Football; Collective Sports Games; Women

INTRODUÇÃO

Este artigo é parte de uma dissertação de mestrado que trata o ensino do futebol no ambiente escolar, mais precisamente numa escola da rede municipal de Linhares – ES. O objetivo principal do estudo era explorar uma prática pedagógica baseada nos Jogos Esportivos Coletivos de modo que se opusesse aos modelos tradicionais de ensino, problematizando e refletindo sobre aspectos sociais ligados ao futebol, ampliando o conhecimento dos alunos a partir de uma visão antropológica da realidade.

Foi utilizada a pesquisa-ação que é definida por Thiollent (2009, p. 16) como “uma pesquisa social (...) com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual o pesquisador e participantes e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”. No âmbito escolar, tanto professor quanto aluno desempenham funções ativas, desde que ambos os sujeitos estejam engajados durante todo o processo, participando nas situações problemas através do diálogo e troca de experiências vividas.

O período de intervenção foi durante o segundo trimestre letivo do ano de 2022 (junho, julho e agosto), em duas turmas de 9º Ano do Ensino Fundamental totalizando 35 alunos. Como instrumento de coletas de dados foi utilizado o roteiro de observação, que segundo Gil (2010) é fundamental para a obtenção das informações sobre determinada realidade, além de rodas de conversas que permitiram a abertura de espaço para que os sujeitos envolvidos no processo pudessem estabelecer um espaço de diálogo e interação, ampliando suas percepções sobre si e sobre o outro.

No primeiro momento, no processo de revisão de literatura, buscamos por três temas bem específicos que balizaram a problemática, a saber: a) futebol no Brasil e por consequência, sua inserção na escola; b) o jogo como método de ensino na escola; e c) a prática pedagógica dos Jogos Esportivos Coletivos, doravante chamados JEC.

Apontaremos no primeiro momento o que a literatura traz acerca desses três assuntos e suas devidas possibilidade de inserção no campo educacional; no segundo momento traremos um exemplo prático de JEC planejado e aplicado ao ensino do futebol no âmbito escolar em consonância com uma discussão acerca de um fator social presente no futebol, de modo que aja interação entre o aprender futebol e aprender sobre o futebol.

FUTEBOL, SOCIEDADE E ESCOLA

O esporte em si é um conteúdo bastante presente nas aulas de Educação Física escolar, contudo, aqui não queremos levantar bandeira alguma sobre o ensino ou não do esporte na escola, apenas humildemente discorrer sobre a presença do futebol na escola baseado em uma visão antropológica.

Leite (2010) argumenta que o esporte não possui em si nenhuma fórmula mágica, isto é, ele não é socializante nem antissocializante: ele é aquilo que se fizer dele, outrossim,

nossa inquietação acerca do futebol na escola não é sua presença constante, mas sim a representação que ele pode adquirir para os alunos: sempre jogar e pronto, nada mais que dois times, majoritariamente masculinos, correndo atrás de uma bola.

Não que o futebol não seja isso, porque também o é, Da Matta et al. (1982) corrobora com essa ideia, contudo no que concerne a seu ensino na escola, defendemos assim como Leite (2010) e Carlan (2012) que não é apenas o aprender objetivo, mas também pelo falar sobre as experiências e o entendimento do universo esportivo, é envolver debates sobre os aspectos históricos, sua mudança ao longo do tempo, respeito às diferenças, não participação de determinados alunos e tantos outros assuntos.

Observado na sociedade brasileira, concordamos com Da Matta et al. (1982) que aponta o futebol como um fenômeno cultural de grande impacto, contudo, fazer parte é diferente de se resumir a isso, isto é, embora o futebol exerça grande influência, a cultura brasileira não se resume a isso, o que nos leva a aceitar, que haja um tensionamento entre o futebol como fenômeno sociocultural e como conteúdo escolar.

Não iremos aqui nos ater ao contexto histórico do futebol no Brasil, aja vista farta literatura sobre o tema, nos limitamos apenas a concordar com Da Matta et al. (1982); que ele, o futebol, ocupa o *status* de manifestação cultural intensa no país devido a uma combinação de fatores: exigências técnicas e características socioculturais do povo brasileiro e que a sociedade (ou ao menos grande parte dela) encontrou no futebol uma forma de manifestação do eu pessoal na sociedade de modo que seja possível expressar-se.

Não obstante, a Educação Física escolar seja muitas vezes confundida com apenas jogar bola, embora não o seja. Evidentemente, não seremos intransigentes a acerca desse jogar bola nas aulas, assim, concordamos que o único jeito de jogar futebol é jogando. Contudo, entendemos, assim como Galatti et al. (2014); Galatti et al (2017), que ele é um catalisador de um conjunto de conteúdos e experiências positivas aos jogadores, além de estabelecer uma diversidade de experiências, passando pelo reconhecimento de fatores externos ao jogo, bem como pelos aspectos internos. Em outras palavras, não é apenas jogar bola, mas também tomar o futebol como um objeto de estudo e de reflexão.

Dito isso, retornando a proposta inicial de ensino do futebol na escola a partir de uma proposta que fuja dos métodos tradicionais, qual caminho tomar para que o seu ensino cumpra os parâmetros dos documentos norteadores que traz como objetivo educacional ser voltado à formação humana e cidadã?

O JOGO NA ESCOLA

Quando o assunto é jogo diversos autores sempre começam por tentar por tentar dar-lhe uma definição, baseando-se em características que são comuns nas atividades que podem ser chamadas de jogo. Acreditamos, porém que o jogo possui uma natureza muito subjetiva, assim, o que pode ser um jogo para alguns, para outros não necessariamente o será. Kishimoto (2011, p. 13) discorre que

tentar definir o jogo não é tarefa fácil. Quando se pronuncia a palavra jogo cada um pode entendê-la de modo diferente. Pode-se estar falando de jogos políticos, de adultos, crianças, animais ou amarelinha, xadrez,... Por exemplo, no faz-de-conta, há forte presença da situação imaginária; no jogo de xadrez, regras padronizadas permitem a movimentação das peças.

Destarte, cada um dos grandes estudiosos do jogo deu suas próprias características para que uma atividade possa ser chamada de jogo, mas que não iremos discorrer sobre esses conceitos para que o texto não se alongue. Limitaremos aqui a tentar tecer uma boa argumentação para que, assim como o futebol, sua presença nas aulas de Educação Física seja no mínimo entendida como uma importante ferramenta de ensino.

Não queremos aqui defender o caráter positivista do jogo, pelo contrário, querendo passar o mais longe que conseguirmos, não que essa forma de pensar o jogo seja ruim, contudo concordamos com Freire (2017) que ele já tenha cumprido seu papel. A abordagem positivista do jogo é completamente contraditória a nossa proposta, pois segundo Freire (2017, p. 67) “fragmentar o fenômeno em partes, analisando cada uma delas separadamente, juntando-as ao final, produz não uma compreensão, mas uma ilusão”.

Não concordamos, portanto, que no que concerne ao jogo e sua utilização como método de ensino na escola, seja tarefa do aluno reunir as partes de um jogo e aplica-los na totalidade do esporte em que se pretenda ensinar, como é frequentemente utilizado na abordagem dos jogos pré-desportivos. Concordamos com Garganta (1995) que dessa forma não promoveria nos alunos autonomia na resolução de problemas que possam advirem em uma partida. Se, como anteriormente mencionado acerca do futebol ele não é bom ou ruim, assumiremos também que o jogo também compartilha dessa mesma natureza e tudo vai depender do propósito que se dê a ele.

Huizinga (1999) defende o jogo numa perspectiva cultural, dizendo que ele, o jogo, é cultura e produz cultura e por sua função significante para aqueles que o pratica, chega a produzir conhecimento. Contudo chamo à atenção ao caráter funcionalista que ele pode adquirir se não for cuidadosamente pensado para o ambiente escolar, ou então ele seria somente mais um conteúdo a ser aprendido pelos alunos.

Concordamos com Kishimoto (2011) a respeito do jogo como uma possível alternativa para solução de diversos problemas da prática pedagógica, pois quando ele é contextualizado e totalmente compreendido, várias são as possibilidades que ele pode oferecer. O jogo pode assumir então o papel de ferramenta de desenvolvimento, cabendo

então ao professor, assumir o papel de parceiro na elaboração e aplicação do jogo, não de um mentor. Em outras palavras, é problematizar junto ao aluno o jogo pensado pedagogicamente com o aluno.

JOGOS ESPORTIVOS COLETIVOS (JEC)

Uma rápida pesquisa na literatura específica aponta que o esporte é o conteúdo mais presente nas escolas brasileiras e entre eles, o futebol é o destaque. Importante apontar que mesmo na atualidade, há ainda professores de Educação Física escolar que buscam referências em valores do esporte profissional tal como a busca por certo nível de desempenho, formação de um aluno-atleta e a busca por resultados, em detrimento da preocupação com a formação social do aluno.

Esse tipo de visão do esporte na escola, segundo Leite (2010) pode dar mais ênfase à competição em detrimento da formação social e humana dos alunos; o aprendizado de gestos técnicos em detrimento do processo histórico-cultural. Defendemos aqui, assim como Reverdito, Scaglia e Paes (2009) e Leite (2010); que a competição deve sim estar presente no esporte escolar, mas de maneira contextualizada e nunca ser usada como parâmetro avaliativo dos alunos, em outras palavras, educar através do esporte e não educar na modalidade esportiva, o que pode gerar consequências positivas ou negativas a depender da abordagem, ou seja, o esporte por si só não educa, ele precisa tornar-se educativo.

Carlan (2012) discorre que uma ideia muito comum é que ensinar um esporte seja somente ensinar a praticar. Contudo, o esporte como conteúdo a ser ensinado na escola, deve existir a compreensão da necessidade de uma pedagogização crítica da relação teoria/prática, envolvendo fatos, princípios, reflexões, bem como constituição de valores, atitudes, e comportamentos, reconhecendo o esporte como um fenômeno socialmente produzido.

Um dos principais avanços na literatura sobre esporte nos últimos anos parece ter sido a respeito do seu ensino a partir das semelhanças estruturais entre as modalidades coletivas. No contexto nacional, os JEC têm grande relevância como método de ensino por englobar os esportes mais tradicionais no Brasil como o voleibol, handebol, basquetebol e futebol.

Garganta (1995) discute o ensino esportivo sob a ótica de utilização dos JEC a partir uma perspectiva fenômeno-estrutural e sistêmica, uma vez que, assim como o esporte, o jogo apresenta uma complexa totalidade de modo que possibilita ao aluno, se bem direcionado, compreender a dinâmica de funcionamento e aplicação dos aspectos técnicos e táticos do jogo no esporte.

Para Reverdito, Scaglia e Paes (2009), os JEC podem ser considerados como um meio gerador de diversas oportunidades para além dos aspectos técnicos e táticos, mas tendo em vista sempre a formação integral do aluno a partir das vivências que o jogo oferece, articulando com as diversas dimensões sociais.

Não defendemos aqui um ensino puramente humanista com relação ao ensino esportivo na escola, isto é, um abandono do movimento em favor da reflexão. Acreditamos que os JEC didaticamente pensados para o ambiente escolar constitui importante ferramenta para ensino dos esportes coletivos, uma vez que decisões sobre “o que fazer”, “quando fazer” e “como fazer” constituem parâmetros imprescindíveis para compreensão do jogo, possibilitando ao praticante comportar-se de maneira inteligente durante uma partida esportiva.

Garganta (1995) aponta os JEC como formadores por excelência, uma vez que são capazes de proporcionar situações e problemas a serem solucionados em grupo tal qual no convívio social, isto é, para além do esporte e da escola. Assim, Leite (2010) sugere durante o ensino esportivo na escola um confronto entre os valores que o fazem excludentes com os valores da participação, respeito e do lúdico, o que significa dizer que a escola não deve repetir o trabalho e sim realizar o trabalho do esporte.

Para além de apenas aprender o esporte, Garganta (1995); Reverdito, Scaglia e Paes (2009); Galatti *et al* (2014); Galatti *et al* (2017) pontuam sobre a importância do ensino perpassar na observação, manifestação e transformação de princípios e valores, permitindo aos alunos transferir tais reflexões para além do ambiente escolar e colocam os JEC como uma proposta de ensino como sendo um agente facilitador desse processo.

ENSINO ATRAVÉS DE UM JEC

No jogo de perguntas e respostas usado como diagnose inicial foi levantada a seguinte questão com os alunos: “futebol é “coisa de macho”, qual a sua opinião sobre essa afirmação?”. As respostas que obtivemos foram sempre no sentido de discordância e a que mais se repetiu foi “futebol é para qualquer um que deseje jogar”.

Essas respostas poderiam alegrar a qualquer professor, contudo, o que foi visto na prática foi bem diferente, uma vez que no jogo diagnóstico, no momento da escolha dos times, as meninas foram deixadas por último no 9A enquanto no 9B não tiveram apoio algum na hora de escolher os integrantes. Esse comportamento destoante precisava ser confrontado com os alunos.

Em determinada aula, os alunos foram divididos em duas equipes mistas, definidas através de sorteio pelo número da chamada. A cada grupo foi dada a tarefa de cada integrante escrever o nome de dois jogadores de futebol que eles conhecessem, montando assim um time. Ao final dessa parte, os alunos conseguiram facilmente montar duas equipes masculinas.

Na segunda parte, foi pedido que montassem então um time feminino. No mesmo momento, as turmas nos lançaram olhares desconcertados e por um momento todos pareciam ter congelado. Depois de um minuto ou dois, finalmente um dos alunos disse que eles não iriam conseguir, pois não conheciam jogadoras suficientes, na verdade, só conseguiram apontar 3 nomes: Marta, Cristiane e Formiga.

O comportamento dos alunos refletiu o comportamento da sociedade apontado por Silva (2015) que vê no futebol um lugar de hegemonia masculina, não cabendo espaço para ninguém que não se enquadre no perfil de “machão”. Esse foi o gatilho que precisávamos para discutir a questão das mulheres no futebol de uma maneira contextualizada.

Foi exibida então, uma parte do vídeo da aula diagnóstica, dando ênfase no momento da escolha dos times. Os alunos foram orientados a darem atenção ao processo como um todo e como as meninas foram deixadas por último e/ou deixadas sem assistência. Então os meninos foram questionados do por que disso ter acontecido.

O debate começou a ficar enérgico e precisou ser mediado com alguns fatos. Nesse momento foi exibida uma apresentação visual sobre a participação das mulheres ao longo dos anos e como durante muitos anos foram impedidas de jogarem por força de lei. Foi interessante a cara de espanto dos meninos e a revolta das meninas ao saberem sobre esse processo histórico.

A discussão levou uma aula inteira e rendeu boas respostas tanto dos meninos quanto das meninas. É importante não olhar para o passado com o olhar do presente. Terminada a parte conceitual, a questão colocada para os alunos foi: “como dar mais destaque para as meninas?” e pedimos que pensassem numa forma de destacar a participação delas.

A essa altura estávamos trabalhando esquema defensivo, com destaque para o papel da zaga. O jogo que foi proposto para os alunos foi autoral, a “Queimada com anjo”. O jogo segue o mesmo padrão do jogo tradicional de queimada: duas equipes que tentam acertar os adversários arremessando uma bola.

Contudo, há regras bem específicas:

1. Cada equipe possui um integrante em posse de uma raquete de frescobol, o anjo;
2. O anjo deve usar a raquete para desviar a bola de seus companheiros;
3. O anjo não pode ser queimado;
4. Se a bola bater em qualquer parte do corpo do anjo e atingir um colega de equipe, este não será queimado;
5. O anjo pode ser trocado, sem limites de alterações entre os membros de uma mesma equipe;
6. O anjo não pode queimar os adversários, salvo se for num rebote rápido, contanto que largue a raquete antes de tomar posse da bola.

Explicado as regras do jogo, chegou o momento da divisão dos times. Os alunos do 9A propuseram que a divisão fosse feita por duas meninas, de modo que elas teriam total autonomia para decidir sobre a composição do time e que os meninos só ajudariam na escolha se caso elas pedissem. Além disso, ficou acordado que a menina que escolhesse o time seria nomeada a capitã.

Já de início uma questão foi levantada por uma das meninas, que pontuou que não adiantaria as meninas escolherem o time se os meninos ficassem dando opinião o tempo todo e quando elas não escolhessem o que eles sugerissem ficarem com raiva. Ao passo que os meninos se defenderam dizendo que as meninas escolhem os times por amizade deixando o time fraco aumentando a chance de derrota.

Nas falas podem ser identificadas reproduções do meio social no que diz respeito às mulheres. As mulheres querem além de serem ouvidas, respeitadas em suas decisões, ao passo que há ainda muitos homens que acham que as mulheres são ineficientes em tomadas de decisões mesmo que estejam em posição de fazê-lo. Esse é um aspecto que precisa ser minuciosamente questionado, debatido e repensado cotidianamente.

Quando o jogo foi iniciado, o primeiro questionamento que foi feito por alguns alunos foi do por que o jogo estar sendo usado no ensino do futebol, uma vez que, ao contrário do futebol que se joga com os pés, o jogo era jogado com as mãos. Mais uma vez fiz o retorno sobre os esportes coletivos terem aspectos em comum e que um bom esquema defensivo faz parte de toda equipe de qualquer esporte coletivo.

Instigamos os alunos a pensarem numa forma do anjo melhor proteger o seu time, já que esse era seu único papel. Durante os primeiros 10 minutos da atividade, não houve alterações significativas no comportamento dos alunos do 9A, ao passo que no 9B, embora a disputa estivesse mais acirrada, os anjos ficavam correndo de um lado para o outro da quadra e o desgaste físico já ficava mais evidente.

Paramos a atividade e o grupo inteiro se reuniu na lateral da quadra. Então questionei qual a principal dificuldade encontrada no jogo. A maioria dos alunos questionou a presença do anjo em quadra, pois “ele não servia pra nada”, ou que “na queimada o objetivo era queimar o time adversário”.

Chamamos atenção dos alunos sobre alguns pontos importantes num jogo de futebol. Primeiro perguntamos o que era mais importante num jogo: fazer gols ou não tomar nenhum gol? As respostas giraram em torno de os dois terem a mesma importância num jogo, uma delas me chamou atenção:

As falas dos alunos refletiram um pensamento muitas vezes enraizados em quem começa a jogar futebol e em outros esportes: a parte mais importante é fazer gols. Claro que numa partida de futebol, o ponto alto é quando acontece um gol, mas tão importante quanto fazer gols é não tomar gols.

O segundo questionamento que fizemos foi: já que concordamos que a defesa é tão importante quanto o ataque, de que maneira seria mais fácil defender: com a trave presa num único lugar ou se caso a trave ficasse mudando de lugar? Ou pior, e se tivesse que defender duas ou três traves em lugares diferentes do campo? Claro que as respostas foram unânimes e óbvias. Então lançamos mais uma vez o desafio do time pensar numa maneira de facilitar o trabalho do anjo, que se fosse num jogo de futebol, estaria no lugar da zaga.

Acabado a conversa do *timeout*, retornamos ao jogo. Cada equipe teve a oportunidade de pensar em uma estratégia durante alguns minutos. Terminado o tempo, retornamos ao jogo. As equipes do 9A tiveram uma enorme dificuldade de conseguir organizar os integrantes no meio do jogo e o anjo não conseguia evitar que os colegas fossem queimados com tanta facilidade.

Tivemos um pouco mais de sorte com o 9B, ao menos em um dos times, pelo menos. Uma das equipes desenvolveu uma estratégia: formaram uma fila indiana atrás do anjo. Com todos os integrantes em uma fila atrás do anjo, a equipe adversária encontrou dificuldade em queimar alguém. Ao perceber o funcionamento da estratégia, a outra equipe logo copiou e ambas as equipes passaram a se posicionar atrás do anjo.

Conforme aponta Garganta (1995); e Scaglia, Reverdito e Galatti, (2013); os JEC proporcionam aos jogadores que atuem diretamente na resolução de suscetíveis problemas: tão logo um problema que é resolvido, logo outro aparece, assim aconteceu com o jogo, afinal, os times conseguiram arrumar a defesa de um jeito que era praticamente impossível de ser vencida e o jogo ficou praticamente parado, isto é, ninguém conseguia queimar ninguém e assim a aula chegou ao fim.

Na semana seguinte, começamos com o 9A exatamente de onde paramos. Dessa vez percebi certa evolução na hora da escolha dos times, pois as meninas não foram deixadas por último. Sugerí à turma que utilizasse a estratégia utilizada pelo 9B desde o início e a partir daí puderam ver que o anjo seria de grande ajuda com a defesa da equipe.

Passado algum tempo de jogo e o mesmo problema aconteceu: ninguém conseguia queimar ninguém e o jogo começou a entrar num estupor. Paramos o jogo para um *timeout* e questionei a eles sobre as dificuldades que agora estavam enfrentando e que maneira poderíamos contornar o problema? A solução proposta pelos alunos foi que não seria permitido o time todo ficar atrás do anjo, não no começo pelo menos.

O jogo voltou a ganhar dinamismo de modo que o anjo conseguia proteger a sua equipe e ainda assim a adversária tinha chance de queimar. Quando chegou a vez do 9B, antes mesmo de começarmos, um aluno já apontou que se todos ficassem atrás do anjo, não teria como queimar, então pedimos logo que pensassem numa forma de resolver esse problema. Depois de algum tempo sem sugestões, coloquei em pauta a apresentada pelo 9A e todos resolveram tentar o jogo com essa nova regra. O jogo aconteceu sem muita dificuldade e a turma logo conseguiu vencer a barreira de ter um anjo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De volta à sala de aula, chegou o momento de discutirmos sobre a atividade e sobre os pontos emergentes do início: 1: a participação das mulheres no futebol; e 2: a organização de um esquema defensivo do time.

Acerca do esquema defensivo os alunos pontuaram que no princípio do jogo da queimada com anjo eles não conseguiram ver nenhuma importância do anjo. Contudo, com o andamento do jogo e a partir dos questionamentos levantados durante o jogo, que começaram a ver o anjo como o goleiro numa partida de futebol. Outro ponto interessante que eles colocaram foi que não importa o quão bom seja o goleiro (no jogo encarado como o anjo), se não houver um trabalho de equipe junto aos zagueiros de demais jogadores, de nada adianta.

Essa percepção que os alunos desenvolveram ao longo do jogo pode ser atribuída ao fato de no início do jogo, por ser totalmente novo, eles ainda não estavam envolvidos com o jogar. Concordamos com Freire (2017) que o esporte na escola precisa que a passagem seja feita sem o abandono do lúdico, assim o aprendizado tático e técnico será desenvolvido sem perder o prazer do jogo.

Concordamos ainda com os apontamentos feito por autores como Scaglia, Reverdito e Galatti (2013); e Galatti *et al* (2014); Galatti *et al* (2017); que a proposta de ensino através dos JEC é um importante instrumento para garantir esse processo de aprendizado dos elementos técnicos/táticos por meio de situações problemas, uma vez que elas tendem a acontecer no esporte em si, o que corrobora com a percepção obtida por meus alunos: só conseguiram entender a importância de um bom esquema defensivo, quando viram que as situações que o anjo enfrentava eram muito parecidas com a que um goleiro enfrentava numa partida de futebol. Por último, perceberam que o anjo por si só não conseguiria defender os demais companheiros, assim como o goleiro não defende o gol sozinho, por isso, é preciso que toda a equipe organize-se de modo defensivo quando não estiverem no ataque.

O segundo ponto que foi sobre as mulheres no futebol gerou uma discussão mais acalorada. Quando retornei sobre a proibição das mulheres no passado e o reflexo que isso tem até os dias de hoje, os meninos argumentaram que eles não são machistas e que o processo de escolha dos times sempre leva em consideração os melhores jogadores, independente se for menina ou menino, logo as meninas da sala foram deixadas por último por não terem prática no futebol. Nesse ponto as meninas concordaram com os meninos, mas pontuaram que esse processo estava intimamente ligado à própria cultura escolar que sempre deixou as meninas de fora do futebol.

Sobre esse abandono, não há como negar que é uma cultura muito presente e que o início data desde a proibição por força da lei brasileira, conforme pontua Silva (2015) ainda que elas tenham sido verdadeiras guerreiras e tenham resistido desde à época. Ainda é presente, mesmo que eu não tenha sido diretamente citado pelos alunos, percebi que eles ainda tendem a pensar que existe ainda essa história de esporte que não é para mulheres.

O machismo está tão impregnado na sociedade que muitas das vezes passa despercebido por aqueles que o sofrem. Em defesa de meus meninos, ao meu entendimento, eles cometeram machismo, mas não foi proposital, mas sim o velho machismo estrutural,

conforme cita Silva (2015) que ainda vê os meninos como sendo melhores no futebol do que as meninas.

Levantamos os questionamentos sobre como a questão social interferia na escola, afinal, a escola tem a “cara” da sociedade em que está inserida. Convidei os alunos a refletirem sobre como era tratado o futebol na comunidade, foi aí que uma aluna do 9A levantou uma questão muito importante:

Ka: Aqui na comunidade só os meninos têm vez no futebol. Tem um homem que treina um time de futebol da comunidade, mas ele só treina o time masculino, nunca abriu vagas para o feminino. As meninas que se reúnem e jogam por conta própria. E pra piorar, o time masculino não paga nada pra treinar na quadra, mas as meninas que quiserem jogar tem que pagar. E tem muitas meninas que gostam de jogar e jogam bem.

(Diário de Bordo; Linhares, [s. l.] 2022).

Todas as meninas da sala do 9A (o que foi confirmado pelo 9B) concordaram com o que a colega disse. A quadra, sendo comunitária, é de uso de todos, no entanto, para ajudar na limpeza e conservação da quadra é cobrada uma taxa de R\$1,00/pessoa para usar. O que é revoltante para elas é que o time masculino não paga a taxa ao passo que as meninas têm que pagar.

Nesse momento os meninos ficaram calados, pareciam ter ficado com vergonha da situação. Mais uma vez chamei a atenção da turma para as desigualdades que existem entre homem e mulher na sociedade e que o futebol, como elemento cultural da sociedade brasileira, acaba refletindo o comportamento social.

Sobre o machismo presente na sociedade e consequentemente no futebol, concordo com Le Breton (2020, p. 66) que “as características físicas e morais, as qualidades atribuídas ao sexo, dependem das escolhas sociais e culturais e não de um gráfico natural que fixaria ao homem e à mulher um destino biológico”, o que implica dizer que os meninos não jogam melhor que as meninas por serem meninos, e sim por uma questão social que deu mais acesso aos meninos.

Isso é bem comum no ensino do futebol nas escolas, uma vez que de acordo com Le Breton (2020, p. 66) “tanto meninos quanto meninas podem ser educados conforme uma predestinação social que de antemão lhe impõe um sistema de atitudes que correspondem aos estereótipos sociais”, em outras palavras, meninos jogam futebol e meninas jogam queimada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O futebol como esporte muito presente na sociedade brasileira tende a também o ser na escola. Contudo, acreditamos que para além do ensinar a jogar bola, na escola ele deva ser precursor de diversos debates que o envolvem, ou seja, não basta jogar por jogar para que não reduzamos sua riqueza cultural e historicidade.

Pensamos o futebol na escola como elemento formador e catalisador de mudanças nos alunos. Não obstante, para que ele seja capaz de gerar alguma transformação ou ao menos provocar reflexão nos alunos, novas propostas de ensino precisam ser adotadas que vão muito além de repetição de movimentos como nas abordagens mais tradicionais de ensino. Assim, entendemos que os JEC, quando pensados pedagogicamente podem ser considerados uma nova forma de ensino dos esportes no âmbito escolar devido a sua capacidade de proporcionar nos alunos situações problemas que podem vir a aparecer no esporte.

Contudo, cabe ao professor enxergar o ensino do futebol (assim como os demais conteúdos escolares) pelo prisma do papel da escola como ambiente de formação integral do aluno, não apenas na absorção de esquemas quantitativos e fórmulas prontas para a resolução de problemas que se distancia da realidade vivida pelos alunos.

REFERÊNCIAS

CARLAN, P. O esporte como conteúdo da educação física escolar: um estudo de caso de uma prática pedagógica; 2012. Tese (Doutorado). Programa de pós graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/100461/309795.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23/05/2022.

DA MATTA, R. Universo do Futebol. Rio de Janeiro: Pinakotheke, 1982.

FREIRE, J. B. O jogo: entre o riso e o choro. Autores Associados, 2017.

GALATTI, L. R. et al. Pedagogia do esporte: tensão na ciência e o ensino dos jogos esportivos coletivos. Revista da Educação Física/UEM, 25, 153-162, 2014. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/21088>. Acesso em 23/05/2022

GALATTI, L. R., et al O ensino dos jogos esportivos coletivos: avanços metodológicos dos aspectos estratégico-tático técnicos, Pensar a Prática, Goiânia, v. 20, n. 3, jul./set. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/39593>. Acesso em: 09/08/2021.

GARGANTA, J. Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos. In: GRAÇA, A. & OLIVEIRA, J. (orgs.). O ensino dos jogos desportivos: FCDEF-UP: Centro de Estudos dos Jogos Desportivos, p. 11-25, 1995.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HUIZINGA, J. (1999). Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. Perspectiva: São Paulo.

KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação, 14ª Ed., São Paulo: Cortez, 2011.

LE BRETON, D. Sociologia do corpo, Editora Vozes, 6ª Edição, 2020.

LEITE, E. A. O esporte na escola: sua realidade e possibilidade de mudanças. [www.efdeportes.com/Revista Digital - Buenos Aires - Año 14 - Nº 142 - Marzo de 2010](http://www.efdeportes.com/Revista%20Digital%20-%20Buenos%20Aires%20-%20Año%2014%20-%20Nº%20142%20-%20Marzo%20de%202010). Disponível em: <https://efdeportes.com/efd142/o-esporte-na-escola.htm>. Acesso em: 07/09/2022 às 18:03h.

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J.; PAES, R. R. Pedagogia do esporte: panorama e análise conceitual das principais abordagens. *Motriz*, Rio Claro, v.15 n.3 p.600-610, jul./set. 2009. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/2478/2477>. Acesso em 07/09/22 às 18:23h.

SCAGLIA, A. J.; REVERDITO, R.; GALATTI, L. Ambiente de jogo e ambiente de aprendizagem no processo de ensino dos jogos esportivos coletivos: desafios no ensino e na aprendizagem dos jogos esportivos coletivos. In: NASCIMENTO, J.; RAMOS, V.; TAVARES, F. (Org.). *Jogos desportivos: formação e investigação*. Florianópolis: Editora Tribo da Ilha, 2013.

SILVA, G. C. Narrativas sobre o futebol feminino na imprensa paulista: entre a proibição e a regulamentação (1965-1983). Dissertação (Mestrado) – São Paulo: Universidade de São Paulo, 2015. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-10092015-161946/publico/2015_GiovanaCapucimESilva_Vcorr.pdf. Acesso em 08/09/22 às 16:27h.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LETRAMENTO DIGITAL E A URGÊNCIA NA FORMAÇÃO PERMANENTE PARA EDUCADORES NA PÓS PANDEMIA

Data de aceite: 01/07/2024

Irani Nunes Ramos de Almeida

Guilherme Rezende

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo central produzir reflexões teóricas sobre o letramento digital para educadores em um contexto pós-pandemia. Utilizou-se como procedimento teórico metodológico a pesquisa qualitativa em educação. No percurso investigativo foi realizada revisão bibliográfica com base nos estudos de Coscarelli, Buzato, Kenski, Levy, Moran dentre outros buscando desenvolver arcabouço teórico sólido para a maior solidez dos estudos. Os estudos foram sistematizados e ancorados na bibliografia delimitada e permitiram que se chegassem às seguintes conclusões: a) as tecnologias trouxeram novas expectativas para as demandas de práticas sociais de letramento; b) há urgência da adequação da tecnologia no contexto de formação e atuação pedagógica docente; c) a incipiência de letramento digital dos professores; d) as tecnologias precisam ser mediadas em constante diálogo ante a necessidade de uma cidadania digital. Nesse estudo buscou-

se compreender os percalços de integração dos instrumentos tecnológicos na prática pedagógica, bem como a sua efetividade no ensino aprendizagem. Logo, acredita-se que a análise dessa pesquisa abre novas perspectivas para fortalecer o pensamento consciente de uma formação que atenda às necessidades da aprendizagem mediada pelas tecnologias no ensino básico da escola pública.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia, letramento digital, formação, professores.

“DIGITAL LITERACY AND THE URGENCY OF ONGOING TEACHER TRAINING IN THE PANDEMIC”

ABSTRACT: The present article aims to produce theoretical reflections on digital literacy for teachers in a pandemic context. The methodological basis of this investigation was qualitative research in education. In this investigative path, a bibliography review was conducted, drawing on studies by Coscarelli, Buzato, Kenski, Moran, among others, seeking to develop a solid theoretical framework to expand studies. The research was systematized and anchored in a delimited bibliography and led to the following conclusions: a) Technologies

have brought new expectations for the social practices demands of Digital Literacy; b) There is an urgency for the adequacy of technology in pedagogical teaching performance; c) the incipience of Digital Literacy by teachers; d) technologies need to be mediated in a constant dialogue concerning the need for digital citizenship. These studies sought to understand the mishaps of integrating technological instruments into pedagogical practice, as well as their effectiveness in learning and teaching. Therefore, it is believed that the analyses around this research open new perspectives to strengthen conscious thinking in a training that responds to the needs of technology-mediated learning in public schools.

KEYWORDS: Tecnology, Digital Literacy, Teacher, formation

INTRODUÇÃO

Quando observa-se de maneira empírica o cenário da educação na atualidade nota-se que o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação não condiz com a celeridade dos avanços e das mudanças tecnológicas. Nesse quesito o problema da pesquisa projeta pertinência na adequação e integração desses recursos tecnológicos digitais que precisam ser integrados ao ensino aprendizagem e nas práticas pedagógicas.

Da investigação efetuada exsurge uma conjuntura de questões a serem respondidas, tais como: a necessidade de inserção dos recursos tecnológicos digitais e a falta de desenvolvimento no letramento digital no período pós-pandemia; a ausência do conhecimento do professor para mediar o ensino pelas tecnologias digitais na prática pedagógica de aprendizagem; como está o processo de formação após um momento de tantas incertezas como o ensino remoto; e, como ressignificar o ensino aprendizagem apoiada por tecnologias digitais.

Ante a tantas dúvidas suscitadas, optou-se nesta investigação a se concentrar na seguinte questão central de pesquisa: quais as implicações da formação contínua em letramento digital em um contexto de grande integração aos instrumentos tecnológicos, e o qual o legado que a pandemia do Covid-19 deixou para as atividades pedagógicas na atualidade?

Considerando os fundamentos apresentados, a construção deste artigo busca contribuir para uma discussão analítica acerca do desenvolvimento do letramento digital, bem como a formação permanente para o exercício da docência, mediada pelas tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) e como isso pode influenciar os processos formativos de professores e por conseguinte a aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido pretende-se discutir questões que envolvam a teoria e as práticas pedagógicas, na possibilidade de emergir algumas expectativas dos fundamentos que visam alicerçar a prática do educador na atualidade.

Enfim, este estudo parte da perspectiva de contribuir com a pesquisa e análise da educação tecnológica e letramentos digitais, ao possibilitar que educadores possam refletir sobre a sua prática pedagógica mediada pelas diversas linguagens tecnológicas, e como

está o seu papel enquanto agente mediador na cultura digital. Não busca aqui se resumir a questão à adaptação tecnológica, mas pretende-se a desenvoltura de uma análise crítica exploratória desses recursos no fazer pedagógico.

Para melhor compreensão do processo de ensino e aprendizagem mediado pelas tecnologias digitais em tempos atuais buscou-se aporte de teóricos que atentos estão a tal problemática, desenvolvendo-se uma revisão bibliográfica fundamentada na abordagem de caráter qualitativo, ancorando-se no suporte metodológico acerca da temática oferecidos por autores tais como, Buzato, Coscarelli, Imbernón, Kenski, Perrenoud e Moran.

Acrescenta-se que a temática tem a contribuir com a pesquisa acadêmica e para os processos formativos dos educadores, pois, diante da constante evolução tecnológica a educação não pode estar alheia ao processo dessa integração para auxiliar na busca dos caminhos que levem ao conhecimento, e, nesse sentido acredita-se que as TICS devem ser estudadas, compreendidas e incorporadas pedagogicamente.

Por último, este estudo realizou uma pesquisa científica por meio dos periódicos da CAPES, Scielo e do Google Acadêmico ao longo de mais de 100 artigos, em uma consulta realizada entre os meses de janeiro a maio de 2023, tomando como marco temporal os últimos 2 anos que precederam a pandemia do Covid-19, utilizando-se de palavras-chaves como: letramento digital e formação de educadores na pandemia.

Delimitado o parâmetro de buscas, encontrou-se aporte teórico que contribuiu para uma discussão analítica acerca do letramento digital crítico e formação de educadores apoiadas pelas (TDICs).

Destacou-se desses periódicos a amostra de 10 trabalhos que corroborasse com o indicativo da pertinência do estudo e formação efetiva em letramentos digitais para educadores, na tabela abaixo.

Título do trabalho	Objetivos do trabalho
Formação de professores e tecnologias: uma revisão de literatura	“analisar como a formação de professores para a utilização de tecnologias digitais está sendo repensada no contexto pós pandemia.”
Letramentos a distância na (e na pós) pandemia	“Repensar a educação, em particular a educação básica, através de uma reflexão que envolve revisitar o passado, analisar criticamente o presente para, então, imaginar o futuro.”
Letramento digital em tempos de pandemia	“Discutir as perspectivas e possibilidades da inserção do letramento digital nesse contexto da pandemia.”
Impactos da pandemia na educação infantil: a pandemia acelerou a necessidade de se problematizar a questão digital na educação infantil?	“Ressaltar como os recursos tecnológicos digitais e a questão do letramento digital podem contribuir para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem deste segmento. (Educação Infantil)”
Digital technologies in contemporary education: digital literacy in perspective in the 21st century.	“Refletir sobre a inserção das tecnologias digitais no contexto escolar frente à perspectiva do letramento digital”
As estratégias para Inclusão e Letramento Digital e o Contratempo da Pandemia	“Analisar programas e políticas públicas que foram implementadas e refletir sobre a necessidade de estratégias inovadoras para a inclusão e letramentos digital.”
Uma entrevista com a professora carla coscarelli em tempos de pandemia	“Refletir sobre as multimídias fontes no processo de leitura e aprendizagem. “
Que dizem professores da rede pública sobre letramento digital em tempos de pandemia da Covid-19	“Estudar o panorama educacional, mediante as mudanças ocasionadas pela pandemia da Covid-19.”
Pandemia e o letramento digital: artifice da formação continuada	“Apresentar a proposta de mediação tecnológica desenvolvida em uma Escola Municipal da cidade de Lauro de Freitas- BA, a partir dos novos conhecimentos apreendidos pelo corpo docente da escola e estudar o letramento digital na formação continuada.”
Letramentos digitais: perspectivas de docentes do ensino superior no contexto da pandemia de covid 19	“Investigar como os professores estão se adaptando ao uso diário das Tecnologias Digitais da Informação e como os professores estão se adaptando ao uso diário das Tecnologias Digitais da Informação em seus processos de letramentos.”

Tabela 1 - Análise das perspectivas de letramentos digitais em contexto pós pandemia.

Fonte: elaboração própria sobre os trabalhos analisados (grifos nossos).

O LETRAMENTO DIGITAL E A EMERGÊNCIA NA FORMAÇÃO DO DOCENTE

O letramento digital pode ser compreendido como a capacidade que o indivíduo tem de responder adequadamente às demandas sociais que envolvem a utilização dos recursos tecnológicos e da escrita no meio digital, Buzato (2009). Importante ressaltar que para a plena conquista da cidadania na sociedade contemporânea, o indivíduo deve ter acesso às ferramentas digitais.

Conforme Buzato (2009), os novos letramentos digitais colocam em evidência processos socioculturais enraizados, o que acaba gerando conflitos para a integração da capacitação tecnológica, porém, o uso das tecnologias de informação e comunicação descortinam possibilidades de inovações de aprendizagens como pesquisas e precisam ser consideradas pelos educadores e comunidade educacional.

No entendimento de Moran (2012) a pesquisa tecnológica nos propicia encontrar informações consolidadas, mas a organização de sentido dessas pesquisas para atender às nossas necessidades depende do conhecimento da capacidade tecnológica, para buscar e saber selecionar criticamente, o que tem pertinência para a construção do nosso conhecimento.

Dessa forma Buzato (2009) coloca que a adaptação à diversidade tecnológica de letramento digital pressupõe uma transformação, pois através dessa conexão também produzimos outras informações, impregnadas de sentido.

Nesse viés, Moran (2012) adverte que o foco da aprendizagem deve ser a busca de informações significativas, e professores devem integrar-se aos letramentos digitais para desenvolver projetos de pesquisas utilizando os saberes técnicos e pedagógicos e assim consolidar a sua autonomia para atender as demandas das práticas sociais da atualidade.

Por isso Buzato (2006) assevera que o letramento digital adquire complexidades substanciais a cada inovação tecnológica, mas ao mesmo tempo, contribui progressivamente com novas possibilidades de aprendizagem, em formatos multimodais para atender as especificidades das conjunturas sociais, e, por fim, alerta que para utilizar todo potencial da tecnologia é preciso apropriar-se do letramento digital, através da formação em contexto escolar, para socializar descobertas e saberes em uma ação colaborativa.

Com base nesse aspecto, entende-se que a formação permanente do educador pressupõe uma preparação em metodologias ativas, pois a educação pede um educador que atenda às necessidades do processo de ensino. Portanto, a aprendizagem precisa ser focada na experiência significativa: o estudante precisa ser o agente da aprendizagem.

Por isso existe a urgência na formação no letramento digital para educadores, pois precisa-se aprender para ensinar, e só aprende-se através da prática, Moran (2012). Logo, o professor precisa refletir sobre a mudança para que efetivamente ocorra a mudança, e deve buscar integrar práticas tecnológicas na ação pedagógica.

Ademais, alerta Moran (2012), às tecnologias norteiam novos processos da construção do conhecimento, pois com o uso crescente de recursos, plataformas e mídias tem-se novas exigências a cada dia para integrar-se a esses novos saberes. Nesse sentido, a aprendizagem ganha mais responsabilidades e propriedade para alinhar-se às necessidades dos novos imperativos da tecnologia da comunicação, e, por conseguinte, a formação da capacitação continua em letramentos digitais, precisa fazer parte do repertório dos educadores para o entendimento das mudanças tecnológicas constantes e progressivas.

Enfim, é inegável que a partir da introdução das tecnologias de comunicação, um novo cenário social foi projetado, pois emergiram e emergem novas fontes de aprendizagem colaborativas a cada dia. Dessa forma, considerando o potencial de utilização das tecnologias em novas situações de aprendizagem, o letramento digital ganha propriedade por estar associado a outras maneiras de aprender e lidar com a leitura e a escrita, agora em formato digital.

Os novos letramentos digitais ganharam notoriedade, pois possibilitam a reflexão acerca das transformações sociais a partir de sua assimilação, integração e participação, o que sintetiza os saberes híbridos, personalizados ao invés da difusão dos conteúdos do ensino tradicional, logo os novos letramentos híbridos têm como participantes produtos e produtores, conforme aduz Buzato (2009).

Nesse sentido, discutir o letramento digital na formação de educadores num contexto pós-pandemia da Covid-19 é necessário e mostra-se bastante pertinente, pois está se tratando de um assunto que faz parte do cotidiano na atualidade, já que a inserção tecnológica a fim de ampliar o repertório de comunicação e informação tem implicações significativas e sem precedentes na contemporaneidade.

A perspectiva de letramento digital está aqui alicerçada nos estudos de Buzato (2007), que o caracteriza como um conjunto de práticas sociais que se entrelaçam e se modificam através das tecnologias de informação e comunicação, incluindo habilidades (materiais e intelectuais) para a construção de sentidos a partir de textos multimodais nas práticas, bem como amplia a capacidade para localizar, filtrar, avaliar, interagir e avaliar com criticidade a informação disponibilizada no ambiente virtual, além de integrar-nos as normas que regem o computador.

Nesse aspecto, estudos de Kenski (2012) viabilizam uma maneira de pensar o processo de ensino e aprendizagem através de uma visão problematizadora, libertadora e autônoma na qual os educadores devem perceber os problemas de autoformação dentro de uma conjuntura social, bem como os imperativos que os sobrecarregam de responsabilidade isolada para desenvolver todo o processo de ensino.

Tais estudos possibilitam ainda uma leitura crítica acerca da integração tecnológica, já que tem como escopo o despertar de consciência que contribuirá para a construção de propostas inovadoras que possam reverberar na formação de letramentos colaborativos de todos que integram o processo de ensino e aprendizagem.

Porém, esse quadro modificou a maneira como os educadores se apropriaram das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICS) em seus processos formativo e por conseguinte, no seu fazer pedagógico.

CONTRIBUIÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA O ENSINO APRENDIZADO

A tecnologia pode ser uma grande aliada no processo de ensino aprendizagem, quando se tem uma concepção de ensino e domínio da técnica de uso dos instrumentos tecnológicos e os professores podem apropriar-se de múltiplas possibilidades de competências metodológicas para instruir o processo educativo, destaca Coscarelli (2021).

Segundo Kenski (2012) os percalços de desistência de uso das TDICs em sala de aula decorrem porque as pessoas envolvidas no processo de ensino não consideram a complexidade da relação com a tecnologia, isto é, não tem domínio da técnica dos recursos tecnológicos, por isso a importância da formação permanente para a adequação ao letramento digital para o uso significativo do que a tecnologia tem a nos oferecer.

Coscarelli (2021) coloca que a instituição escolar e educadores devem refletir sobre a importância da tecnologia educacional, porque a habilidade digital é uma ferramenta útil, e os professores precisam familiarizar-se com os recursos básicos necessários a utilização da tecnologia, pois ela tem muito a contribuir no processo de formação dos professores e alunos.

Em Kenski (2012) reflete-se acerca dos cursos de formação para educadores que estão distantes da prática pedagógica para atender as demandas sociais de uso das tecnologias no contexto de aprendizagem da atualidade.

Diante disso, os currículos de formação escolares precisam oferecer uma formação sólida que contribua para a intensificação de oportunidades de adequação tecnológica urgente, pois como assevera Kenski (2012) são saberes que pressupõem a autonomia e emancipação do fazer pedagógico.

Refletindo nas considerações de Coscarelli (2021) percebe-se que educadores e instituições escolares precisam encarar o seu papel na construção do conhecimento, e nesse aspecto vê-se a importância da adequação dos recursos tecnológicos como meio de mediar e aproximar o conhecimento do aluno.

O letramento digital pode alicerçar o fazer pedagógico dos educadores, pois oportuniza aprendizados a respeito da flexibilização e personalização do ensino, através de novas experiências de ensino, contando com a mediação dos recursos tecnológicos para cada necessidade, pois cada um tem a sua especificidade, aponta Kenski (2012).

Dessa forma, Coscarelli (2021) orienta que a educação não pode ser engessada a modelos convencionais, e ressalta que se um dos eixos da educação deveria ser a mudança, e que a educação deve atender as demandas da sociedade do conhecimento, então, é

preciso inovar os seus conhecimentos acerca dos recursos tecnológicos e entender o seu papel de mediador no ensino aprendizagem.

Destarte, a partir do diálogo teórico com as autoras, salientam-se a necessidade de construção de outra percepção do aprendizado, a de que a aprendizagem significativa na atualidade deve estabelecer relações com o mundo digital, e destacar que a informação está na tela, e apresenta-se assim, como uma alternativa para a interação, escolhas e participação muito mais capaz de desenvolver e aumentar o sentido e a imaginação, ampliando as formas interativas de aprendizagem integradas.

Assim sendo, não há como retroceder o avanço do conhecimento, já que a tecnologia como uma conquista social, tem caráter permanente, por isso urge a formação para desenvolver habilidades de competência digital.

Nesse aspecto, o reconhecimento de uma competência não incide apenas na solução de alguma problemática sem um propósito de ensino, portanto conta com a sagacidade do professor em buscar o conhecimento através de aportes metodológicos necessários para atender a demanda da habilidade digital necessária a ser desenvolvida. Por isso, é preciso qualificar -se para acompanhar o desenvolvimento do processo do ensino aprendizagem, e dessa forma ampliar o repertório de saberes e experiências para analisar e observar o recurso necessário para atender as especificidades do alunado, pontua Kenski (2012).

Assim sendo, a formação docente inicial e permanente não pode estar alheia às inovações tecnológicas no currículo de ensino e aprendizagem, pois deve refletir sobre sua adequação e novas possibilidades de integrá-las ao ensino, dinamizando a aprendizagem de maneira significativa para atender as demandas de práticas sociais e potencializando a habilidade da competência digital, em função das novas formas educativas.

Ademais, as práticas de leitura e escrita na atualidade ocorrem em tela, dessa forma, acarretam nas implicações de domínio de compreensão e assimilação do conteúdo. Por isso, ampliam-se os meios de aprender a aprender, como acessar as leituras, e as maneiras de escrever e socializar textos, e, nesse sentido o letramento digital contribui para a utilização competente de leituras, de escrita e apreensão, frente às tecnologias da informação e comunicação, angariando outras formas de construir, organizar e disseminar conhecimentos, como bem pontua Buzato (2006).

As TDICS alargam o repertório de compreensão e domínio de leitores em ambientes midiáticos, reverberam as formas de aprender a aprender, como acesso crítico a leituras, e maneiras de escrever e socializar textos, porém exige leitores e produtores com uma bagagem de domínio técnico, mais capacitados e interativos em contextos colaborativos de mídias digitais, isto, é as tecnologias demandam outras habilidades e competências de leitura e escrita.

Nesse viés, pensar em letramento digital pressupõe utilizar diversas práticas mediadas no ambiente virtual e dispositivos diversos, para propiciar uma interação de troca de conhecimentos, e, nesse contexto a mediação do educador ao aluno condiz com uma

ação de reciprocidade e possibilidades de aprendizagem, já que pensa-se e discute-se tanto sobre alfabetização das letras, mas ainda não se fala sobre a necessidade crescente da alfabetização digital.

A partir dessa visão renovam-se as possibilidades de capacitação tecnológica relacionadas a formação do professor, por isso Buzato (2016) salienta que do mesmo modo que pratica-se a linguagem deve-se praticar a tecnologia, para integrá-la às atividades metodológicas de ensino e aprendizagem.

Porém, a integração do letramento digital associada às práticas de leitura e escrita deve superar a estruturação de velhas práticas e possibilitar a construção de novas demandas sociais de conhecimento. Para que isso aconteça, as formações dos docentes devem possibilitar a compreensão da finalidade específica dos recursos tecnológicos, nesse sentido Kenski (2012) afirma que cada tecnologia tem a sua especificidade e precisa ser compreendida como um componente adequado no processo educativo.

A esse respeito o professor deve buscar conhecimento a fim de que possa estruturar o fazer pedagógico com a tecnologia que atenda às suas necessidades e contribua para a sua formação. Dessa forma vê-se que a tecnologia depende da ação humana, para conhecer e apropriar-se do instrumento, para que seja útil nas etapas do ensino.

Nesse sentido, alerta Coscarelli (2020), que os cursos de formação de educadores devem incentivá-los para cada etapa necessária de letramentos digitais fundamentais à prática de habilidades pedagógicas, e devem fundamentar espaços de outras formações de leitura e escrita, pois, para formar-se enquanto agentes de letramentos é preciso compreender as novas formas de ler e escrever, para responder adequadamente às demandas de práticas sociais exigidas pela sociedade do conhecimento, ou seja, o professor precisa buscar informações para alicerçar o seu conhecimento, para que consiga lidar de modo efetivo com as muitas possibilidades de trabalhar o ensino aprendido na era digital.

Por fim, Kenski (2012) orienta que somente o uso do computador nas atividades de ensino não potencializa uma formação desafiadora para os docentes, nesse sentido é preciso antes de mais nada reverter as velhas práticas, é preciso que se organizem outras experiências pedagógicas de ensino, pautadas pela autonomia. Nesse curso, as TICS devem ser assimiladas como um processo colaborativo de aprendizagem, que valorizem a interação comunicativa, dialógica e participação de todos os envolvidos na aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se, portanto, a autoria da cultura digital/letramento digital como uma possibilidade de emancipação para professores, pois é nela que vislumbra-se a possibilidade da produção de conhecimentos e a elaboração crítica da informação e a verdadeira inclusão digital.

Para isso, a principal pauta dos sistemas de ensino precisa ser o incentivo aos cursos de formação permanente para educadores, já positivada em documentos normativos, tais como a BNCC, bem como a necessidade de incentivo para a produção acadêmica, tais como artigos científicos, teses de mestrado, doutorado e graduação na área.

Enfim, acredita-se que este artigo acerca do letramento digital e da formação de professores, bem como os diálogos com os autores não pode ser visto de maneira isolada.

É necessário compreender a importância do papel do educador enquanto premissa para o investimento em suas formações, mas nem de perto deve-se transferir tal responsabilidade para a esfera individual, já que tal premissa não pode ser considerada isoladamente dos outros agentes do processo de ensino. Esse esforço deve envolver agentes intelectuais, gestores, secretarias e todos os envolvidos no processo educacional, para que se possa efetivar o letramento digital para professores à frente do processo de aprendizagem, e para que se possa integrar a tecnologia em ação colaborativa nas práticas metodológicas de ensino e aprendizagem.

Portanto, diante deste panorama evolutivo das tecnologias, no qual o letramento digital tornou-se uma demanda urgente, ante a necessidade de rápido domínio das ferramentas digitais, resta aqui a reflexão de como os educadores estão se posicionando como mediadores da construção de um cidadão crítico e emancipado e como esse direcionamento se espelha em nossas práticas de formação educativa.

REFERENCIAS

Almeida, B. O., & Alves, L. R. G. (2020). Letramento digital em tempos de COVID-19: uma análise da educação no contexto atual. [TESTE] Debates em Educação, 12(28), 1-18.

BRASIL, M. S.; et al. **As Estratégias para Inclusão e Letramento Digital e o Contratempo da Pandemia.** RECIMA21-Revista Científica Multidisciplinar-ISSN 2675-6218, v. 2, n. 6, 2021.

BRASIL, Magda Schmidt; GABRY, Maria Clotildes Felix; DE OLIVEIRA, José Ferreira. As Estratégias para Inclusão e Letramento Digital e o Contratempo da Pandemia. RECIMA21-Revista Científica Multidisciplinar-ISSN 2675-6218, v. 2, n. 6, p. e26485-e26485, 2021.

_____. Medida Provisória de 1º de abril de 2020. Disponível em: MEDIDA PROVISÓRIA Nº 934, DE 1º DE ABRIL DE 2020 - MEDIDA PROVISÓRIA Nº 934, DE 1º DE ABRIL DE 2020 - DOU - Imprensa Nacional (in.gov.br). Acesso em: 18 out. 2022.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: <https://shre.ink/FUBWM>. Acesso em: 15 fev.2023.

BUZATO, M. E. K. **Sobre a Necessidade de Letramento Eletrônico na Formação de Professores: O Caso Teresa.** In: Cabral, L.G, Souza, P., Lopes, R. E.V. & Pagotto, E.G (Org.) *Linguística e Ensino: Novas Tecnologias*. 2001. Blumenau: Nova Letra: 229-267.

_____. **Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC.** DELTA - Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 25, n.1, p. 1-38, 2009.

_____. **Letramentos Digitais e Formação de Professores**. In: III Congresso Ibero-Americano EducaRede, 2006, São Paulo. Anais do III Congresso Ibero-Americano EducaRede. São Paulo: CENPEC, 2006, p. 81-86.

_____. **Letramentos Digitais e Formação de Professores**. In: III Congresso Ibero-Americano EducaRede, 2006, São Paulo. Anais do III Congresso Ibero-Americano EducaRede. São Paulo: CENPEC, 2006, p. 81-86.

_____. **Cultura digital e apropriação ascendente**: apontamentos para uma educação 2.0. 2010. Educação Em Revista, 26(3), 283–303. Disponível em: <https://shre.ink/HJoz>. Acesso em: 03 mar.2023.

COSCARELLI, C.V.; et al. **Letramento digital e multimodalidade**: uma entrevista com a professora Carla Coscarelli em tempos de pandemia. Palimpsesto-Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ, v. 19, n. 34, p. 3-37, 2020.

_____. **Letramento Digital**. In: Frade, Isabel C. A. S et al. (Orgs.). Glossário CEALE. Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE. Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte, 2021.

COSTA, M. R. M.; et al. **Digital technologies in contemporary education: digital literacy in perspective in the 21st century**. Research, Society and Development, [S. l.], v. 11, n. 15, p. e598111538190, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i15.38190. Disponível em: <https://shre.ink/HJBD>. Acesso em: 9 mai. 2023.

DA SILVA TOMADON, Mariana; LOPES, Tatiana Petri. O QUE DIZEM PROFESSORES DA REDE PÚBLICA SOBRE LETRAMENTO DIGITAL EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19. Revista de Educação do Vale do Arinos-RELV, v. 9, n. 2, p. 134-159, 2022.

DE SOUZA, LUDMILA BIANCA SCHULZ; FERREIRA, GISELLE. Formação de professores e tecnologias: uma revisão de literatura. Anais do CIET: CIESUD: 2022.

DE JESUS ESTEVES, Thiago; DOS SANTOS SOUZA, José. O papel do instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais anísio teixeira (inep) na reforma gerencial dos sistemas públicos de ensino no Brasil. Educere et Educare, p. 10.17648/educare. v15i35. 24136-10.17648/educare. v15i35. 24136, 2020.

DZEKOE, Richmond. English language education and digital literacy in the 21st century. Contemporary foundations for teaching English as an additional language: Pedagogical approaches and classroom applications, p. 217-226, 2021.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e profissional**: Formar-se para mudança e incerteza. Tradução de Silvana Leite. 9º ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil**. mar.2020. Disponível em: <https://shre.ink/HJ9e>. Acesso em: 19 jan.2023.

KENSKI, V. **Educação e Tecnologias**: O Novo Ritmo da Informação. Campinas: Papyrus, 2012.

LUIZ, J.M; et al. **Letramentos Digitais**: perspectivas de docentes do ensino superior no contexto da pandemia de Covid-19. Revista da 16ª Jornada da Pós- Graduação e Pesquisa. Congrega Urcamp, vol. 16, nº 16, ano 2020. Disponível em: <https://shre.ink/HJ3J>. Acesso em: 15 maio. 2023.

_____. Medida Provisória de 1º de abril de 2020. Disponível em: MEDIDA PROVISÓRIA Nº 934, DE 1º DE ABRIL DE 2020 - MEDIDA PROVISÓRIA Nº 934, DE 1º DE ABRIL DE 2020 - DOU - Imprensa Nacional (in.gov.br). Acesso em: 18 out. 2022.

MORAIS, Rossival Sampaio et al. **A pandemia e o letramento digital**: artífice da formação continuada. Anais VII CONEDU - Edição Online. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://shre.ink/HJQs>. Acesso em: 08 mai. 2023.

MORAN, J. M. **A Educação que desejamos**: Novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

PERRENOUD, P; et al. **As competências para ensinar no século XXI**: A formação dos professores e o desafio da avaliação. Tradução de Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PINHEIRO, P. **Letramentos a distância na (e na pós) pandemia**. Revista Linguagem em Foco, Fortaleza, v. 12, n. 2, p. 355–369, 2020. Disponível em: <https://shre.ink/HJxB>. Acesso em: 8 mai. 2023.

RETRATOS da Educação no Contexto da Pandemia do Coronavírus: um olhar sobre múltiplas desigualdades. out.2020. Disponível em: <https://shre.ink/HJqV>. Acesso em: 12 fev. 2023.

SCHMITT, A. R. V. et al. **Letramento digital em tempos de pandemia**. SENPE-Seminário Nacional de Pesquisa em Educação, v. 3, n. 1, 2020.

RIBEIRO, M.P.; et al. **Impactos da pandemia na educação infantil**. Pedagogia em Ação, v. 13, n. 1, p. 96-110, 2020.

SILVA, M.T; et al. **O Que Dizem Professores Da Rede Pública Sobre Letramento Digital Em Tempos De Pandemia Da Covid-19**. RELVA, Juara/MT/Brasil, v. 9, n. 2, p. 134-159, jul./dez. 2022. Disponível em: <https://shre.ink/HJQR>. Acesso em: 06 mar. 2023.

SOUZA, B.C.; FERREIRA, G. L.; **Formação De Professores E Tecnologias: Uma Revisão De Literatura**. Anais do CIET: CIESUD: 2022. São Carlos, set. 2022. Disponível em: <https://shre.ink/HJx9>. Acesso em: 09 mai. 2023.

EXPLORANDO CARIÓTIPOS: DESAFIOS E INOVAÇÕES NO ENSINO DE GENÉTICA COM RECURSOS DIDÁTICOS E INTERATIVIDADE

Data de aceite: 01/07/2024

Altair Filho Machado Souza

Universidade Estadual de Goiás. Instituto
Acadêmico de Ciências da Saúde e
Biológicas (IACSB)

Vinicius Matheus De Jesus Alves Cavalcante

Universidade Estadual de Goiás. Instituto
Acadêmico de Ciências da Saúde e
Biológicas (IACSB)

Talita Ferreira Marques Aguiar

Columbia University Medical Center, Nova
Iorque/NY

Andreia Juliana Rodrigues Caldeira

Universidade Estadual de Goiás. Instituto
Acadêmico de Ciências da Saúde e
Biológicas (IACSB)

PALAVRAS-CHAVE: Recurso didático, cariótipos, conjuntos cromossômicos, ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O estudo de genética na educação básica e do ensino superior é desafiador para muitos estudantes e professores, pois frequentemente é focado na memorização

de conteúdo, ao invés de encorajar a exploração e o pensamento crítico. Isso remete a necessidade de recursos didáticos inovadores que preencham as lacunas deixadas pelo método convencional. Esses recursos não apenas apresentam o conteúdo de maneira diferenciada, mas também envolvem os estudantes de forma mais interativa e estimulante. O modelo de ensino tradicional não atrai mais as novas gerações, levando os professores a buscarem estratégias didáticas inovadoras, especialmente para temas complexos como a Genética (Moura, 2013).

Considerando a importância do cariótipo humano (conjuntos de cromossomos em um indivíduo) no estudo da genética, é fundamental desenvolver estratégias que despertem o interesse dos alunos e facilitem a compreensão desse tema complexo. A aprendizagem efetiva ocorre quando os conhecimentos são contextualizados e aplicados na prática, permitindo a construção de novos entendimentos. Nesse sentido, o uso de modelos didáticos, que representam

visualmente as alterações cromossômicas estruturais, podem ser uma ferramenta valiosa para tornar o aprendizado mais significativo e estimulante para os estudantes, contribuindo assim para uma melhor assimilação dos conceitos genéticos fundamentais (Da Silva Soares, 2020). O uso de modelos didáticos tridimensionais, levam os estudantes a compreender melhor o cariótipo humano, além de desenvolver habilidades de observação e análise crítica, facilitando a internalização do conhecimento. A visualização dessas mudanças em um formato tangível e acessível torna conceitos abstratos mais concretos, ajudando a tornar o estudo da genética uma experiência educacional enriquecedora e estimulante. Segundo Cirne (2015) ao contextualizar o estudo do cariótipo humano dentro de um cenário mais amplo e significativo, os estudantes são motivados a se envolver ativamente no processo de aprendizagem, tornando-se protagonistas de sua própria educação e promovendo uma aprendizagem mais construtiva e duradoura .

Já nos dizia Paulo Freire que “quanto mais pessoas participam do processo de sua própria educação, maior será sua participação no processo de definir que tipo de produção produzir, e para que e por que, e maior será também sua participação no seu próprio desenvolvimento” (Freire; Horton, 1993). Uma educação que permite aos alunos compreender as conexões entre os aspectos genéticos e as implicações biológicas, os impulsiona a buscar um entendimento mais profundo e coletivo da própria ciência. Diversos materiais podem auxiliar no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, facilitando a relação entre professor, aluno e conhecimento. No entanto, é crucial que o professor saiba como utilizar esses materiais. A simples apresentação não surtirá efeito algum, e a utilização indiscriminada resultará em efeitos negativos. O professor deve criar momentos de discussão, adaptados à realidade dos alunos, de modo que a assimilação do conteúdo se reflita em suas vidas, motivando o interesse pela disciplina proposta. (Castoldi, 2009).

Assim, com o intuito de promover uma aprendizagem mais significativa e envolvente no estudo da genética, este trabalho se propõe a desenvolver e aplicar um modelo didático que facilite a compreensão do cariótipo humano para estudantes do ensino médio, promovendo habilidades de observação e análise crítica, e tornando o aprendizado mais interativo, concreto e contextualizado.

MÉTODOS

A oficina foi oferecida no âmbito do projeto “Cancer School (@cancerschooloficial)”, que integra o programa de extensão “LECPPOP – Laboratório de Educação Científica e Popularização da Ciência”. A oficina foi aplicada no evento “SBPC vai à Escola”, promovido pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência/ Regional Gás (SBPC/GO) no Colégio Estadual São José - Jaraguá/GO, no dia 08 de novembro de 2022.

Para promover uma compreensão sobre o cariótipo humano e suas variações, a equipe do projeto (Figura 1) organizou a oficina interativa usando como recurso didático um conjunto de 9 quadros feitos com biscuit, que evidencia cariótipos típicos e cariótipos atípicos.(Figura 2). O material didático permite que os estudantes observem diferenças morfológicas de forma mais compreensível. Adicionalmente, foram conduzidas discussões para contextualizar os conceitos apresentados, incentivando os alunos a compreender as implicações genéticas das variações observadas. Esta abordagem interativa e participativa não só promoveu o trabalho em equipe e a troca de ideias entre os estudantes, mas também facilitou a aplicação prática dos conhecimentos teóricos, consolidando assim sua compreensão sobre genética e cromossomos humanos.



Figura 1: Parte da equipe organizadora da ação. Da esquerda para direita: Vinicius Matheus (Graduando de Ciências Biológicas), Andreia Juliana R. Caldeira (Professora e Pesquisadora – UEG – coordenadora do projeto), Altair Souza (Graduando de Ciências Biológicas /UEG e Bolsista de Iniciação Científica/UEG).

Foto: Equipe da SBPC/GO

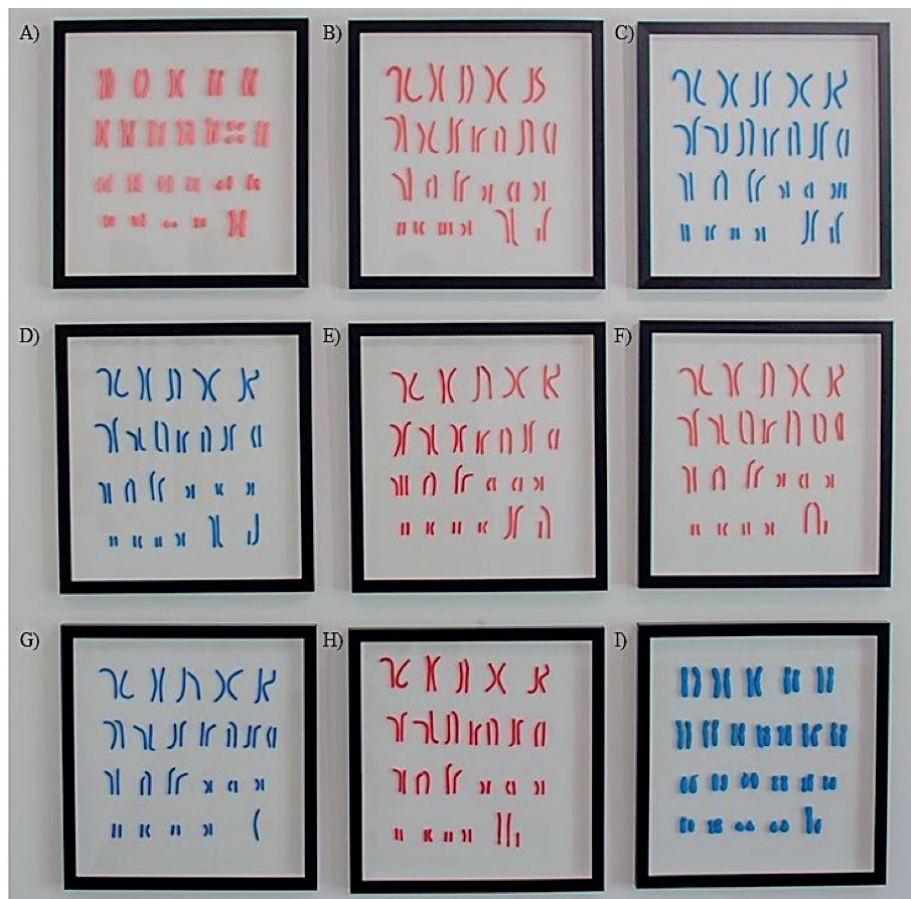


Figura 2: Fotografia da dos 9 quadros que representam cariótipos alterados e não alterados. **Material:** Porcelana fria sobre papel. **Dimensão:** 30x30 cm (cada). Sequência dos quadros: A) Cariótipo feminino (normal); B) Síndrome de down; C) Síndrome de Edwards; D) Síndrome de Cri-du-Chat; E) Síndrome de patau; F) Síndrome de Klinefelter; G) Síndrome de Turner; H) Síndrome do Cromossomo X Frágil; I) Cariótipo masculino (normal).

Foto: Vinícius Matheus de Jesus Alves Cavalcante.

Após a análise dos quadros e uma rica discussão teórica, os estudantes participaram de uma atividade prática sobre montagem de cariótipos (Figura 3), inspirada no trabalho de Amabis (1997). Utilizando impressões em papel A4, os estudantes exploraram diferentes composições cromossômicas, comparando um cariótipo típico com o cariótipo da Trissomia do 21. Durante a atividade, os estudantes recortaram conjuntos cromossômicos embaralhados e os organizaram cuidadosamente em uma sequência correta, proporcionando uma experiência prática e dinâmica que reforçou o aprendizado teórico.

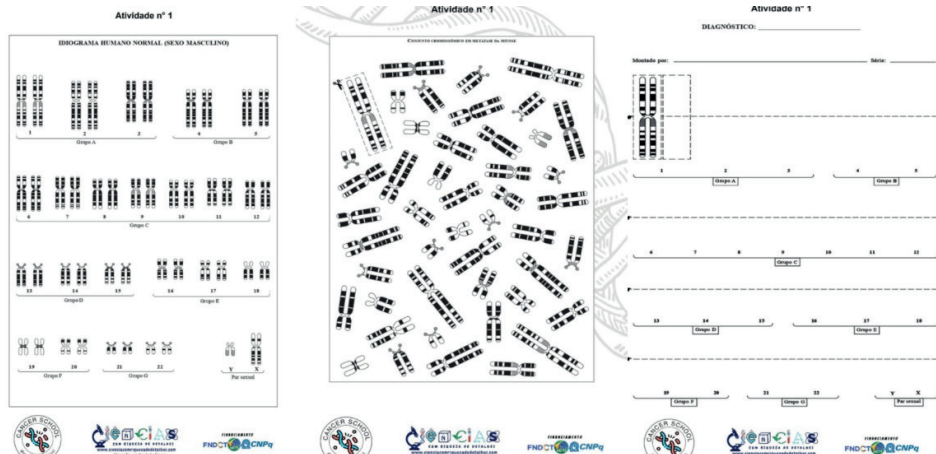


Figura 3: Atividade aplicada aos estudantes, onde os cromossomos estão embaralhados e devem ser recortados e colados em folha específica para montagem de um quadro de cariótipo. Em seguida, deve ser colocado o diagnóstico da alteração encontrada no quadro com os arranjos cromossômicos.

Fonte: Adaptado de Amabis (1997)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A oficina foi aplicada em uma turma de nono ano do ensino fundamental II do Colégio Estadual São José - Jaraguá/GO, com uma estimativa de 20 estudantes. Após a apresentação do tema, com o uso dos quadros de cariótipos (Figura 4), os estudantes realizaram a atividade de montagem de cariótipos (Figura 5).



Figura 4: Aplicação da oficina sobre cariótipos no Colégio Estadual São José - Jaraguá/GO, no dia 08 de novembro de 2022.

Foto: Andreia Juliana R. Caldeira

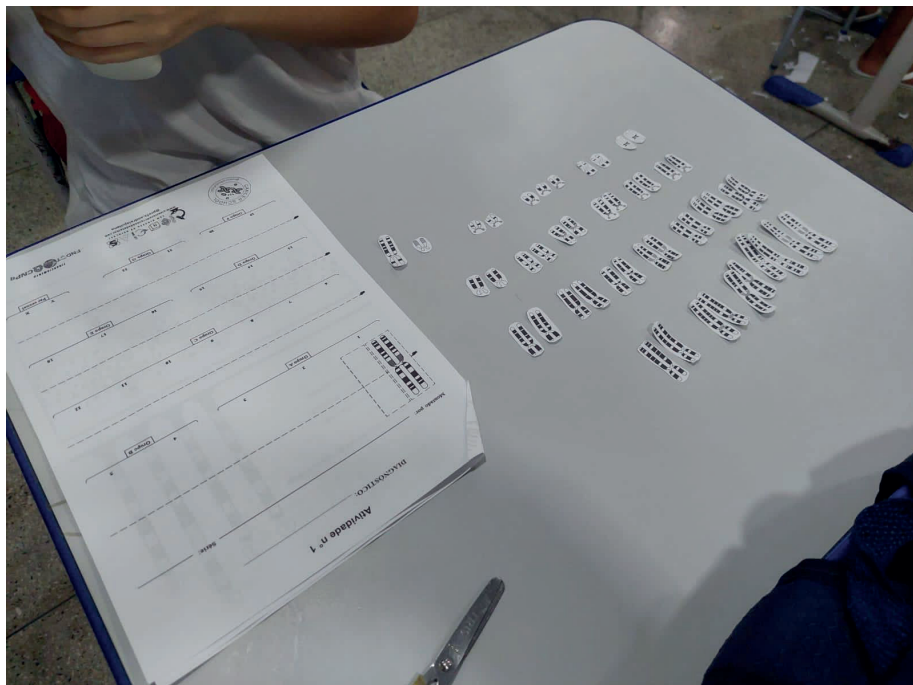


Figura 5: A atividade de cortar e colar, realizada pelos estudantes para a fixação dos conceitos sobre cariótipos no Colégio Estadual São José - Jaraguá/GO, no dia 08 de novembro de 2022.

oto: Andreia Juliana R. Caldeira

O ensino de genética deve ser uma jornada de exploração e descoberta. Devemos incentivar os estudantes a questionar, observar e experimentar, pois é através da prática científica que se encontram as respostas mais significativas. O papel dos educadores é inspirar a curiosidade e fornecer as ferramentas necessárias para que estudantes possam desvendar os mistérios da genética por si mesmos. A introdução dos conceitos básicos de genética e cromossomos, juntamente com o uso de material didático feito com biscoito representando diversas alterações cromossômicas, estabeleceu uma base sólida para a compreensão do tema pelos estudantes. A visualização dessas variações genéticas proporcionou uma compreensão mais profunda e concreta, permitindo que os alunos associassem os conceitos teóricos a exemplos práticos. Essa abordagem prática e visual resultou em maior participação e interesse dos estudantes, evidenciando uma assimilação mais efetiva dos conhecimentos transmitidos. Como resultado, foi observada uma maior participação e interesse dos estudantes, evidenciando uma assimilação mais efetiva dos conhecimentos transmitidos. Segundo Setúbal e Bejarano (2009), esta integração entre teoria e prática contribui significativamente para o aprendizado dos estudantes, promovendo uma aprendizagem mais completa e duradoura sobre genética e suas aplicações no estudo do cariótipo humano

A aplicação da atividade de cortar e colar, mencionada anteriormente, revelou-se como uma metodologia de simples confecção, resultando em conquistas significativas no processo de aprendizagem sobre cariótipos, especialmente na identificação da trissomia 21. Durante a execução da atividade, observou-se um elevado engajamento dos estudantes, ao montarem o quadro de cariótipos e dedicaram-se à assimilação do conhecimento. Pinho(2012) realizou um trabalho que também demonstra a importância de envolver os estudantes de forma ativa em atividades práticas relacionadas aos cromossomos. Esse tipo de envolvimento pode contribuir significativamente para o aprendizado, permitindo que estudantes visualizem e compreendam melhor os conceitos genéticos, facilitando a assimilação de conteúdos complexos, mas também torna a aprendizagem mais significativa e estimulante, ao promover um ambiente de colaboração e troca de ideias

A educação em genética desempenha um papel crucial no desenvolvimento de uma compreensão científica sólida entre os estudantes das escolas de ensino público no Brasil. Autores como Silva, Silva e Costa (2019) destacam que a introdução de materiais didáticos variados, como modelos tridimensionais, vídeos educativos e simulações interativas, pode enriquecer significativamente o processo de aprendizagem. Esses recursos oferecem uma abordagem prática e visual que pode tornar os conceitos genéticos mais acessíveis e cativantes para os alunos, promovendo uma compreensão mais profunda e duradoura dos princípios da genética. Além disso, Linhares e Taschetto (2011) ressaltam que a diversificação dos materiais didáticos utilizados nas escolas de ensino público pode contribuir para a inclusão de todos os estudantes, independentemente de seus estilos de aprendizagem. Ao oferecer uma variedade de recursos, como livros didáticos, jogos educativos e atividades práticas, os educadores podem atender às necessidades individuais dos estudantes e promover uma educação mais personalizada e eficaz. Isso é especialmente relevante em um contexto diversificado como o das escolas públicas brasileiras, onde os alunos podem ter diferentes níveis de familiaridade e interesse em genética. Por fim, Nicola e Paniz (2017) enfatizam que a utilização de materiais didáticos variados não apenas facilita a compreensão dos conceitos genéticos, mas também estimula o interesse dos alunos e promove a participação ativa na aprendizagem. Ao incorporar elementos interativos e visualmente atrativos, como experimentos práticos e demonstrações ao vivo, os educadores podem criar um ambiente de aprendizagem dinâmico e estimulante que inspira os alunos a explorar e investigar os princípios da genética por si mesmos. Essa abordagem ativa e envolvente é essencial para garantir que a educação em genética nas escolas de ensino público no Brasil seja eficaz e significativa para todos os alunos.

A aplicação da atividade de cortar e colar, em substituição aos jogos de tabuleiro, como ferramenta educacional, representa uma abordagem eficaz para aprofundar o aprendizado em temas complexos, como cariótipos, especialmente focando na identificação da trissomia do 21. A discussão em torno dessa estratégia pedagógica destaca sua capacidade de engajar os estudantes de maneira significativa durante a execução da atividade. A ênfase

na prática de cortar e colar como estímulo ao interesse e dedicação dos estudantes sugere que essa abordagem pode superar as limitações dos métodos tradicionais, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico. Contudo, é vital considerar a adequação da aplicação da atividade de cortar e colar ao conteúdo específico, garantindo que essa abordagem contribua para os objetivos educacionais almejados.

Ressalta-se a importância de um planejamento cuidadoso para assegurar que a prática não comprometa a profundidade do entendimento do tema, enfocando, nesse contexto, a composição cromossômica e as diferenças entre um cariótipo normal e um cariótipo com a trissomia 21. A consideração da adequação do método ao conteúdo a ser transmitido é fundamental para garantir que a experiência de aprendizagem seja enriquecedora e proporcione uma compreensão aprofundada do tema genético.

Destaca-se a importância da adaptação de métodos pedagógicos para atender melhor às necessidades dos estudantes contemporâneos, enriquecendo não apenas o processo de ensino, mas reforçando o papel fundamental da criatividade e da dinamicidade no desenvolvimento do conhecimento em genética. Além disso, é crucial considerar a aplicação dessas oficinas em escolas como parte de projetos de extensão. Ao fazer isso, não apenas se amplia o acesso dos estudantes ao conhecimento e às práticas, mas também se promove uma integração mais profunda entre a universidade e a comunidade. Projetos de extensão que envolvem oficinas sobre genética não só enriquecem a experiência educacional dos alunos, mas também capacitam professores e fortalecem os laços entre a instituição de ensino e a sociedade, demonstrando o compromisso com a disseminação do conhecimento científico e a promoção da educação de qualidade para todos. A extensão universitária pode popularizar a ciência, além de possuir um papel essencial, tanto na vida dos universitários, que colocam em prática tudo o que aprenderam na academia, quanto na vida dos estudantes da educação básica e comunidade não acadêmica que usufruem deste aprendizado. Além disso, ações extensionistas de divulgação científica permitem que a ciência circule, propiciando um elo entre os cientistas e a comunidade em geral, o que garante que o conhecimento obtido nas Universidades e centros de pesquisas sejam acessíveis ao cidadão, ajudando-o na tomada de decisões mais críticas em seu dia a dia, potencializando o debate científico e instigando novos talentos (Caldeira; Calaça; Ayres, 2022).

CONCLUSÃO

A utilização dos quadros de cariótipos como recursos didáticos, aliada à atividade prática de cortar e colar, revelou-se uma abordagem promissora no ensino de genética. A combinação desses materiais didáticos não apenas facilitou a compreensão dos conceitos complexos relacionados aos cromossomos, mas também estimulou o engajamento dos estudantes de forma significativa. A abordagem participativa e prática demonstrou ser eficaz para a assimilação do conhecimento, tornando o processo de aprendizagem mais significativo e estimulante. Portanto, a integração de recursos didáticos como os quadros de cariótipos e atividades práticas de fixação, representa uma estratégia pedagógica enriquecedora que pode contribuir para uma educação em genética mais aplicada. Os resultados obtidos evidenciam não apenas o engajamento dos estudantes durante a aplicação dessas estratégias, mas também o impacto positivo na assimilação de conceitos complexos relacionados à composição cromossômica.

APOIO FINANCEIRO

Universidade Estadual de Goiás (UEG), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI)

REFERÊNCIAS

AMABIS, J. M.; MARTHO, G. R. Organizando os cromossomos humanos: idiograma. Temas de biologia: propostas para desenvolver em sala de aula, v. 4, 1997.

CALDEIRA, A. J. R.; CALAÇA, F. J. S.; AYRES, F. M. A arte científica como ferramenta na divulgação científica. In: PAULA, Joelma Abadia Marciano de; AMARAL, Vanessa Cristiane Santana (org.). Métodos e técnicas aplicados na pesquisa interdisciplinar em saúde. Anápolis, GO: Editora UEG, 2022, pp. 535-552.

CASTOLDI, Rafael; POLINARSKI, Celso Aparecido. A utilização de recursos didático-pedagógicos na motivação da aprendizagem. I Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia, v. 684, 2009.

CIRNE, Adriana Damasceno Pereira Pinto; DA COSTA, Ivaneide Alves Soares. Concepções alternativas sobre conceitos de genética no ensino fundamental. Metáfora Educacional, n. 19, p. 53-79, 2015.

DA SILVA SOARES, Rudson Thalles. Proposta de um modelo didático para o ensino de genética: aprendendo as alterações cromossômicas estruturais. Brazilian Journal of Development, v. 6, n. 8, p. 58039-58046, 2020.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social. Petrópolis: Vozes, 2002.

LINHARES, I.; TASCHETTO, O. M. A citologia no ensino fundamental. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense. 2001, vol. 1, p. 1-25. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1899-8.pdf>

MOURA, Joseane. Biologia/Genética: O ensino de biologia, com enfoque na genética, das escolas públicas no Brasil – breve relato e reflexão. *Semina: Ciências Biológicas e da Saúde*, v. 34, n. 2, p. 167-174, 2013.

NICOLA, Jéssica Anese; PANIZ, Catiane Mazocco. A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no ensino de ciências e biologia. *InFor*, v. 2, n. 1, p. 355-381, 2017.

PINHO, Jaqueline Diniz. Montagem de cariótipo humano: uma atividade didática alternativa e de fácil aplicação. *Genética na Escola*, v. 7, n. 2, p. 74-77, 2012.

SETÚVAL, Francisco Antonio Rodrigues; BEJARANO, Nelson Rui Ribas. Os modelos didáticos com conteúdos de genética e a sua importância na formação inicial de professores para o ensino de ciências e biologia. *Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 7, 2009.

SILVA, T. R.; SILVA, B. R.; COSTA, E. B. Desenvolvimento de jogo didático para o ensino de células eucarióticas: recurso lúdico na aprendizagem dos alunos. *Revista da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática*, v. 7, n. 1, p. 4-21, 2019. Disponível em: <10.26571/REAMEC.a 2019.v7.n1.p04-21.i6626>.

SILVEIRA, R. V. M. da; AMABIS, José Mariano. Como os estudantes do ensino médio relacionam os conceitos de localização e organização do material genético. *IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, 2003.

AUTISMO E INCLUSÃO ESCOLAR: OS DESAFIOS DE INCLUIR ESTUDANTES AUTISTAS

Data de aceite: 01/07/2024

Michely Queiroz de Lima Menezes

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

Juçara Aguiar Guimarães Silva

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

Regina Claudia Medeiros dos Santos

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

Elineide Cavalcanti de Oliveira

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

Elaine Lima Nascimento

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

Mirian Roberta dos Santos Fujiyoshi

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

Acilane Pinto da Silva

Mestre em Tecnologias Emergentes em
Educação pela MUST University em
Educação

Maria Claudia Gama Fialho Macêdo

Mestre em Educação Básica -
Universidade Federal de Pernambuco
(UFPE)

Daniela Rodrigues de Godoy

Mestranda em Tecnologias Emergentes
em Educação pela MUST University

Eliane Pereira Lopes

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

Eliana Maria de Sousa Lima e Sousa

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

RESUMO: O autismo tomou grande visibilidade na sociedade no século XXI, visto não somente na esfera educacional, mas em toda a esfera populacional, assim o trabalho com a criança autista não depende somente da escola e sim de mais profissionais como psicólogos, fisioterapeutas e a família. Diante tal perspectiva, o estudo desse artigo se justifica a abordagem do tema, autismo na educação infantil, buscando adentrar sobre as diferenças no contexto escolar é

de suma importância, desafiando a escola rever concepções e paradigmas e também criar espaços inclusivos, de modo a respeitar e valorizar a diversidade entre os alunos. O objetivo geral consiste em abordar a educação inclusiva, com ênfase nas ações auxiliares no processo de ensino do autismo, despertando o interesse pelos estudos desses alunos e o lado humano de todos envolvidos. A metodologia usada é de caráter bibliográfico com autores da área como desde pensamentos de Freire (1996); Mantoan (2003); Mazzotta (2003); Orrú (2009) e Perrenoud (2000). Concluindo com o estudo a importância da inclusão desses alunos, a atuação do professor dentro da sala de aula e sua forma de abordar os ensinamentos para com o aluno autista.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo; Educação Especial; Inclusão; Escola.

ABSTRACT: Autism has gained great visibility in society in the 21st century, seen not only in the educational sphere, but throughout the population, so work with autistic children does not depend only on the school but on more professionals such as psychologists, physiotherapists and the family. Given this perspective, the study of this article justifies the approach to the topic, autism in early childhood education, seeking to delve into the differences in the school context is of utmost importance, challenging the school to review conceptions and paradigms and also create inclusive spaces, in order to respect and value diversity among students. The general objective is to address inclusive education, with an emphasis on auxiliary actions in the process of teaching autism, awakening interest in the studies of these students and the human side of everyone involved. The methodology used is of a bibliographic nature with authors in the area such as thoughts by Freire (1996); Mantoan (2003); Mazzotta (2003); Orrú (2009) and Perrenoud (2000). Concluding with the study the importance of including these students, the teacher's role within the classroom and his way of approaching teachings towards autistic students.

KEYWORDS: Autism; Special education; Inclusion; School.

INTRODUÇÃO

Apesar de tratar-se de uma das mais simples características do ser humano, a diversidade ainda é um assunto que gera bastante polêmica. É certo que todos são diferentes. Diferentes quanto ao sexo, religião, raça, classes sociais, condições físicas, enfim por várias características. Porém nota-se grande dificuldade em lidar com as diferenças assim gerando preconceito e várias outras formas de discriminação. No ambiente escolar, lidar com as diferenças é um desafio, pois a escola é o ambiente que recebe toda essa diversidade e se deve garantir um local de tranquilidade, respeito, solidariedade e paz.

No Brasil milhares de pessoas possuem algum tipo de deficiência e estão sendo excluídas, discriminadas nas comunidades em que residem e até mesmo no mercado de trabalho, além do ambiente escolar, visto que as crianças são mais perceptíveis e logo notam as diferenças entre si. O processo de exclusão social das pessoas com alguma dificuldade de aprendizado ou deficiência física ainda é forte, mesmo no século XXI, assim justifica-se a abordagem do tema, autismo na educação infantil, visto como a abordagem

sobre as diferenças no contexto escolar é de suma importância, desafiando a escola rever concepções e paradigmas e criar espaços inclusivos, de modo a respeitar e valorizar a diversidade entre os alunos.

O objetivo geral consiste em abordar a educação inclusiva, com ênfase nas ações auxiliares no processo de ensino do autismo, despertando o interesse pelos estudos desses alunos e o lado humano de todos envolvidos. Os objetivos específicos, são de abordagem sobre o ambiente escolar, o aluno autista na educação infantil e os processos de inclusão na escola.

A metodologia presente do desenvolvimento desse estudo, deu-se de caráter bibliográfico, enfatizando os autores da área como Freire (1996); Mantoan (2003); Mazzotta (2003); Orrú (2009) e Perrenoud (2000). Os locais de busca confiáveis e legalizados como bibliotecas da faculdade, artigos e livros já publicados e encontrados nos sites da Scielo.

O AUTISMO

Orrú (2007) cita que o autismo é uma palavra originada do grego (autós) no qual significa por si mesmo, termo usado na psiquiatria para denominar os comportamentos humanos que se centraliza para si. O termo autismo foi usado pela primeira vez por um médico suíço Eugen Bleuer em 1912, no qual destina-se para enfatizar o comportamento de alguns indivíduos, no qual mais tarde forma diagnosticados com esquizofrenia.

Pesquisadores sempre buscavam compreender e argumentar por meio de estudos a síndrome do autista, tendo como pioneiro na área de estudos o psiquiatra austríaco Leo Kanner, na década de 40, nos Estados Unidos, tendo uma pesquisa com onze crianças que continha os distúrbios e características em comum, no qual identificou que entre elas, a incapacidade de se relacionar com outras pessoas era a mais comum e frequente.

Kanner então usou o termo Autismo para descrever sua pesquisa, o artigo “Autistic Disturbance of Affective Contact” (Distúrbio Autístico do Contato Afetivo), que descreve ainda a ausência dessas crianças em se relacionar com outras. Kanner se tornou psiquiatria, além de pediatra, direcionando seus estudos para a área psicológica, reconhecendo tal como algo físico depois atestando como um problema psicológico deixando claro suas conclusões sobre o distúrbio (GAUDERER, 1997).

Quando se conceitua uma deficiência, logo se afirmar que são diferentes as condições motoras na qual se destina a esse indivíduo comprometendo sua mobilidade, sua coordenação, sua fala e demais categorias. Quando essa criança se torna aluno pode apresentar um comprometimento que pode ser caracterizado e definido como uma desvantagem resultando na incapacidade, limitações e barreiras (WOLFERBERG, 2013).

Belisario (2010) traz que o autismo é considerado então um transtorno psicológico que toma questões sociais, emocionais, afetivas, cognitivas e motoras, mesmo que a compreensão desse transtorno possa ser executada através de inúmeras abordagens

psicológicas, para que se tenha uma forma de atuar na área da educação, ou seja, gerando inclusão, é preciso ver o aluno autista e o seu processo de aprendizagem de forma única.

Segundo Grinker (2010), o autismo foi considerado por muitos anos uma doença invisível, devido à falta de clareza sobre a atuação e o impacto na vida humana quanto aos diagnósticos, levando conceitos de esquizofrenia, psicose infantil e afins.

O nome Autismo Infantil segundo Bosa e Baptista (2002) classifica-se dentro dos conceitos de transtornos mentais. O CID - Código Internacional de Doenças (*The International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems – ICD*), traz que o autismo possui classificação em transtorno mental e comportamental. Já o DSM - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (*Diagnostic and Statistical Manual for mental Disorders*), DSM – 5, traz o autismo em sua classificação como um transtorno global do desenvolvimento (TGD), que se caracteriza pelo desenvolvimento acentuadamente atípico na interação social e na comunicação, essas características são bem marcantes na síndrome do autismo (FARIAS; BUCHALLA, 2005).

O CID-10 conceitua o autismo dentro da classificação de Transtornos Invasivos de Desenvolvimento (TID), definindo o mesmo como um agrupamento de transtornos caracterizados por alterações qualitativas das interações sociais e recíprocas, tendo ainda dificuldades de comunicação e possui uma restrição de atividades, estereotipadas e repetitivas (MICCAS; VITAL e D'ANTINO, 2014).

Farias e Buchalla (2005) enfatiza que o autismo tem sua classificação dentro da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde CIF, pela OMS que apresenta o foco mais na funcionalidade dos sujeitos. A CIF introduz a luz da funcionalidade, tendo em vista a avaliação ambiental, estrutura física, aspectos externos e a participação desse indivíduo no meio social. É preciso ressaltar que a OMS, o CID-10 e a CIF são complementares para as informações de diagnósticos.

Por meio das pesquisas, o autismo foi classificado como TEA – Transtorno do Espectro Autista, sendo que ainda dentro dessa classificação se encontra o Transtorno Autista, Transtorno de Asperger e Transtornos Invasivos do Desenvolvimento sem outra especificação) e está documentado no DSM-5, o qual apresenta duas principais características para o diagnóstico: comunicação-interação e comportamento (TAMANAH; PERISSINOTO e CHIARI, 2008).

O autismo então possui características marcantes, considerando entre elas as alterações sensoriais, sendo ainda uma barreira para a medicina quanto ao diagnóstico e o tratamento de pacientes. Mesmo com tantas pesquisas, os médicos relatam que existe ainda uma falta de estrutura diante a área cerebral desses pacientes, representando uma diversidade de sintomas e apresentando variações cerebrais de um indivíduo para outro, logo faz com que a doença não tenha um padrão único de diagnóstico (MICCAS; VITAL e D'ANTINO, 2014).

Em geral, os sintomas apresentam-se antes dos setes anos de idade, presentes em mais de um contexto, como escola e residência, não ocorrendo exclusivamente na presença de um transtorno global de desenvolvimento, como TDHA, não constituindo de critérios para diagnósticos de outro transtorno mental como de humor ou ansiedade (APA, 2002).

A criança autista, em geral, traz outras características, como medos, fobias, alterações de sono e humor, alterações alimentares, agressividade e apresentam déficit em quatro áreas, sendo pobreza a imaginação, não uso e compreensão de gestos, não uso de linguagem verbal com o objetivo de comunicação (MICCAS; VITAL e D'ANTINO, 2014).

Em algumas crianças, ainda pode-se acometer a falta de contato visual, sem explorar os objetos, preferindo a sensação do tato ou olfato, em outro lado outras mantém o contato visual intenso com a impressão de que o olhar se tem fixo a outra pessoa (CAMARGOS et al., 2005).

Fonseca (2014) aborda um dos mitos quanto as características do autista, em trazer que são crianças que criam e vivem em sua própria realidade interagindo somente com o que criam. O autor ainda ressalta que o que ocorre é que as crianças autistas podem apresentar dificuldades em iniciar, manter e terminar de forma coerente uma conversa ou interação social, o que leva as pessoas a generalizarem o fato.

O Brasil é um país de diferenças culturais, diferenças de classes sociais, de infraestrutura em geral assim a cidades quanto mais distantes dos grandes centros urbanos menos investimento são aplicados e informações dependendo da região em que a pessoa mora fica mais difícil diagnosticar e tratar de maneira correta dando a atenção que corresponde a cada criança, a falta de acesso à informação é a barreira maior em que em muitos estados acabam encontrando, a região mais pobre dificilmente será diagnosticado e tratado, nem ao menos em sua grande maioria tem um índice que aponte o número de crianças portadoras da Síndrome (CAMARGOS et al., 2005).

O Ambiente Escolar

A escola é um espaço sociocultural, em que é possível encontrar pessoas “diferentes” já que a formação cultural do Brasil se caracteriza pela miscigenação de etnias e culturas, pela continua ocupação de regiões, pela diversidade de fisionomias e paisagens. Nessa perspectiva a abordagem sobre as diferenças no contexto escolar é de suma importância, desafiando a escola rever concepções e paradigmas e criar espaços inclusivos, de modo a respeitar e valorizar a diversidade entre os alunos. (DARIDO; RANGEL, 2005).

O maior problema para os docentes está em encontrar estratégias de ensino diversificado que ultrapasse programas e conteúdos um trabalho contínuo e que faça sentido a todos aqueles que fazem parte do cotidiano escolar. O grande desafio que se coloca é a necessidade de entender a relação entre a cultura e a educação. De um lado está a educação e do outro a ideia de cultura como lugar ou fonte, de que se nutre o processo educacional, onde se formam pessoas e consciências. (SOARES, 2003)

Daí então necessidade de uma educação escolar integradora, voltada para a diversidade, que respeitem as diversidades culturais, étnicas, religiosas dentre outras, existente no contexto escolar. Trabalhar as diferenças é trabalhar suas próprias concepções acerca do que é ser diferente, a sua própria postura diante de reações discriminatórias e vexatórias, é lidar com toda a diversidade de forma respeitosa e solidaria, essa postura dever vir do professor que deve colocar em questão duas próprias concepções diante dessa temática. Que a escola não seja um ambiente de reprodução de preconceitos, mas sim espaço de promoção e valorização da diversidade que enriquecem a sociedade brasileira. (ROESCH, 2001).

A população brasileira se tem por uma população caracterizada por uma cultura afrobrasileiro e que se trabalham nos âmbitos educacionais, onde se cabe em apoiar e valorizar a cultura negra, em principal as crianças, onde não se constitui em um gesto de bondade e sim na preocupação e valorização da identidade dos brasileiros nessa raiz negra e africana. Caso haja a insistência e a desconsideração dessa descendência, é como a negação de um passado onde não já não se é mais. É preciso que haja uma luta contra os preconceitos que se leva a desprezar as raízes passadas, negras e indígenas da cultura brasileira onde desconsiderá-las, é desconsiderar a si. (DARIDO; RANGEL, 2005).

A partir do conhecimento da diversidade, é que se devem traçar a estratégia pedagógica e determinar os métodos, as vias, os procedimentos que não podem ser tão rígidos por existirem tantos caminhos a reconhecer. Sempre tentamos enquadrar definir, delimitar a diferença. Sempre colocamos rótulos naquilo que não compreendemos, a fim de melhorar lidar com o que difere de nós. Antes de ouvirmos, antes de ouvirmos, antes de abrimo-nos e acolhermos o que está diante de nós, partimos na frente, afirmamos e determinamos categorias e adjetivos. Esse é o nosso maior erro e a maior violência que cometemos. Partimos de nossos referenciais, de nossas certezas centradas em nós mesmos e julgamos, condenamos e preconceituoso. (ROESCH, 2001).

As diferenças fazem parte de um processo social cultural e que não são para explicar que homens e mulheres negros e brancos, distingue entre si, é antes entender que ao longo do processo histórico, as diferenças foram produzidas socialmente como critérios de classificação, seleção, inclusão e exclusão. (SOARES, 2003)

Ao conceituar uma deficiência afirma-se que são diferentes as condições motoras que se refere a essa pessoa comprometendo sua mobilidade, coordenação, fala e demais categorias, o aluno especial apresenta um comprometimento que pode ser definido como uma desvantagem resultando na incapacidade, limitação ou empecilho de realizar algo. É valido sempre lembrar que todos possuem uma certa dificuldade em realizar algo na rotina, outros as vezes aprendem e possuem facilidade melhor para algumas coisas que outras. É preciso que se enxergue as dificuldades do outro se faz repensar as próprias dificuldades (WOLFEBERG, 2013).

O autismo, é considerado um transtorno psicológico que aborda questões sociais, emocionais, afetivas, cognitivas e motoras, mesmo que a compreensão desse transtorno possa ser executada através de inúmeras abordagens psicológicas, para que se tenha uma forma de atuar na área da educação, ou seja, gerando inclusão, é preciso ver o aluno autista e o seu processo de aprendizagem de forma única (BELISARIO, 2010).

Saber lidar com as condições do autismo dentro da área da educação infantil, é um desafio para professores e escola, visto que o meio social que o autista convive precisa ser adaptado para inclusão e trazer essas crianças portadoras de TEA para o meio social. Os alunos portadores do autismo, ou alguma outra deficiência, não são totalmente incapazes de realizar alguma tarefa, e sim são questões de adaptações, limitações e respeito a si mesmo readequando para o melhor desempenho (WOLFEBERG, 2013).

De acordo com Wolfberg (2013), as crianças portadoras de TEA – Transtorno do Espectro Autista, em geral, encontram desafios na integração com os demais quando se adentra as brincadeiras e jogos, ou qualquer outra atividade lúdica, como: poucas oportunidades de jogar: pouco ou nenhum tempo para jogar com ou sem outras crianças; o jogo, ainda, não é considerado uma atividade legítima; dá-se prioridade a atividades altamente estruturadas e dirigidas por adultos na educação e nas terapias. Insuficientes meios para jogar: poucos profissionais e cuidadores têm conhecimento adequado, habilidades e experiência para apoiar, efetivamente, as crianças portadoras de autismo em experiências essenciais de jogo. Acesso desigual a ambientes de jogos apropriados: a maioria dos ambientes de jogo adaptados falha em considerar as necessidades únicas sociais, simbólicas e sensoriais das crianças autista.

A exclusão das crianças autista da cultura do jogo: as outras crianças, em geral, rejeitam ou ignoram as crianças quando percebem que não se encaixam nas regras esperadas de grupo; as outras crianças não sabem interpretar as maneiras sutis e não comuns que os autistas têm para expressar seus interesses para jogar e socializar. (BELISARIO, 2010).

A inclusão do aluno autista na área infantil, preocupa os educadores pelo fato da atuação na sala de aula e nas atividades básicas rotineiras. Os debates sobre inclusão no âmbito educacional geram o foco para as crianças que possuem alguma barreira, onde o papel do educador é fundamental para a inclusão, aceitação dos demais, segurança do aluno especial e aproveitamento de atividades. (ÂNGELO, 2003).

Esses desafios apresentados são influentes no aspecto do progresso de desenvolvimento da criança autista na educação infantil. As observações da autora também nos fazem repensar os métodos e práticas observadas, que muitas vezes são atividades que comportam mais a exclusão do que a inclusão. Assim, o caráter integrador precisa compor uma parte desse processo de ligação da ludicidade com o dia a dia da criança autista no contexto escolar (ORRÚ, 2009).

Essas adaptações realizadas se expressas em um plano individual adequado, promovem claramente avanços no comportamento e na integração das crianças portadoras do autismo no âmbito da Educação infantil. É preciso destacar que nesses aspectos a ludicidade é imprescindível na evolução da prática pedagógica direcionada e inclusiva (WOLFBERG, 2013).

Em regra, não existe uma diretriz ou norma clara de como se deve trabalhar com os autistas na educação, pois logo, cada indivíduo expressa o transtorno de forma diferente o TEA e assim deve ser olhado de forma subjetiva, justamente por isso, duas crianças com o mesmo diagnóstico pode responder de forma distinta as mesmas atividades pedagógicas, trazendo mais desafios aos professores e coordenadores (MANTOAN, 2003).

Sasaki (2009, p.41), considera a inclusão social:

A inclusão social é pensada como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus programas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, ao mesmo tempo, preparar-se para assumir seu papel na sociedade. Portanto, a inclusão social é um processo de mão dupla em que as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, juntos, resolver problemas, decidir soluções e resultar em igualdade de oportunidades para todos.

A inclusão social, portanto, é um processo que contribui para a criação de um novo tipo de sociedade por meio de mudanças, pequenas e grandes, no ambiente físico (espaços internos e externos. Bens, aparelhos, utensílios, móveis e transportes) e no entorno. áreas. a mente de todas as pessoas, portanto também uma pessoa com necessidades especiais (SASSAKI, 2009).

Os professores têm um papel fundamental nessa fase com o compromisso de reduzir as desigualdades sociais, promovendo o bem de todos. A instituição também possui suas responsabilidades, promovendo as crianças oportunidades para ampliar suas responsabilidades de aprendizado e compreensão do mundo no qual vivemos, assim como ajudar as crianças a construir valores e condutas de respeito e solidariedade ao próximo, traz a afirmação quanto as diferenças sem afetar os demais (ITANI, 2017).

A inclusão proporciona então a interação e o conhecimento dos alunos com o mundo proporcionando a construção do conhecimento. A inclusão social é o processo que garante onde as pessoas de menor poder aquisitivo e oportunidades e exclusão social acedam as oportunidades e aos recursos necessários que sobressai da maioria das pessoas de esfera econômica, social e cultural onde beneficiam a todos considerando normal para a sociedade que se vive (PAPIM, et al., 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a conclusão da pesquisa sobre o tema, conclui-se que os alunos especiais, seja autista ou com qualquer outra deficiência, não são doentes, porém possuem alguns transtornos ou atrasos de desenvolvimento, causado por inúmeras possibilidades neurológicas ou de origem biológica.

O desenvolvimento é variado de acordo com o tipo do transtorno, que envolve vários sintomas que acarretam problemas no desenvolvimento social e psíquicos, sendo que a doença, pode ser provocada pela má formação genética, doença autoimune, ou por vírus, bactérias e estresse, assim é o desequilíbrio da saúde física, mental ou emocional de um organismo vivo.

O processo de inclusão dos alunos especiais é essencial para que se tenha o desenvolvimento do mesmo. Ao pensar em diversidade e inclusão, logo emite-se uma ideia de que não é simplesmente olhar os alunos e buscar formas de incluí-los nas atividades de qualquer forma, e sim buscar maneiras de propor atividades que serão capazes de reproduzir conforme suas capacidades e limitações, sem deixar que o desempenho dos demais apresentem declínio.

Assim, dentro da área de educação infantil, o autismo exige um profissional dedicado e comprometido com o aprendizado desse aluno, indo além do papel de professor e incluindo o lado humano e afetivo, trabalhando o comportamento como a inclusão deste ao meio escolar, a criatividade explorando suas habilidades através de brincadeiras e atitudes positivas agregando no desenvolvimento desse aluno, sendo que assim, esse professor trabalha não somente o lado escolar e impacta em um desenvolvimento integral: motor, físico, social e cognitivo.

Trabalhar com a diversidade em sala cria oportunidade a todos da escola, incluindo aqueles que são apresentados limitações e prioriza o respeito dos demais ao próximo. Assim compreende-se que o trabalho atingiu os objetivos propostos ofertando conhecimento do tema, através da pesquisa e dos autores citados no decorrer do artigo, para toda a população que tiver acesso a esse estudo.

REFERÊNCIAS

ÂNGELO, L. F. **Saúde, Psicologia, Esporte e Atividade Física**: um encontro necessário. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2003

APA. American Psychiatric Association. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. (4ª ed.). Porto Alegre: Artmed. 2002.

BELISARIO JUNIOR, J.F. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: MEC; Secretaria da Educação Especial; Fortaleza: UFC, 2010.

BOSA, C.; BAPTISTA, C.R. **Autismo e Educação**: Reflexões e Propostas de intervenção. Autismo: Atuais Interpretações para Antigas Observações, Porto Alegre: Artmed, 2002.

DARIDO, S. C; RANGEL, I. C. A. **Educação física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

FARIAS, N.; BUCHALLA, C.M. A classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde da organização mundial da saúde: conceitos, usos e perspectivas. **Rev. bras. epidemiol.** [online]. 2005, vol.8, n.2, pp.187-193. ISSN 1980-5497. <https://doi.org/10.1590/S1415-790X2005000200011>.

FONSECA, V. Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Rev. psicopedag.** vol.31 no.96 São Paulo 2014

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática pedagógica. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAUDERER, C. **Autismo e outros atrasos do desenvolvimento**: Guia Prático para profissionais e pais. 2ª ed. Revista e ampliada, RJ: Ed. Revinter, 1997.

GRINKER, R.R. **Autismo: um mundo obscuro e conturbado**. Tradução de Catharina Pinheiro. São Paulo: Larrousse do Brasil. 320pp. 2010.

ITANI, Alice. **Vivendo o preconceito em sala de aula**. In: AQUINO, Júlio Groppa (org). Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

MANTOAN, M.T. **Inclusão social**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: História e Políticas Públicas. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MICCAS, C.; VITAL, A.A.F.; D'ANTINO, M.E.F. Avaliação de Funcionalidade em Atividades e Participação de Alunos com Transtornos do Espectro do Autismo. 2014, vol. 31, ed. 94. **Revista de Psicopedagogia**. Disponível em: <https://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/82/avaliacao-de-funcionalidade-em-atividades-e-participacao-de-alunos-com-transtornos-do-espectro-do-autismo>.

ORRÚ, S. E. **Autismo, Linguagem e Educação**: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada**: das intenções a ação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000

ROESCH, Isabel Cristina Correa. **Docentes Negros**: um estudo sobre seus histórias de vida. Dissertação (mestrado) - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA Centro de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação, Santa Maria, 2001.

SOARES, J.F Quality and equity in Brazilian basic education: facts and possibilities In: **SEMINARIO SOBRE EDUCAÇÃO BRASILEIRA**, fev. 2003. Oxford. Anais Oxford: University of Oxford, 2003

TAMANAHA, A. C.; PERISSINOTO, J.; CHIARI, B. M. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger. **Rev. soc. bras. fonoaudiol.**, São Paulo , v. 13, n. 3, 2008 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151680342008000300015&lng=pt

WOLFBERG, Pamela. **Juego y el Espectro Autista**: Fomentando Experiencias Sociales Significativas con Familia y Amigos. 2013. Disponível em: <<http://fundacionsoycapaz.org.pa/images/blogs/simposios/simposio7/Juego%20y%20el%20espectro%20autista%20-%20Dra%20Pamela%20Wolfberg.pdf>>.

PAPIM, A.A.P.; ARAUJO, M.A.D.; PAIXÃO, K.M.G.; SILVA, G.F. **Inclusão Escolar**: Perspectivas e Práticas Pedagógicas Contemporâneas. Porto Alegre – RS. Editora Fi, 2018.

SASSAKI, R.K Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar. /abr. 2009, p. 10-16.

SEPSE: DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DE UM CURSO EM EAD PARA FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR

Data de aceite: 01/07/2024

Amanda dos Santos Fragoso

<https://orcid.org/0009-0004-7076-0862>

Raquel Adjane de Magalhães Machado

<https://orcid.org/0000-0002-8739-4385>

Taís do Amaral Stenger

<https://orcid.org/0009-0003-8991-990>

Jaqueline Rodrigues Bender

<https://orcid.org/0009-0001-8555-3813>

Aldren Silva de Sousa

<https://orcid.org/0000-0001-8511-1866>

Lucas Correa Gonçalves

<https://orcid.org/0009-0002-9797-1358>

Claudir Lopes da Silva

<https://orcid.org/0000-0001-8751-3199>

Eduardo Luis Draghetti

<https://orcid.org/0009-0002-3353-8993>

Roberta Rodrigues Delzetei

<https://orcid.org/0009-0000-1836-9947>

realizado em uma universidade federal do Rio Grande do Sul. Amostra 57 participantes, residentes, preceptores e tutores de um Programa de Residência Multiprofissional em Saúde com ênfase em intensivismo, profissionais e estudantes da saúde de outras instituições. Curso planejado e elaborado em EAD, por uma residente de Enfermagem, com seis módulos e duração de um mês. No final, aplicou-se uma escala de Lickert avaliando a satisfação dos alunos. Dos participantes 73,68% fizeram a avaliação, a maioria positiva, demonstrando bom aproveitamento. Quanto aos conteúdos desenvolvidos, 100% concordaram que foi satisfatório. O objeto de aprendizagem em EAD foi relevante e capaz de atender a demanda da equipe multiprofissional evidenciado pelo número de participantes inscritos e interesse no tema. A avaliação evidenciou curso bem elaborado, com bom aproveitamento.

PALAVRAS-CHAVE: Sepse; Educação Continuada; Educação a Distância; Tecnologia educacional.

RESUMO: O objetivo foi conhecer o aproveitamento dos participantes de um curso planejado e implementado em Educação a Distância (EAD) sobre sepse. Estudo exploratório descritivo quantitativo,

ABSTRACT: The objective was knowing how the participants benefited from the course planned and oriented by Distance Education (EAD) about sepsis. An exploratory, descriptive, quantitative study, accomplished in the Federal University of Rio Grande do Sul. The sample had 57 participants, interns, preceptors and tutors of a Multiprofessional Internship Health Program with emphasis on intensive care, and professionals and students of health courses and other institutions. The course planned and elaborated for distance education, by a nursing intern, was divided in six modules and had duration of one month. In the end, it was applied a Lickert schale to valuate the students satisfaction. From the participants, 73.68% valued the course, most of them positively, showing good use of the course. Regarding the content developed, 100% agreed that it was satisfactory. The learning objective through distance was relevant and complied with the multiprofessional team demand, showed by the number of participants enrolled and the interest for the theme. The valuation showed a well thought course with good results.

KEYWORDS: Sepsis; Education, Continuing; Education, Distance; Educational Technology.

INTRODUÇÃO

A sepse é conceituada como uma síndrome da resposta inflamatória sistêmica (SIRS), secundária, geralmente a um processo infeccioso suspeito ou confirmado⁽¹⁾; estima-se aproximadamente 20 a 30 milhões de pacientes acometidos anualmente em todo o mundo, ou seja, cerca de 1.000 pessoas a cada hora morrem de sepse⁽²⁾. Encontra-se entre as principais causas de morte nos Estados Unidos, com taxas variando de 20% a 80%, dependendo da definição utilizada. Dados sobre a incidência e evolução da sepse nas Unidades de Tratamento Intensivo (UTI) da América Latina, incluindo o Brasil, são raros, porém o Consenso Brasileiro de Sepse mostra uma incidência de sepse e choque séptico de 27% e 23%, respectivamente⁽³⁾. Segundo um levantamento realizado em um estudo mundial envolvendo apenas pacientes com sepse grave, conhecido como *Progress*, a mortalidade da sepse no Brasil é maior que a de países como a Índia e a Argentina⁽⁴⁾.

A escolha para realizar uma pesquisa sobre “Sepse” ocorreu motivada pela campanha mundial apoiada pelo Ministério da Saúde (MS), o Instituto Latino-Americano de Sepse (ILAS) e a Associação de Medicina Intensiva Brasileira (AMIB), que estabeleceu o dia 13 de setembro como o dia mundial da sepse. Esta campanha tem como metas: 1) inserir a sepse na agenda de desenvolvimento; 2) mobilizar os envolvidos; 3) apoiar a implantação de diretrizes internacionais de sepse; 4) envolver os sobreviventes de sepse e os enlutados por ela; 5) assegurar que existam instalações suficientes para tratamento, reabilitação e equipes bem treinadas⁽⁵⁾. Portanto, em consonância com a meta dois e cinco, espera-se que os profissionais estejam capacitados para atendimento precoce desta patologia, a fim de identificar sinais e sintomas, prevenir, detectar e identificar precocemente a sepse, diminuindo os percentuais de mortalidade⁽⁶⁾. A utilização de um saber científico exige constante aperfeiçoamento, atualização dos conhecimentos e incorporação de novos conceitos, obtidos através da educação permanente dos profissionais de saúde.

Segundo a Portaria GM/MS nº 1.996⁽⁷⁾, de 20 de agosto de 2007, a Educação Permanente é o conceito pedagógico, no setor da saúde, para efetuar relações orgânicas entre ensino e as ações e serviços, e entre docência e atenção à saúde, sendo ampliado, na Reforma Sanitária Brasileira, para as relações entre formação e gestão setorial, desenvolvimento institucional e controle social em saúde⁽⁷⁾.

Os ambientes virtuais de aprendizagem, como o *Moodle*, as ferramentas de autoria que facilitam a construção de Objetos de Aprendizagem, tais como: o *eXeLearning* (<http://exelearning.org>) e o *Myudutu* (<http://author.udutu.com>); assim como as ferramentas de elaboração de vídeos interativos, semelhantes aos utilizados pela *Khan Academy* (<https://www.khanacademy.org/>), são exemplos de ferramentas virtuais utilizadas no desenvolvimento de material educacional digital. Os Objetos de Aprendizagem (OA) podem ser definidos como “qualquer material digital, como por exemplo, textos, animações, vídeos, imagens, aplicações, páginas web; de forma isolada ou em combinação, com fins educacionais”⁽⁸⁾.

Levando em consideração o sucesso dos modelos citados anteriormente, e pensando na integração serviço-universidade, é de fundamental importância criar espaços para aprendizado que englobem diferentes cenários e atores e facilitem o acesso. Nesta direção, é possível desenvolver atividades que qualifiquem as práticas de saúde dentro das próprias instituições, pois nestes locais há uma riqueza de saberes que podem ser convergidos para o crescimento de todos, refletindo na assistência global de saúde. Como exemplo, podemos citar os programas de Residência Multiprofissional em Saúde (RMS), que possuem seu currículo construído a partir de instituições formadoras (instituições de ensino superior) e instituições executoras (instituições de saúde).

O interesse em realizar esta pesquisa surgiu devido à participação de duas enfermeiras inseridas em um Programa de Residência Multiprofissional em Saúde (RMS), com ênfase em intensivismo, onde tiveram a oportunidade de constatar uma alta incidência de pacientes internados na UTI que desenvolvem sepse ou internam por esta. Com a intenção de divulgar a campanha contra a sepse, a universidade, em parceria com os professores e residentes, planejou e desenvolveu um curso de extensão de ensino a distância sobre sepse, com a finalidade de promover a educação permanente em saúde, tendo em vista a importância da integração serviço-universidade na qualificação das práticas de saúde dentro das instituições.

A questão norteadora desta pesquisa foi: planejar, desenvolver e avaliar um curso sobre sepse direcionado a estudantes e profissionais da área da saúde. O planejamento e o desenvolvimento do curso ocorreram na primeira etapa e, posteriormente, na segunda etapa aplicou-se o curso, realizando-se a avaliação do mesmo. A avaliação torna-se necessária a fim de verificar a efetividade do aprendizado e dar continuidade ao trabalho, estimulando uma visão cooperativa por meio de um processo coletivo de planejamento, construção, análise e reflexão. Dessa forma, o presente estudo traçou como objetivo geral:

conhecer o aproveitamento dos participantes de um curso planejado e implementado em Educação a Distância (EAD) sobre sepse; e como objetivos específicos: descrever o trajeto de construção do curso em EAD sobre sepse; ofertar este curso para a equipe multiprofissional e acadêmicos da área da saúde; e aplicar avaliação formativa e somativa aos participantes do curso.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de um estudo exploratório descritivo com abordagem quantitativa. O estudo foi realizado em uma universidade federal, localizada no Rio Grande do Sul, onde os tutores, professores dos cursos de graduação da área da saúde, exercem atividades acadêmicas tanto com graduandos, residentes e preceptores, havendo necessidade de planejar atividades de educação que permitam a atualização de todos. O curso sobre sepse foi desenvolvido utilizando o ambiente virtual de aprendizagem (*Moodle*) da universidade, sendo elaborado por uma enfermeira residente sob supervisão e orientação de docentes. O presente estudo está incluído em um projeto maior intitulado: “Laboratório para preparação de material didático digital de saúde: formação e atualização profissional”, que tem como objetivo geral implantar laboratório educacional para preparação de material didático digital aplicado à formação e atualização multiprofissional na área da saúde. O curso intitulado “Sepse: abordagem multidisciplinar” foi ofertado como atividade de extensão e oferecido gratuitamente, inscrito na modalidade de Extensão no processo nº 23103.005864/2013-98 e aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da universidade de acordo com a Resolução nº 083/2013.

Em janeiro/fevereiro de 2014 o curso foi ofertado com a finalidade de realizar um estudo piloto, para verificar os problemas identificados e o interesse do mesmo. Nesta oportunidade se inscreveram 59 e finalizaram 29 participantes. O curso ocorreu novamente em agosto de 2014 já com o objetivo de realizar a avaliação do mesmo. A população constituiu-se de residentes e tutores de um programa de RMS, acadêmicos de uma universidade federal e preceptores do hospital de ensino, onde ocorre a prática em serviço, bem como profissionais e estudantes da área da saúde de outras instituições. A amostra da segunda edição constituiu-se por 57 sujeitos inscritos.

Os dados para a pesquisa de satisfação do aluno foram coletados utilizando-se o aplicativo Google Docs® e foram computados usando-se o software Microsoft Office Excel® para gerenciamento do banco de dados, e o *Statistical Package for the Social Science* (SPSS) for Windows versão 16.0, para execução dos cálculos estatísticos, elaboração e edição de gráficos e tabelas. O procedimento para a análise das variáveis quantitativas foi realizado por análise descritiva das variáveis e os resultados estão apresentados em frequências relativas (percentuais) e absolutas (n), média e desvio padrão.

DESENVOLVIMENTO DO CURSO SEPSE: ABORDAGEM MULTIDISCIPLINAR

Na primeira etapa, para a criação dos OA, percorreram-se cinco fases para o desenvolvimento, utilizando-se os parâmetros do modelo ADDIE (*Analysis, Design, Development, Implementation, and Evaluation*). Esse modelo é o mais conhecido e utilizado para elaboração de materiais instrucionais⁽⁹⁾.

Na primeira fase, de análise, realizou-se extensiva revisão de conteúdos sobre os principais artigos científicos e Guidelines sobre sepse, escolhendo-se vídeos, animações, textos e imagens. Em especial é importante citar que, quanto aos materiais interativos, o site www.ilas.br foi particularmente útil por apresentar aulas interativas atualizadas.

A segunda fase, de design, compreendeu todo o planejamento necessário para o desenvolvimento dos OA, incluindo a elaboração de um modelo para padronizar a criação dos objetos. Foi eleito o software *exeLearning* para construção dos Objetos de Aprendizagem. O *exeLearning* é gratuitamente disponível para *download* (*freeware license*) e possui uma ampla gama de recursos, nomeados “dispositivos”, que permitem a criação de múltiplas atividades, desde textos simples, até atividades de aprendizado internas.

Posteriormente, os OAs criados foram exportados em formato SCORM 1.2, o qual permite a direta instalação no ambiente virtual, incluindo suas atividades internas. O ambiente virtual de aprendizagem (AVA) utilizado foi o *Moodle*. Nele foram incluídos os pacotes SCORM 1.2 e adicionados recursos interativos que faziam parte do curso. O conteúdo foi dividido em seis módulos (ou seis OAs), conforme o quadro 1, confeccionados a partir de uma visão geral de conceitos teóricos e práticos sobre sepse.

Módulo	Conteúdo	Objetivos
I	Epidemiologia e conceitos	Identificar e reconhecer as principais infecções comunitárias e infecções relacionadas à Assistência em Saúde. Conhecer os principais conceitos e epidemiologia da sepse.
II	SIRS, Sepse, Sepse Grave e Disfunção de Múltiplos Órgãos e Sistemas (DMOS)	Diferenciar SIRS, Sepse, Sepse Grave e DMOS. Identificar as principais manifestações clínicas relacionadas a SIRS, Sepse, Sepse Grave e DMOS.
III	Diagnóstico	Identificar o impacto sobre os sistemas orgânicos na fase inicial da Sepse. Discutir a importância do controle do foco infeccioso. Conhecer as Diretrizes para tratamento da Sepse Grave; Choque séptico – Abordagem do agente infeccioso – Diagnóstico.
IV	Tratamento	Aprender sobre antibioticoterapia para Sepse. Identificar as principais medidas de suporte hemodinâmico e terapia adjunta no tratamento da Sepse, bem como o tratamento de suporte de Sepse Grave. Conhecer as considerações especiais utilizadas na Pediatria.
V	Avaliação	Aprender de que forma ocorre a abordagem multidisciplinar na Sepse. Relembrar a Campanha de sobrevivência à Sepse. Conhecer o Roteiro de Implementação de Protocolo Assistencial gerenciado para Sepse.
VI	Avaliação	Avaliação final

Quadro 1: Organização dos OAs que compõem o curso EaD, apresentando a temática de cada módulo e seus objetivos principais.

Fonte: Próprio autor, 2014.

A terceira fase, de desenvolvimento, compreendeu a criação dos OAs. No início de cada módulo foi criado um layout inicial padrão contendo ementa, objetivos a serem alcançados e autores. Ao final de cada módulo disponibilizou-se uma lista de materiais para leitura complementar, contendo artigos científicos pertinentes e atualizados sobre o assunto desenvolvido.

Foram de grande contribuição as aulas interativas disponibilizadas gratuitamente no site <http://www.ilas.org.br/educacao-continuada-curso-e-learning.php>, sendo que para este curso foram utilizadas as aulas: “Quadro clínico e diagnóstico”, “Avaliação da perfusão tecidual no choque séptico” e, “Tratamento do agente infeccioso”.

Quanto à forma de avaliação dos alunos, segundo Caldeira⁽¹⁰⁾, a avaliação formativa é a que ocorre ao longo do processo de aprendizagem com o objetivo de corrigir falhas ao longo do processo educacional; já a avaliação somativa é aquela que ocorre ao final de um processo, com claros objetivos de mensuração de resultados. Dessa forma, em cada módulo, foram desenvolvidas as duas formas de avaliação: formativa e somativa.

As avaliações formativas não atribuem nota ao aluno e foram elaboradas na forma de “Verdadeiro ou Falso”, contendo três questões direcionadas ao aprendizado,

proporcionando uma reflexão inicial sobre o tema a ser abordado. As avaliações somativas, que geraram nota ao aluno, foram colocadas sempre no final de cada módulo, utilizando o programa *Hot Potatoes*, o qual possibilita a criação de diferentes exercícios. Também foi utilizado o *SCORM Quiz*, presente no *exeLearning*.

Assim como o *exeLearning*, o *Hot Potatoes* é um software gratuito para *download* (*freeware license*). É um conjunto de seis programas de criação de páginas Web produzido pela equipe de Pesquisa e Desenvolvimento do *Humanities Computing and Media Centre* da Universidade de Victoria, no Canadá. Com eles é possível criar exercícios interativos em linha, de alguns tipos básicos. Os exercícios são páginas Web standard usando código XHTML para a visualização e *Java Script (ECMA Script)* para a interatividade.

Na quarta fase, de aplicação, o curso foi programado para ser desenvolvido ao longo de três semanas, sendo disponibilizada a cada semana a apresentação de dois módulos. Foram realizados dois cursos: um curso piloto, em janeiro/fevereiro de 2014, e outro, entre setembro e outubro do mesmo ano, para conhecer o aproveitamento dos participantes.

A quinta fase, de avaliação, realizou-se no final do segundo curso. Foi desenvolvida uma escala de Lickert para avaliação da satisfação dos alunos, abrangendo questões referentes ao aproveitamento do curso pelos participantes. O referido instrumento pôde ser acessado na página do curso, via *Moodle*, no último módulo. Para o preenchimento da escala de Lickert bastava ao aluno clicar no link correspondente no Módulo VI (Avaliação). Ao acessar o instrumento e ser informado sobre a pesquisa, o preenchimento deste configurou aceite do aluno em participar deste estudo.

RESULTADOS

O instrumento de avaliação dos participantes do curso abordava três eixos principais: caracterização da amostra; autoavaliação e avaliação do curso. Participaram do curso 57 alunos; porém, o instrumento foi respondido por 42 alunos. Em relação à caracterização da amostra que respondeu o instrumento avaliativo, constatou-se 95,24% (40) do gênero feminino, faixa etária média de 23 anos e desvio padrão de 4,56 anos, sendo que 90% tinham idade inferior a 30 anos. A maioria (80%) afirmou possuir até 01 ano de experiência profissional.

Quanto à profissão: 75,61% eram acadêmicos, 12,20% enfermeiros, 4,88% fonoaudiólogos, 2,44% farmacêuticos, 2,44% médicos e 2,44% nutricionistas. Devido à participação de todos os residentes na edição piloto do curso, apenas 02 participantes possuíam vínculo com a RMS nesta segunda edição.

Em relação à Autoavaliação do aluno, as opções de respostas disponíveis no questionário eram: discordo totalmente, discordo, indiferente, concordo e concordo totalmente. Apresentam-se somente os percentuais referentes às opções concordo e concordo totalmente, pois estas obtiveram os maiores e mais significativos valores.

O Quadro 2 apresenta as questões que abordavam a autopercepção do aluno quanto ao seu desempenho, considerando as respostas que obtiveram os maiores percentuais.

Questões	Concordo e Concordo totalmente	
	%	n
1. Tempo que destinei às tarefas e estudos individuais foi adequado.	88,1	37
2. Busquei soluções alternativas (Internet, revistas, livros e outras) para aprofundar o conhecimento.	90,47	38
3. Contribui para o desenvolvimento de um trabalho bom e produtivo no curso.	92,85	39
4. Tive iniciativas, resolvendo eventual falta de embasamento, para acompanhar o curso.	83,33	35

Quadro 2: Questões referentes à autoavaliação do aluno, 2014.

Referente à Avaliação do curso, o Quadro 3 apresenta as questões avaliadas, considerando as respostas que obtiveram os maiores percentuais:

Questões	Concordo e Concordo totalmente	
	%	n
1. O desenvolvimento dos conteúdos foi satisfatório.	100	42
2. O material didático disponibilizado foi adequado.	95,24	40
3. A apresentação dos conteúdos virtuais foi de fácil acesso.	92,86	39
4. Este curso despertou meu interesse em aprofundar o conhecimento neste tema.	92,5	37
5. O conteúdo do curso foi importante para minha experiência profissional.	100	42
6. O curso vinculou a teoria à minha prática profissional.	73,81	31
7. Em relação às avaliações realizadas, o curso cumpriu com os objetivos estabelecidos nos módulos.	97,62	41
8. Quando tive algum problema de acesso foi rapidamente resolvido.	90,48	38
9. A carga horária do curso foi adequada.	97,62	38
10. O curso em EAD facilitou o meu aperfeiçoamento profissional.	95,24	40
11. O curso correspondeu às minhas expectativas.	76,19	32

Quadro 3: Questões referentes à avaliação do curso, 2014.

DISCUSSÃO

O maior desafio para o desenvolvimento do presente trabalho foi construir objetos de aprendizagem que de fato fossem relevantes e capazes de atender a demanda da população diferenciada a ser atingida. O curso teve grande procura de diferentes profissionais e acadêmicos da área da saúde, inclusive de outros estados do Brasil, porém o limite de vagas não possibilitou a participação de todos os interessados. Deste modo, pode-se constatar não apenas a dimensão e importância do tema em pauta como também o reconhecimento e prestígio da instituição promotora do curso.

Quanto à caracterização dos sujeitos, destacou-se a predominância do gênero feminino entre os participantes do curso, reforçando a presença da mulher cada vez mais conquistando seu espaço no mercado de trabalho, apresentando nível de escolaridade cada vez maior, inclusive em relação ao gênero masculino⁽¹¹⁾.

Verificou-se a participação de grande número de acadêmicos, o que talvez se deva ao vínculo do curso com a universidade e seus docentes, bem como a grande divulgação no ambiente acadêmico, facilitando o acesso e interesse dos alunos em participar do curso. Acredita-se que as práticas pedagógicas ultrapassem os limites da sala de aula para alcançar a ação-reflexão-ação de uma prática ética, crítica, reflexiva e transformadora⁽¹²⁾.

A formação profissional orientada para o trabalho objetiva integrar conhecimentos, habilidades e atitudes necessários ao processo de desenvolvimento profissional e humano, e neste contexto destaca-se a tecnologia digital que vem modificando a maneira de se lidar com o processo de ensino e aprendizagem⁽¹³⁾.

Conforme apresentado nos quadros, no eixo autoavaliação do aluno, os maiores percentuais de concordo ou concordo totalmente estavam entre as afirmações: “busquei soluções alternativas para aprofundar o conhecimento” e “contribuí para o desenvolvimento de um trabalho bom e produtivo no curso”. Verificou-se também, no eixo avaliação do curso, a concordância unânime dos alunos nas afirmações: “o desenvolvimento dos conteúdos foi satisfatório” e “o conteúdo do curso foi importante para minha experiência profissional”. Deste modo, pode-se inferir que a utilização de ferramentas virtuais facilita o acesso à informação e a interatividade, fatores que podem motivar a participação do aluno em cursos de atualização⁽¹⁴⁾.

A elaboração de material didático digital direcionado aos residentes, preceptores e tutores, contempla as Diretrizes Gerais para os Programas de Residência Multiprofissional e Profissional de Saúde, pois atende a Resolução nº 2⁽¹⁵⁾, de 13 de abril de 2012, no qual o artigo 5º, item IV determina “promover cenários de aprendizagem” e no artigo 10º, item II determina a “elaboração e execução de projetos de educação permanente em saúde para a equipe de preceptores da instituição executora”⁽¹⁵⁾.

Ao reconhecer a importância da sua participação no processo ensino aprendizagem, o aluno formula-se melhor como profissional, adquirindo um perfil cooperativo, responsável,

com capacidade de decisão e maior participação dentro das instituições de saúde, deste modo a educação a distância (EAD) contribui facilitando o acesso a aprendizagem de um maior número de alunos, uma vez que não existem as limitações físicas de uma sala de aula, possibilitando maior flexibilidade de horários e autonomia do aluno na obtenção dos conhecimentos. Portanto, a educação permanente acontece no cotidiano dos profissionais e das instituições, sendo elaborada a partir de problemas apresentados no cotidiano do trabalho, contribuindo para sua aprimoração, pois leva em conta a vivência profissional do indivíduo⁽¹⁶⁾.

CONCLUSÃO

A avaliação de satisfação do aluno contribuiu para que nas próximas edições se possa aprimorar e qualificar o curso, bem como verificar as impressões dos alunos com relação não só ao desenvolvimento do curso, mas também quanto às suas próprias atitudes como alunos e profissionais da saúde frente a esta temática tão relevante. O desenvolvimento e aplicação de um curso sobre sepse para residentes, tutores e acadêmicos, contribuiu para a atualização e capacitação destes profissionais atendendo a legislação e tornando-os aptos ao reconhecimento, diagnóstico e tratamento precoce da sepse. Acredita-se que para as próximas edições possam ser desenvolvidos novos OA de forma a complementar os objetos já desenvolvidos, bem como atualizá-los conforme a realização de novos estudos e *Guidelines* sobre sepse.

Propõe-se que o curso seja aplicado também na forma de educação permanente para profissionais de outras instituições de saúde, visto a relevância do tema “sepse” e a importância da parceria serviço-universidade, indiscutivelmente convergente na qualificação da formação e na assistência em saúde.

REFERÊNCIAS

1. Siqueira-Batista R, Gomes AP, Velasco CMMO, et al. Nutrição na sepse. Rev Bras Clin Med. 2012 set-out;10(5):420-6.
2. Reinhart K, Daniels R, Machado FR. O ônus da sepse: uma chamada em apoio ao Dia Mundial da Sepse 2013. Rev Bras Ter Intens. 2013; 25(1): 3-5.
3. Carvalho RH, Vieira JF, Gontijo-Filho PP, Ribas RM. Sepse, sepse grave e choque séptico: aspectos clínicos, epidemiológicos e prognóstico em pacientes de Unidade de Terapia Intensiva de um Hospital Universitário. Rev Soc Bras Med Trop. 2010 Sep-Oct; 43(5).
4. Beale R, Reinhart K, Brunkhorst FM, Dobb G, Levy M, Martin C, et al. PROGRESS Advisory Board. Promoting Global Research Excellence in Severe Sepsis (PROGRESS): lessons from an international sepsis registry. Infection. 2009; 37(3): 222-32.

5. Instituto Latino-americano de Sepse. Ministério da Saúde. Associação de Medicina Intensiva Brasileira. Dia Mundial da Sepse [Internet]. São Paulo; 2012 [acesso em: 30 out. 2014]. Disponível em: <http://www.diamundialdasepse.com.br/campanha.html>.
6. Bernardina LD, Sallum AMC, Cheregatti AL. Principais choques e distúrbios hemodinâmicos em terapia intensiva. In: Cheregatti AL, Amorim CP. Enfermagem, Unidade Terapia Intensiva. São Paulo, SP: Martinari; 2010. Cap. 13: 397-422.
7. Brasil. Portaria GM/MS nº 1.996, de 20 de agosto de 2007 Dispõe sobre as diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde e dá outras providências. Brasília: Centro de Documentação; 2007.
8. Behar PA, Torrezzan CAW. Parâmetros para a construção de materiais educacionais digitais do ponto de vista do design pedagógico. In: Behar PA e colaboradores. Modelos pedagógicos em educação a distância. Porto Alegre: Artmed; 2009. p. 33-65.
9. Michael M. The ADDIE Model. In: Kovalchick A, Dawson K, editores. Educational Technology: An Encyclopedia. Santa Barbara: Copyright by ABC-Clio; 2003. p. 1-5.
10. Caldeira ACM. Avaliação da aprendizagem em meios digitais: novos contextos. In: Anais do 11º Congresso Internacional de Educação a Distância, 2004, Salvador, 7-10 set.
11. Probst RE. A evolução da mulher no mercado de trabalho [Internet]. Instituto Catarinense de Pós-Graduação-ICPG; 2012 [acesso em: 30 out. 2014]. Disponível em: <<http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev02-05.pdf>>.
12. Mitre SM, Batista RS, Mendonça JMG, Pinto NMM, Meirelles CAB, Porto CP, et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. Ciên Saúde Coletiva. 2008; 13(1): 2133-43.
13. Feital AAB. Na tecedura da rede mais um nó se faz presente: a formação continuada do professor para o uso do (a) computador/internet na escola [dissertação]. Juiz de Fora (MG): Universidade Federal de Juiz de Fora; 2006.
14. Rodrigues RF. Ambiente interativo e heurístico de aprendizagem – AIHA [dissertação]. Brasília (DF): Universidade de Brasília; 2004.
15. Brasil. Resolução nº 2, de 13 de abril de 2012. Comissão Nacional de Residência Multiprofissional em Saúde. Diretrizes Gerais para os Programas de Residência Multiprofissional e em Profissional de Saúde. Diário Oficial da União. 2012; 16 abr.
16. Oliveira MAN. Educação à Distância como estratégia para a educação permanente: possibilidades e desafios Rev Bras Enferm. 2007 set-out; 60(5): 585-9.

A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Data de aceite: 01/07/2024

Bianca Celistre Frota
Pós-graduanda - FARESE

RESUMO: A avaliação é um instrumento utilizado muitas vezes de forma inadequada, priorizando o resultado quantitativo do rendimento escolar em detrimento da construção do conhecimento. Cria-se uma visão de processo avaliativo completamente distante do processo de ensino e aprendizagem, como se “avaliar” fosse uma ação distante e isolada. O presente trabalho visa apresentar um espectro mais atual sobre o processo avaliativo que contemple níveis e funções da avaliação, bem como uma concepção de avaliação integral que considera todos os momentos de aprendizagem. Apresenta, portanto, diferentes tendências educacionais, bem como diferentes níveis e funções da avaliação e seus objetivos em cada etapa do processo de ensino, procura, ainda, ser objetiva em relação aos conceitos apresentados visando a instrução e orientação dos docentes que se valerão do presente artigo como fonte de pesquisa e referência para estudos e elaboração do próprio plano de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação. Ensino. Aprendizagem.

THE IMPORTANCE OF EVALUATION FOR THE TEACHING AND LEARNING PROCESS

ABSTRACT: Assessment is an instrument that is often used inappropriately, prioritizing the quantitative result of school performance to the detriment of knowledge construction. A vision of the evaluation process is created that is completely distant from the teaching and learning process, as if “evaluating” were a distant and isolated action. This paper aims to present a more up-to-date spectrum on the assessment process that includes levels and functions of assessment, as well as a conception of comprehensive assessment that considers all learning moments. It presents, therefore, different educational trends, as well as different levels and functions of assessment and its objectives at each stage of the teaching process. It also seeks to be objective in relation to the concepts presented, aiming at the instruction and guidance of teachers who will make use of the present article as a source of research and reference for studies and preparation of the teaching plan itself.

KEYWORDS: Evaluation. Teaching. Learning.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho se propõe a apresentar diferentes modelos de avaliação de forma instrutiva, a fim de orientar os educadores na sua prática pedagógica. Não objetiva, por óbvio, esgotar um assunto de natureza tão ampla, no entanto crê que, apenas com a informação necessária disposta de forma sistemática, ainda que crítica, pode realmente subsidiar a prática dos profissionais que estão na rede de ensino. Deixando claro, pois, que quando se fala em instrução, não se trata de uma definição fixa, estanque sobre algo, tampouco sobre o conceito de avaliar, mas uma referência do que têm sido os modelos avaliativos utilizados, quais seus objetivos e amparados em que métodos de ensino e tendências pedagógicas nos dias atuais.

Dessa forma, é possível compreender que dissertar, mesmo que brevemente, sobre o que é avaliar, por que e com quais suportes teóricos requer um longo diálogo sobre outras vertentes da didática, como tendências pedagógicas e metodologias de ensino, pois pressupõe que nenhuma escolha, por mais exata que seja, é neutra, visto que está sempre imbricada por uma corrente teórica que surgiu em um determinado período, em um contexto que justificava sua própria existência, portanto versar sobre avaliação é dialogar com o leitor sobre suas próprias concepções pedagógicas, sobre sua própria prática, é relacionar o “avaliar” com toda instituição de ensino, haja vista que todos os profissionais que estão envolvidos no processo educacional não estão isentos do contínuo processo de avaliação.

Abrindo o presente artigo é importante deixar claro que o principal objetivo deste trabalho é elucidar a importância do processo de avaliação no processo de ensino e aprendizagem e, através da apreensão de alguns conceitos sobre método, avaliação, ensino e aprendizagem, será possível conceber a importância do processo de avaliação para prática pedagógica do educador (e do educando), pois de forma diferente, seria impossível. Ou seja, os objetivos específicos deste artigo estarão descritos nos capítulos que pretendem abordar de forma objetiva os conceitos sobre tendências pedagógicas e métodos de avaliação.

TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E METODOLOGIAS DE ENSINO E SUA ESTREITA RELAÇÃO COM O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

Se por método, deve-se entender como procedimento, técnica ou meio de fazer algo de acordo com um plano, é impossível falar sobre métodos de avaliação sem falar antes sobre métodos de ensino, haja vista que a avaliação não é um fim em si mesma, mas sim um ponto de partida, ou mesmo um orientador para novas práticas dentro de um plano maior, o currículo. Dessa forma, desde já, compreende-se avaliação como um processo inacabado, algo contínuo que tem como objetivo não apenas mensurar o desempenho do educando dentro de um campo de conteúdos pré-definidos, mas dar “pistas” importantes sobre como

o processo de ensino aprendizagem está ocorrendo, apontando possíveis melhorias a serem adaptadas pelo docente, bem como métodos as serem corrigidos, dessa forma a avaliação é também um instrumento de aprendizagem, pois possibilita a práxis, ou seja, a reflexão constante e intermitente sobre o que é ser professor e, principalmente, como o estudante aprende, retirando, assim, o foco do processo educacional exclusivamente do ensino (professor) e delegando à aprendizagem (aluno) o seu verdadeiro papel, o principal!

Os métodos de ensino mais discutidos dentro da educação passam por uma longa trajetória, não significando, porém, que necessariamente um se sobrepõe ao outro em termos de conhecimento, mas que se adequam ao contexto no qual foram sendo incorporados e possuem sempre uma estreita relação com o tempo e local no qual foram sendo desenvolvidos.

Para Luckesi (1998) a essência da prática da avaliação da aprendizagem, só se torna aplausível quando o seu objetivo estiver centralizado na aprendizagem do educando, para isso o docente deve se empenhar para que o aluno seja capaz de absorver o que está sendo explicado. [...] Avaliação da aprendizagem tem se descaracterizado e deixado de lado a sua função principal que é o acompanhamento da evolução da aprendizagem do educando, sem esse acompanhamento não é possível identificar as suas dificuldades e os seus avanços¹.

Sobre métodos de ensino é fundamental destacar o **Método de Ensino Tradicional**, no qual prevalece a fixação do conhecimento, utiliza exercícios nos quais os alunos repetem conceitos e fórmulas, memorização, criação de hábitos e disciplina da mente. Após, surge o **Construtivismo**, metodologia de ensino, desenvolvida por Jean Piaget (1896 – 1980), com ideia central de que o conhecimento é construído, e não adquirido, e dessa forma o aluno passa a ter um papel mais ativo no processo de ensino-aprendizagem, pois o professor realiza intervenções na sala de aula quando necessárias durante o acompanhamento da evolução do estudante, organizando as atividades em ciclos ou etapas mentais e privilegiando atividades que levam o estudante a aprender como se aprende. Em uma abordagem científica, o construtivismo busca compreender como o conhecimento é construído, ou seja, a sua gênese.

Há ainda o método de ensino sociointeracionista, ou **Socioconstrutivista**, pois nesta metodologia, que tem como pai Henry Vygotsky, compreende que é por meio da interação entre o sujeito e a sociedade que o processo de aprendizagem se dá. Dessa forma, o método de ensino sócio interacionista entende que o sujeito pode modificar o ambiente e que o ambiente é capaz de modificar o ser humano. No contexto escolar, o educador assume o papel de mediador e não mais de transmissor ou detentor do conhecimento. Difere-se do interacionismo pelo foco na dimensão sociocultural do estudante, dando ênfase sempre para trabalhos e atividades em grupo, já que o conhecimento é construído coletivamente.

¹ SOUZA, Fabíola Silva. Avaliação: um processo contínuo de ensino e Aprendizagem. 2018.

Métodos mais atuais também tem sido elencados no Brasil como teoria para prática escolar. Desde Freire até Waldorf, cada método aperfeiçoa e enfatiza determinados pontos do desenvolvimento do educando, não se opondo necessariamente um ao outro, apenas focando em áreas diferentes do desenvolvimento:

O método de ensino Freiriano, preconizado por Paulo Freire, parte do princípio de que os conteúdos precisam ter significado para o estudante, com palavras que carreguem conceitos importantes para sua vida. Já Maria Montessori, no método **Montessoriano**, procura despertar a noção de responsabilidade da criança pelo próprio aprendizado. O ensino é ativo, enfatiza os exercícios de concentração individual e, nas fases iniciais. **Waldorf, na metodologia Antroposófica**, busca o desenvolvimento integral e individual do aluno. Esses são agrupados por idades, portanto não há o conceito de aprovação ou retenção. Existe também o ensino de outros conteúdos além dos acadêmicos, como música e artes plásticas.

É fundamental atentar-se para o fato de que neste artigo há apenas breves explanações sobre métodos que carregam estratégias muito mais precisas e que carecem de um estudo individualizado. Outro ponto a ser frisado é que métodos diferentes são utilizados em etapas diferentes, ou seja, não existe uma comparação entre esses métodos mais atuais, como o método Freiriano ou Montessoriano, até porque seus objetivos são diferentes e atendem a grupos diferentes, não excluindo suas divergências e convergências, logo ressalta-se novamente a importância de um conhecimento mais amplo que perpassa as linhas desta pesquisa.

Após essa breve explanação sobre alguns métodos de ensino pesquisados como os mais utilizados atualmente no Brasil, é possível, pois, determinar métodos de avaliação que se encaixem em cada metodologia de ensino, não havendo, no entanto, necessariamente uma correspondência inquisitiva punitiva, apenas, uma relação que se faz entre objetivos de aprendizagem e objetivos estipulados no instrumento avaliativo selecionado pelo educador baseadas numa lógica de construção do seu fazer educacional enquanto docente, ou seja, há de se orientar o educador para uma certa coerência na escolha dos métodos de avaliação que devem estar adequados ao método e concepção pedagógica adotados pela instituição.

Cabe ainda salientar que, quando se fala em **concepções pedagógicas ou tendências pedagógicas**, existem, no Brasil, dois eixos norteadores que são destacados por Saviani (1997) e Libânio (1990). Eles propõem a reflexão sobre as tendências pedagógicas Mostrando linhas de pensamento pedagógico: **Tendências Liberais e Tendências Progressistas**.

Enquanto as tendências Liberais sustentam a ideia de que o aluno deve ser preparado para papéis sociais de acordo com as suas aptidões, aprendendo a viver em harmonia com as normas desse tipo de sociedade, as Tendências Progressistas farão uma análise crítica dessa sociedade.

As Tendências Liberais ainda irão se dividir em **Tradicional, Renovadora Progressiva, Escola Nova e Tecnicista**. É fundamental aprofundar também os conteúdos sobre cada uma dessas tendências, pois ao escolhê-las como aparato teórico para prática pedagógica, deve ter claro qual seu objetivo maior e o seu foco no processo de ensino, ou seja, que cidadão pretende-se formar na utilização de determinada concepção em detrimento de outra. **As Tendências Progressistas**, em contraponto às Liberais, sustentam implicitamente os desígnios sociopolíticos da educação. São elas: Liberadora, Libertária, Histórico-Crítica.

Quando analisadas as tendências pedagógicas, sim, se observam visões diferenciadas a respeito de sociedade e de objetivo educacional, logo a adesão a uma determinada tendência se opõe automaticamente a outra. Nisso cabe um cuidado até com questões terminológicas e de cunho prático para instituição, pois não deveria haver um Progressista Tecnicista ou um Liberal Histórico-Crítico, pois são concepções distintas e opostas. Tais conceitos devem sempre ficar muito claros para o docente, pois a opção por uma ou outra tendência como eixo norteador significa também a escolha de determinadas estratégias de ensino e avaliação.

Tais tendências também servem como base para instituição de ensino tanto na hora de selecionar os conteúdos a serem trabalhados, como a forma como serão trabalhados e os instrumentos de avaliação que serão utilizados, logo, compreende-se desde o início que os métodos de avaliação selecionados não são neutros, mas tem objetivos a serem alcançados, da mesma forma que o método de avaliação escolhido pelo educador deve ter clareza nas habilidades que pretende aferir, de que forma e quais objetivos estão instaurados por trás desse modelo avaliativo.

Sobre as tendências liberais, ou a pedagogia liberal, é importante compreender que ela tem como fundamento a preparação do sujeito para sociedade, ainda que com uma visão restrita sobre diferenças de classes. A *Tendência Liberal Tradicional* possui métodos de ensino expositivos com ênfase em exercícios e atividades de memorização, pretende disciplinar a mente e repassar conhecimentos numa progressão lógica estabelecida pelo adulto.

A Tendência Liberal Renovadora Progressiva está presente nas escolas de Jean Piaget e Maria Montessori. Compreende que é função da escola adaptar às necessidades individuais aos meio social e, para tanto, procura se organizar de forma a retratar a vida. As integrações ocorrem por meio de experiências que devem satisfazer ao mesmo tempo os interesses dos alunos e as demandas sociais. Valoriza-se muito os processos mentais e habilidades cognitivas em detrimento do conteúdo fixo, ou seja, trata-se do “aprender a aprender” ou a ideia de “aprender fazendo”, pois valoriza a pesquisa, tentativa, descobertas e estudo do meio. O professor, nesta concepção assume a posição de auxiliar no desenvolvimento livre e espontâneo da criança.

A Tendência Liberal Renovada Não Diretiva ou Escola Nova acentua a tendência do papel da escola na formação de atitudes, razão pela qual preocupa-se mais com aspectos psicológicos do que pedagógicos. A pedagogia não diretiva propõe uma educação centrada no aluno visando formar sua personalidade através de experiências significativas que possibilitam desenvolver características inerentes a sua natureza e, por conseguinte, no quesito avaliação, o teste formal perde seu sentido e é substituído pela autoavaliação.

A Tendência Liberal Tecnicista é um sistema regido por leis naturais. As descobertas educacionais estão restritas aos especialistas e a escola assume o papel de aperfeiçoamento da ordem vigente, neste caso, o capitalismo. Utiliza-se da ciência comportamentalista do behaviorismo e tem como principal objetivo formar mão de obra para o mercado de trabalho. O ensino está atrelado ao processo de condicionamento por uso de reforços das respostas que se deseja obter.

A Pedagogia Progressista é compreendida inclusive por Libânio (1990) como algo que é difícil de institucionalizar-se numa sociedade capitalista, daí ser, portanto, um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas. Três pedagogias despontam:

A Progressista Libertadora compreende que os alunos e os professores são mediatizados pela realidade e atingem um nível de consciência dessa realidade a ponto de transformá-la. A educação freiriana desperta o lado crítico voltado para problemas sociais e utiliza temas geradores como parâmetros de ensino, o caráter político de sua pedagogia é muito marcante e bem citado por Freire e, ainda, menciona que é complicado colocar em prática sua metodologia antes de uma transformação social, por isso sua atuação se dá mais em contextos extraescolares. Quanto ao método de ensino, esse é sempre mediatizado pelo diálogo. A forma de trabalho educativo é o grupo de discussão e através da dialética é abolida toda forma de autoritarismo, pois existem uma relação horizontal com os educandos.

Em relação à Educação Libertária, as matérias são colocadas à disposição dos alunos, no entanto não são exigidas. O importante é o conhecimento que resulta das experiências vividas pelo grupo. Cabe ao professor uma função de conselheiro à disposição do grupo, a ênfase é na aprendizagem informal, via grupo e a negação de toda repressão favorece o desenvolvimento de pessoas mais livres.

A Tendência Progressista Crítico Social dos Conteúdos considera a difusão de conteúdos tarefa fundamental e crê que a própria escola pode contribuir para eliminar a seletividade social e torna-la um espaço democrático. Assim, para que a escola sirva aos interesses populares é fundamental garantir a todos um bom ensino, ou seja, a apropriação de conteúdos escolares mínimos. Em síntese, o que se prega é a continuidade do conteúdo que gradativamente transforma-se de experiência desorganizada em um conhecimento sistematizado. José Carlos Libâneo é o criador do termo e é importante destacar que o educando é mediado pelo professor, ou seja, o educador possui conhecimentos mais desenvolvidos acerca da realidade social e cabe a ele a análise dos conteúdos em confronto com as realidades sociais.

AValiação – NÍVEIS E CLASSIFICAÇÕES QUANTO À FUNCIONALIDADE

A avaliação da aprendizagem começou a ser divulgado em 1930 por Raphy Tyler, quando buscou ressaltar a importância e, destacar o devido cuidado que os docentes precisam ter com a aprendizagem dos discentes. Vale sempre destacar que a Lei 9.394/96, a LDB, ou Lei Darcy Ribeiro, não prioriza o sistema de notas parciais e médias finais no processo de avaliação escolar, pois ninguém aprende para ser avaliado, uma vez que prioriza mais a educação em valores, ou seja, aprende-se para adquirir novas atitudes e valores. Ainda, consoante a LDB, artigo 24, inciso V: “A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.” Em síntese, embora ainda exista uma prática tradicional, os normativos atuais enfatizam que as instituições de ensino privilegiem aspectos qualitativos sobre os quantitativos. A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente que deve acompanhar o processo de ensino e aprendizagem, visto que somente através dela os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho são comparados com os objetivos propostos a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias.

Classificações da avaliação quanto a sua função

Sobre as classificações de avaliação **em relação a sua finalidade**, Bloom (1993) propõe: avaliação diagnóstica (analítica), formativa (controladora) e somativa (classificatória). A Avaliação diagnóstica tem por objetivo diagnosticar, verificar o nível de conhecimento que o aluno possui, bem como suas dificuldades. Essa avaliação é muito importante, pois permite que o docente perceba a situação que o aluno se encontra e faça uma autoanálise da sua prática pedagógica.

A Avaliação Formativa atenta-se para a construção do conhecimento que o aluno adquiriu ao longo do processo de ensino e aprendizagem, pois o professor sempre deve fazer a mediação e a intervenção no intuito de regular a aprendizagem e evitar o fracasso escolar. Ela é realizada com o objetivo de informar o professor e o aluno sobre o resultado da aprendizagem. A Avaliação Somativa é utilizada ao final de um processo educacional, tem como objetivo avaliar o resultado da aprendizagem, apresentando característica informativa e verificadora, gerando informações sobre a qualidade do processo.

Dessa forma, é possível observar que diferentes modelos de avaliação atendem diferentes etapas do processo de ensino-aprendizagem, não sendo, pois excludentes entre si, mas complementares. Sendo assim, a opção por determinado instrumento de avaliação em detrimento de outro não está relacionado somente à opção por uma tendência pedagógica em detrimento de outra, mas também do conhecimento sobre o real funcionamento de cada função do modelo avaliativo e em que momento da vida escolar do estudante devem ser utilizados.

Níveis e Tipos de Avaliação

A avaliação ainda pode ser classificada em relação aos níveis, podendo ser: Avaliação da Aprendizagem, Avaliação Institucional/Interna ou Avaliação de Larga Escala/de rede/externa.

A Avaliação da Aprendizagem (diferente da avaliação para aprendizagem) ocorre na sala de aula, no cotidiano escolar, procurando construir enquanto avalia, identificar problemas mais pontuais a fim de verificar progressos e dificuldades e ocorre no processo de interação professor-aluno. A Avaliação Institucional visa mapear os problemas dentro da escola, é uma avaliação interna, mas que abrange a instituição de ensino no seu todo, tem como objetivo aperfeiçoar o Projeto Político Pedagógico da Instituição (A Prova Brasil, embora seja uma avaliação em larga escala, também fornece o material necessário para que cada instituição de ensino faça seu mapeamento e identifique suas dificuldades). A Avaliação em Larga Escala ocorre em um sistema e objetiva dados mais amplos sobre a realidade escolar. Atualmente o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) contribui nesse sentido trazendo novos dados sobre a realidade educacional do ensino básico, enquanto o ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) é aplicado para os alunos de ensino superior.

Ainda conforme Libâneo, a avaliação possui **dois tipos**: formal e informal. Enquanto a avaliação formal é intencional e ocorre dentro dos espaços escolares, a informal não é intencional e ocorre através das relações afetivas e do diálogo. São considerados INSTRUMENTOS FORMAIS DE AVALIAÇÃO: Provas, testes, listas de exercícios, etc.

A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

O termo “avaliar” tem sido associado a fazer prova e atribuir notas. Nessa concepção, a educação é vista como simples transmissão e memorização de informações e o educando como um ser paciente. Em uma concepção pedagógica mais moderna, a educação é entendida como a experiência de vivências múltiplas compreendendo o desenvolvimento total do educando. A avaliação é realizada de forma contínua, cumulativa e sistemática na escola e tem com um dos objetivos o de diagnosticar a situação de aprendizagem de cada aluno, em relação ao currículo, porém não deve priorizar o resultado, mas deve ser utilizada como prática de investigação.

Em um cenário atual no qual ocorrem profundas transformações, a instituição escola vem sendo intensamente discutida, criticada e exigida a cumprir com um papel socio pedagógico que ultrapasse os muros da instituição de ensino, dessa forma a avaliação cumpre uma missão grandiosa, a de complementar o processo educacional, uma vez que não é algo alheio ao processo, mas parte integrante para que ele se estruture e refaça quantas vezes forem necessárias.

A avaliação escolar tem sido explicitada através das notas que os alunos conseguem obter, porém, essa avaliação meramente quantitativa não corresponde mais com a realidade nem com as necessidades individuais e coletivas do estudante. A avaliação deve ocorrer no próprio processo de trabalho dos alunos, no dia a dia da sala de aula, no momento das discussões coletivas, pois nesses momentos o educador pode perceber se os alunos estão ou não se aproximando dos conceitos e habilidades que considera importantes, além de levantar possibilidades sobre novas estratégias de ensino. Ocorre, também, que não há avaliação sem intencionalidade, logo, dependendo do objetivo, ou seja, daquilo que se pretende obter, determinado método avaliativo será utilizado e, nessa lógica, todas as formas de avaliação são importantes, pois cumprem uma finalidade diferente e não menos importante em cada momento e com determinadas metas a serem alcançadas.

Para que isso ocorra de forma clara, é indispensável também que o professor tenha um plano de trabalho e estabeleça no início do ano letivo os conhecimentos que seus alunos devem adquirir, bem como as habilidades e atitudes a serem desenvolvidas. Esses conhecimentos e habilidades devem ser constantemente avaliados e pensados, pois essa avaliação constante permite o desenvolvimento de novas práticas de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível concluir que a avaliação é um processo inacabado que está em constante análise, pois faz parte do processo ensino-aprendizagem e não é algo alheio a ele. Significa com isso que avaliar é também construir, pois é necessário que haja uma sistemática dos modelos de avaliação selecionados de acordo com as tendências pedagógicas seguidas e objetivos estabelecidos, habilidades e competências elencadas como primordiais, ou, em suma, para avaliar é preciso saber o que está sendo avaliado e qual a referência para esse processo.

Não há dúvida de que o aluno é parâmetro de si mesmo, porém há de considerar que a sociedade exige conhecimentos prévios para existência/sobrevivência que devem ser trabalhados como base comum para todos, de certo não o fazer é negligenciar o educando ao omitir informações e construir o conhecimento. Dessa forma, avaliar esse processo de construção utilizará os modelos de avaliação dentro da etapa condizente, ou seja, a avaliação diagnóstica é inicial, logo, ainda que possa ser realizada também ao fim de cada ciclo de informação, não é possível passar constantemente numa avaliação diagnóstica, pois em algum momento haverá a intervenção do educador e um novo modelo de avaliação será adotado.

Assim sendo, a avaliação de desempenho do estudante é fonte de informação constante, é fonte de aprendizado e, ao mesmo tempo que avalia também constrói, pois a construção do conhecimento e os procedimentos avaliativos são indissociáveis, já que o fazer educacional requer uma reflexão constante sobre a prática. O mesmo reflete no

educando que precisa conhecer o processo avaliativo, saber como e por que está sendo avaliado, quais objetivos e o que está sendo construído, pois dessa maneira passa a ter um papel ativo no processo de aprendizagem, contemplando seus avanços e evoluções e também, juntamente com o educador, identificando possíveis debilidades a serem melhor trabalhadas.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

_. **NBR 6024**: informação e documentação: numeração progressiva das seções de um documento escrito: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

_. **NBR 6028**: informação e documentação: resumo: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

SOUZA, Fabíola Silva. Avaliação: um processo contínuo de ensino e Aprendizagem. 2018.

“Funções da Avaliação Escolar” em *Só Pedagogia*. Virtuoso Tecnologia da Informação, 2008-2021. Consultado em 14/08/2021 às 21:53. Disponível na Internet em http://www.pedagogia.com.br/artigos/funcoes_avaliacao/?pagina=2

Saviani D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 15a ed. Campinas: Autores Associados; 2004

SAVIANI, Dermeval. Concepção Pedagógica Tradicional. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_concepcao_pedagogica_tradicional.htm.

LIBANEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. **Revista da Associação Nacional de Educação—ANDE**, v. 3, p. 11-19, 1983.

HUMOR E ENSINO DE CIÊNCIAS: UM ESTUDO DE CASO PARA OS IMPACTOS DO RISO NA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA

Data de aceite: 01/07/2024

Léo da Silva Floriano

Victor Hugo de Oliveira Henrique

RESUMO: O presente trabalho desenvolve-se a partir dos estudos acerca do riso e do humor na educação escolar, onde debatemos o ensino e a alfabetização científica nos processos intencionais e interpessoais. De tal maneira, a partir de referenciais que abordem os significados e relevâncias da inovação, bem como a inclusão de recursos humorísticos e do teatro para a educação, essa pesquisa pretende investigar a seguinte problemática: “Como a inserção de recursos humorísticos é compreendido por professores de ciências da educação básica, ao repensá-los como instrumento para a alfabetização científica dos estudantes?”. Para tanto, partindo-se de uma pesquisa qualitativa, com objetivos descritivos exploratórios, realizou-se, por meio de um estudo de caso, questionários **online** para um grupo de professores, indagando-os acerca das relações e possibilidades da inserção de recursos humorísticos e do teatro para a Educação em Ciências, analisando-os pela

análise de Conteúdo **posteriori**. Diante do exposto, verifica-se a necessidade de maior conhecimento pelos docentes acerca das dificuldades de aprendizagem, bem como (re)pensar teórica e metodologicamente a inserção de tais recursos para com a Educação em Ciências.

PALAVRAS-CHAVE: Humor; Inovação; Ensino de Ciências.

INTRODUÇÃO

Naquilo que se refere à educação, em sua perspectiva tradicionalista, cuja visão é entendida como algo extremamente rígido, principalmente pelo fato de a escola ser vista como um local de regras e disciplina, onde o aluno (receptor de conteúdo) aprenderá a ser responsável, a ter valores morais, a viver em sociedade e ser obediente, enquanto professor é o centro, o detentor dos conhecimentos científicos (Oliveira, 2006). Nas palavras de Freire (2006):

Há muito tempo, instituiu-se que a escola seria fechada, silenciosa, dividida, assim como é hoje, em disciplinas. Os professores seriam casmurros, as paredes descoloridas, e haveria muitas paredes. Os alunos ficariam trancados nessas salas e confinados em reduzidos espaços de meio metro quadrado para cada um deles, sentados durante horas e horas à frente de uma pequena mesa. Os contatos com outros alunos seriam mínimos, só se poderia falar com autorização dos professores, o riso e o choro teriam que ser praticados fora da sala, quando houvesse oportunidade. O jogo, o grande inimigo da disciplina, deveria ser banido das instituições escolares. Quando muito, domesticado, aturado na hora do recreio, se ele houvesse (FREIRE, 2006, p.127)

Entretanto, embora do sistema educacional ter sofrido diversas mudanças ao longo da história, pesquisas evidenciam as crises enfrentadas, onde pode-se observar que, muito do que se pensa e se retrata nas escolas atualmente é reflexo das ideias medievais e tradicionais da pedagogia (Freire, 2006; Soares, 2012; Benedicto, 2016). Como nos ressalta Freire (2006, p. 129): “aqui estamos, na aurora do século XXI, ainda presos às mesas e carteiras, como se estivéssemos nos monastérios, esses sim, lugares de silêncio, recolhimento e solidão”.

Por diante, ao abordarmos a inserção de recursos humorísticos para com a Educação em Ciências, torna-se delicado e arriscado, onde relatam-se resistências, as quais se baseiam nos princípios da pedagogia tradicional e medieval. Somam-se a isso os pensamentos que julgam a derrisão como um agente de desordem e transgressão, associando-os aos erros e falhas. Há ainda o fato de a escola ser uma instituição de grande importância e séria. Então não haveria espaço na sala de aula para o riso, logo este deveria ser erradicado do ambiente escolar (Benedicto; Gambardella, 2013).

Destarte, com intuito de aprofundar as discussões apresentadas, aborda-se a partir de referencial teórico, o que é o riso e o humor, e como estes foram (e são) avistados histórica, social e antropológicamente, devido às possibilidades entre o riso e um ensino engajado, o cotidiano dos estudantes ou até do professor, sendo esse último o construtor de conhecimentos científicos.

Naquilo que se refere às justificativas para com a pesquisa, tais questionamentos pautaram-se em algumas vertentes: primeiramente nas aulas de Química que ministramos durante os anos de 2017 a 2021, uma vez que os alunos relatavam, informalmente que a disciplina era considerada uma das mais difíceis de compreensão, ainda mais durante o segundo ano do ensino médio, onde os cálculos matemáticos se fazem mais presentes.

Segundamente, na tentativa de compreender o movimento pela profissionalização do ensino e, das formações (iniciais e continuada) docente, abordando os diversos saberes que compõem a vida profissional na busca de renovar os fundamentos epistemológicos do ofício do professor, discutindo as práticas educativas, focalizando o professor investigativo, reflexivo, político, dialógico, intelectual etc. (Shulman, 1986; Cachapuz Et Al., 2005; Pimenta, 2012; Soares, 2012; Tardif, 2012; Gauthier *et al.*, 2013; Chassot, 2016; Ribeiro, 2016; Floriano, 2021). Por fim, o problema de pesquisa está pautado na seguinte interrogativa:

“Como a inserção de recursos humorísticos é compreendido por professores de ciências da educação básica, ao repensá-los como instrumento para a alfabetização científica dos estudantes?”

DESENVOLVIMENTO

Levando em consideração os atuais cenários da educação básica, no intuito de debater as visões e perspectivas de professores e estudantes, constata-se através de pesquisas documentais as crises enfrentadas pelo ensino contemporâneo de Ciências, podendo identificar (des)motivações entre ambos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, dentre outros dados, como o alto índice de analfabetismo científico, ou a falta de profissionais com formação na área (Soares, 2012). Nesse sentido, “a escola vem sendo vista como um grande saco sem fundo, capaz de abarcar e resolver tudo aquilo que outras instituições não solucionam”. (Lima, 2008).

Diante disso, apontar unicamente os problemas que a Educação em Ciências enfrenta não é suficiente, é necessário inovar. Para tanto, o professor de Ciências Naturais é um intérprete do ensino-aprendizagem: ele interpreta quando o aluno está motivado ou quando a aprendizagem se faz significativa (Moreira, 2006; Soares, 2012).

Portanto, as crenças e constructos que fazem alusão ao “dom”, à “vocação”, ao desejo romântico de ensinar, de educar, da transformação social, não se encaixam na profissão docente (Nuñez; Santos, 2012). Contudo, certamente, o “ser professor” quando atrelado à vocação, entrelaça na desvalorização profissional, embora saibamos que, para ser professor, ou exercer qualquer profissão, necessita-se muito mais do que um dom, mas esta carece de outros saberes e habilidades que se modificam temporal e historicamente (Nuñez, Santos, 2012; Ribeiro, 2019).

Adiante, ao discutir a inserção do riso e do humor em sala de aula, observa que eles ainda não são vistos com bons olhos na área de ensino e tidos, muitas vezes, como atos desalojados dos meios de produção científica (Pracinotto; Oliveira, 2016). Tais observações, por sua vez, ocorrem devido à condenação do riso, parte pelos filósofos gregos – que relacionavam o riso com um prazer falso, parte pela Igreja Católica – que relacionava o riso com a deformação da face e da seriedade, que por sua vez, adentrou as cortes europeias durante a Idade média (Ramos, Piassi, 2015; Benedicto, 2016).

Somando-se a tais fatos, a virada do século XX para o XXI para a educação é denotada através pelo embate dos modos tradicional e libertador, ou ainda, das disciplinas à indisciplina. (Chassot, 2016). Nesse intuito, questiona-se: A escola mudou ou foi mudada? Na tentativa de lançar luzes ao responder tal pergunta, é nítido que a escola – enquanto instituição – sofreu mudanças, embora não tenha tido voz ativa nesse processo.

A escola perdeu o papel de transmissora de conhecimento, por sua vez não tem mais o papel de informadora, mas de formadora. E nesse processo, o papel do professor

é formar e ensinar os estudantes a trabalharem com essa nova tecnologia, no intuito de mudar – para melhor – o mundo em que vivem, através da alfabetização científica (Chassot, 2016).

Entretanto, tal quadro pode ser modificado, mesmo que aos poucos, melhorando as interações sociais (vínculo entre professor e alunos), tornando o conteúdo mais interessante e principalmente, mais contextualizado, através do riso, uma vez que o este polemiza, entra em contato e dialoga com o sério com o sério, embora não seja todo tipo de humor que acarrete nesses progressos (Benedicto; Gambardella, 2013; Ramos, Piassi; 2015; Sechinato, 2016).

Por diante, assim como o “ser professor”, criar humor não é dom, nem talento, mas sim um retrato das vivências e conseqüentemente, das trocas de experiências, enquanto ser humano. (Lins, 2009). Assim como lecionar um conteúdo de Físico- Química, onde os números se misturam às letras (e ainda se somam aos gráficos, constantes, equações e regras), considera-se que, num primeiro momento, o “se fazer professor” e o “se fazer um humorista” se assemelham nesse quesito, no qual não se faz necessário ter apenas uma vocação.

É necessário desenvolver os conhecimentos, através de estudos – sejam na área pedagógica ou da Ciência propriamente dita. Por conseguinte, opta-se por discutir a inserção de recursos humorísticos no ensino de Ciências, pensando na alfabetização científica, para além do riso pelo riso.

Outrossim, ao traçarmos um paralelo entre o humor e o ensino de ciências, parece-nos que estes dois universos não conversam entre si. Entretanto, analisando algumas das características de ambos, em especial o *stand-up comedy*, no qual o artista se apresenta na ausência de figurinos, cenários, sonografia etc., assemelha-se a um novato professor que dispõe apenas do quadro e giz, uma garrafa de água e a sua voz, para construir os saberes e conhecimentos das ciências naturais.

Não obstante, podemos abarcar alguns outros recursos teatrais no trabalho docente, pois assim como o ator, o professor é responsável por construir, destruir e reconstruir as percepções dos cotidianos dos seus aprendizes, de maneira analítica, através do caráter crítico e verdadeiro (Soares, 2013).

Portanto, assegurar que a inserção do humor no ensino de ciências, pode ser uma possibilidade para que os professores e professoras repensem o papel do homem sobre o próprio homem, que se legitima ao realizar análises sociais, culturais e científicas em sua forma de difusão, embora essa adição não esteja no *hall* da lista de estudos da ciência, por talvez não produzir uma preleção credível, ou por conta da rigidez gnosiológica, que exclui o riso das ciências humanas e sociais.

Focalizando agora a nossa discussão para com a alfabetização científica, compreende-se, ao debruçar nos estudos de Chassot (2016) que ela pode ser definida, *a priori* como a capacidade de ler as linguagens em que estão escritos os fenômenos naturais.

Logo, ser alfabetizado cientificamente representa ao aprendiz ser capaz de interpretar e compreender o mundo natural, por intermédio da linguagem da ciência.

Para tanto, o ensino de ciências deve incluir os aspectos históricos, as dimensões ambientais, as posturas éticas e políticas, como também a busca por saberes populares para uma leitura e interpretação mais significativa do mundo. Por então, compreende-se que os saberes científicos não são transmitidos, mas sim, construídos, formulados e reformulados (Freire, 2006) e, para tanto, julga-se possível impulsionar o interesse dos estudantes pela ciência e, em particular, pela Química, ao dispor de recursos humorísticos, seja na fala do professor, ou em charges contidas em livros didáticos e nos exercícios de vestibulares, ou pelo teatro científico (Saraiva, 2007), cuja temática interliga o universo das artes cênicas, dos recursos humorísticos, da expressão e da interpretação para com o ensino de ciência, que continuaremos debatendo em trabalhos futuros.

METODOLOGIA

O presente trabalho será instituído de natureza aplicada e objetivos descritivos e exploratórios, justificado pelas observações, registros, análises, correlações de fatos ou fenômenos, sem manipulá-los, partindo-se dos pressupostos e crenças dos participantes da pesquisa (Gil, 2002) – no caso professores de Ciência da educação básica – e pelo aprofundamento ao obter maiores sobre o assunto, a partir da formulação de hipóteses (Andrade, 1999).

Adiante, em se tratando da abordagem metodológica, opta-se pelo tratamento qualitativo, classificando-a de acordo com a inserção de três dos cinco critérios necessários para tal (Bodgan, Biklen, 2003).

Por conseguinte, ao abordar os procedimentos metodológicos, optar-se-á pelo: Estudo de caso, investigando fenômenos contemporâneos, levando em consideração os contextos da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão nitidamente estabelecidos. (Yin, 2001, André, 2005).

Para tanto, seleciona-se os instrumentos de coletas de dados: Questionários focalizados (de forma *online*), uma vez que, através de tal instrumento, garante-se o anonimato dos participantes em questão, permitindo, inclusive que os pesquisados os respondam quando julgarem mais conveniente (Gil, 2002), divulgados em redes sociais, em grupos de professores de ciências do Brasil. A escolha pelas redes sociais e pelos questionários deu-se devido à facilidade de acesso e flexibilidade para que os participantes pudessem responder às perguntas, pelo *smartphone*, quando e onde quiserem.

Em seguida, parte-se para a análise dos dados, a análise de conteúdos *posteriori*, através da leitura, inferências e algumas considerações analíticas das informações, em gráficos, tabelas e quadros, construindo um panorama acerca da temática, consolidando a triangulação dos dados, por via de conclusões a respeito dos fenômenos que foram investigados (Yin, 2001; Bardin 2011).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após a divulgação na rede social, obtivemos vinte e seis respostas. Para tanto, no intuito de entender a visão que os pesquisados possuem em relação ao humor e a sua inserção para com a Educação em ciências, iremos dividir as respostas dos sujeitos em quatro grupos, conforme nos traz o quadro a seguir (quadro 1):

Grupo	Descrição	Porcentagem dos participantes
Grupo 1: (PTA ¹)	Professores totalmente abertos ao humor e à inovação para com a educação em ciências	15%
Grupo 2: (PPA ²)	Professores parcialmente abertos ao humor e à inovação para com a educação em ciências	60%
Grupo 3: (PPF ³)	Professores parcialmente fechados ao humor e à inovação para com a educação em ciências	20%
Grupo 4: (PTF ⁴)	Professores totalmente fechados ao humor e à inovação para com a educação em ciências	05%

Quadro 1 – Organização dos dados obtidos pelos formulários

Fonte: Dos autores (2021)

Para a primeira pergunta (aberta), intentamos entender se as escolas, enquanto instituições, refletem as maiores mudanças na sociedade política, econômica, social e cultural. Para tanto, perguntamos: **“Você visualiza as mudanças na lógica escolar atualmente? Se sim, como você enxerga tais mudanças?”**

Seleciona-se, para discussão nesse trabalho, algumas respostas, categorizando-as nos grupos supracitados no quadro 1. Para tanto, segue-se o quadro 2:

Grupo 1: (PTA)	Prof. Hermínia⁵: “Sim. Considero benéficas! Cuspe e canetão já não resolvem mais.” Prof. Raimundo: “Sim vejo mudanças. Tendo em vista o cenário atual onde a globalização tecnológica se faz presente, cada vez mais a escola terá que rever seus métodos e linguagem, considerando esta não dissonante da linguagem já familiarizada pelos jovens.”
Grupo 2: (PPA)	Prof. Girafales: “Há uma contradição neste processo: se por um lado, há a inserção de tecnologias digitais, que fazem com que haja a impressão de informações circulando, por outro, mantemos o modelo de escola do século XIX, e reproduzimos conteúdo, não ensinamos a pensar e a produzir conteúdo. Deste modo, há um aparente verniz de modernidade, mas ainda estamos presos a estruturas clássicas”
Grupo 3: (PPF)	Prof. Ferdinando: “Sim, toda mudança causa desconforto ou incentivo na prática docente. Prefiro ficar sempre com o incentivo”
Grupo 4: (PTF)	Prof. Graça: “Não, não vejo mudanças”

Quadro 2– Respostas dos professores (pergunta 1): “Você visualiza as mudanças na lógica escolar atualmente? Se sim, como você enxerga tais mudanças?”

Fonte: Dos autores (2021)

1 Sigla para: Professores Totalmente Abertos

2 Sigla para: Professores Parcialmente Abertos

3 Sigla para: Professores Parcialmente Fechados

4 Sigla para: Professores Totalmente Fechados

5 Utilizamos alguns personagens do humor como alcunha dos professores que participaram da pesquisa, baseando-se em personagens de Paulo Gustavo, Marcus Majela, Chico Anysio, Bolaños etc.

Através da análise das respostas, concomitantemente à Araújo (2011), entendemos que os profissionais da educação precisam entender e assumir uma postura acadêmico-científica que leve à inovação da educação. O modelo de escola consolidado anteriormente deve incluir uma complexidade de demandas e de necessidades, em prol de uma sociedade mais democrática, inclusiva, permeada pelas diferenças e pautada nos conhecimentos inter, multi e transdisciplinares.

Para a segunda pergunta, aspiramos ao entendimento dos atuais papéis do professor de Ciências para com a Educação, levando-se em consideração todas as revoluções tecnológicas que dispomos, como tablets, celulares etc. Nesse quesito, averigua-se a seguinte pergunta: **Com a inserção de novas tecnologias, como tablets, celulares, computadores, Internet etc., o papel do professor sofreu mudanças para com o ensino. Nesse aspecto, como você enxerga o atual papel do professor de Ciências em sala de aula?** O quadro 3 relata algumas das respostas obtidas

Grupo 1: (PTA)	Prof. Hermínia: “O papel do professor, assim como o próprio papel da escola está em permanente transformação. Os recursos tecnológicos vêm para contribuir no processo de interação entre professor e docente desta forma os docentes das áreas da ciência pode usar dessas ferramentas para um enriquecimento das práticas metodológicas no Ensino de Ciências, com a exposição mais detalhada das experiências práticas.”
	Prof. Raimundo: “Inovador, trazendo a tecnologia para dentro e fora da sala como material didático”
Grupo 2: (PPA)	Prof. Girafales: “Há uma contradição neste processo: se por um lado, há a inserção de tecnologias digitais, que fazem com que haja a impressão de informações circulando, por outro, mantemos o modelo de escola do século XIX, e reproduzimos conteúdo, não ensinamos a pensar e a produzir conteúdo. Deste modo, há um aparente verniz de modernidade, mas ainda estamos presos a estruturas clássicas”
Grupo 3: (PPF)	Prof. Ferdinando: “Assim o professor de Ciências acaba fazendo o que todos os professores (e brasileiros em geral) fazem: seguem improvisando... improvisando materiais para experiências, realizando somente as experiências que são viáveis nas condições de sua escola/comunidade, realizando pesquisas na internet conforme é possível e assim sucessivamente...”
Grupo 4: (PTF)	Prof. Graça: “Como eu disse na questão anterior, a mentalidade da população não ajuda. Muitos alunos (e pais) não compreendem a importância de uma pesquisa ou de um material solicitado pelo professor para que se dê sequência ao plano de aula que o professor tem em mente.”

Quadro 3– Respostas dos professores (pergunta 2): “Como você enxerga o atual papel do professor de Ciências em sala de aula?”

Fonte: Dos autores (2021)

Ao analisarmos a segunda questão, assim como Bulgraen (2010), inicialmente cabe ao educador, elaborar teias de conhecimentos historicamente acumulados, entrelaçando-os com os conhecimentos atuais, com as tecnologias, com as vivências desse aprendiz, possibilitando, ao fim de todo o processo, que o educando tenha a capacidade de (re) elaborar os conhecimentos e de expressar uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao educador.

Para a próxima questão, uma questão objetiva, visou-se entender qual a visão de humor que os profissionais tinham, bem como as possibilidades da sua utilização em sala de aula. Para tanto, seguem-se as imagens a seguir (figura 1 e 2):

De quais formas você enxerga o papel da inserção do riso e de outros recursos humorísticos na área de Ensino?

26 respostas



Figura 1: Pergunta objetiva nº 1
Fonte: Dos autores (2021)

Como o humor pode ser pensado quando aplicado ao Ensino de ciências?

26 respostas

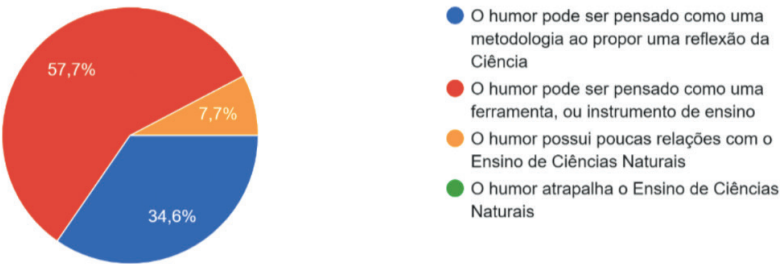


Figura 2: Pergunta objetiva nº 2
Fonte: Dos autores (2021)

Para as perguntas apresentadas, os professores Hermínia, Raimundo, Girafales, Ferdinando e Graça responderam, conforme nos traz os quadros 4 e 5:

Grupo 1: (PTA)	Prof. Hermínia: Entra em contato e dialoga com o sério, com intuito de envolver o mundo, compreendendo-o e dominando-o,
Grupo 2: (PPA)	Prof. Girafales: Capazes de melhorar as interações sociais (vínculo entre professor e alunos)
	Prof. Raimundo: Capazes de melhorar as interações sociais (vínculo entre professor e alunos)
Grupo 3: (PPF)	Prof. Ferdinando: “Apenas para descontrair o ambiente educacional”
	Prof. Graça: “Apenas para descontrair o ambiente educacional”

Quadro 4 – Respostas dos professores selecionados

Fonte: Dos autores (2021)

Grupo 1: (PTA)	Prof. Hermínia: O humor pode ser pensado como uma metodologia ao propor uma reflexão da Ciência e do seu ensino.
Grupo 2: (PPA)	Prof. Girafales: O humor pode ser pensado como uma ferramenta, ou instrumento de ensino
	Prof. Raimundo: O humor pode ser pensado como uma ferramenta, ou instrumento de ensino
	Prof. Ferdinando: O humor pode ser pensado como uma ferramenta, ou instrumento de ensino
Grupo 3: (PPF)	Prof. Graça: “O humor possui poucas relações com o Ensino de Ciências Naturais

Quadro 5 – Respostas dos professores selecionados

Percebe-se, a partir do exposto que os sujeitos pesquisados possuem interesse para com o humor e sua aplicação em sala de aula. Tal fato fora verificado em questões seguintes, como se eles conheciam o *Stand-up Comedy* e se os mesmos já fizeram alguma prática inovadora ou com recursos humorísticos enquanto docentes.

Entretanto, a maioria dos sujeitos analisados consideram-se um pouco receosos quanto a utilização do humor como ferramenta ou como uma metodologia de Ensino, uma vez que, enquanto instrumento, o humor não é capaz de gerar reflexões mais profundas, conforme dito na sessão “desenvolvimento” do trabalho.

Por Diante, enquanto metodologia, entende-se que o humor pode alcaçar a aprendizagem, através de uma ação pedagógica mediadora e problematizadora dos conteúdos sistematizados, das vivências dos alunos e dos acontecimentos da sociedade atual (Bulgraen, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora seja objeto de estudo e debate, especialmente no contexto da alfabetização científica dos estudantes, tanto a literatura, quanto os dados obtidos nos questionários mostraram que os professores de ciências da educação básica têm diferentes percepções sobre o uso dos recursos humorísticos como instrumento na mobilização dos seus saberes e conhecimentos.

Observa-se, adiante, que enquanto alguns desses podem considerar o humor como uma estratégia eficaz para engajar os alunos, ou pode tornar o conteúdo mais acessível e promover um ambiente de aprendizagem mais descontraído, outra parcela dos pesquisados podem ter receios em relação ao uso do humor, temendo que possa prejudicar a seriedade do ensino ou não gerar reflexões mais profundas acerca dos fenômenos naturais.

Outrossim, compreende-se que a utilização do humor como recurso pedagógico requer sensibilidade e adequação aos contextos educacionais. O humor pode ser um poderoso instrumento para estimular a criatividade, a motivação e a conexão dos aprendizes com os conteúdos científicos, desde que seja utilizado de forma consciente e planejada, aliando alguns aspectos do teatro científico em sua aplicação, por exemplo.

Assim, a inserção do humor, quando planejado, pode contribuir para uma abordagem mais humanizada e contextualizada, aproximando os estudantes do conhecimento científico de maneira mais significativa, o que converge com os estudos de Chassot (2016).

Portanto, enquanto professores, ao repensarmos o humor como instrumento para a alfabetização científica dos estudantes, podemos explorar novas estratégias e abordagens que integrem o humor de forma criativa e eficaz no processo de ensino e aprendizagem. Essa reflexão pode levar a uma prática docente mais inovadora, dinâmica e alinhada com as necessidades e interesses dos alunos, contribuindo para uma educação em ciências mais envolvente e estimulante para a nossa região do país.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. M.; **Introdução à metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1999.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivro, 2005
- ARAUJO, U.F.; A quarta revolução educacional: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologias e da inclusão. In: **ETD –Educ.Tem. Dig.,Campinas**, v.12, n.esp., p.31-48,
- BARDIN, L.; **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 2011.
- BENEDICTO, E. C. P. GAMBARDELLA, M. T. O método da pesquisa-ação para analisar o uso de recursos humorísticos no ensino. **Indagatio Didactica**, vol. 5(2), outubro 2013
- BENEDICTO, E. C. P.; **Humor e Riso na educação escolar**. 1ªed. São Paulo. Biblioteca 24h. 2016.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 2003.

BULGRAEN, V.C.; O Papel do Professor e sua Mediação nos Processos de Elaboração do Conhecimento. In: **Revista Conteúdo**, Capivari, v.1, n.4, ago./dez. 2010 – ISSN 1807-9539

CACHAPUZ, A.; GIL-PEREZ, D.; CARVALHO, A. M.; PRAIA, J.; VILCHES. (Org.). **A necessária renovação do ensino de ciências**. São Paulo: Cortez, 2005

CHASSOT, A. I.; **Das disciplinas à indisciplina**. Curitiba: Appris 239 p. 2016

FLORIANO, L.S.; **Conhecimento Especializado de Professores de Química (CTSK): Um Estudo de Caso do Ensino de Termoquímica nas Práticas de Dois Professores De Cuiabá – MT**. 2021. 116 p.

FREIRE, J. B. Uma pedagogia lúdica. In **ARANTES, V. A. (Org.) Humor e alegria na educação**. São Paulo: Summus, 2006, 186 p.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 3.ed. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2013.

GIL, A.C.; **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LIMA, L.; **Escola não é circo, Professor não é palhaço: intencionalidade e educação**. 2.ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

LINS, L. **Notas de um comediante stand-up**. Curitiba: Nossa Cultura, 2009.

MOREIRA, M.A.; **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Editora da UnB. 2006.

OLIVEIRA, M. L. Escola não é lugar de brincar? In **ARANTES, V. A. (Org.) Humor e alegria na educação**. São Paulo: Summus, 2006. 181 p.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: Identidade e Saberes da Docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 8ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 15-38.

PRICINOTTO, G; OLIVEIRA, M.A.; O riso que desordena a ideia purificada do ser professor de Química. In: **Anais do XVIII Encontro Nacional de Química**. Florianópolis. 2016

RAMOS, J.E.F.; PIASSI, L.P. As Possibilidades do Uso do Humor na Divulgação Científica . **Anais do XXI Simpósio Nacional de Ensino de Física – SNEF** 2015.

RIBEIRO, M.T.D. **Saberes Científicos e Pedagógicos de Conteúdo Expressos por Professores Egressos do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência em Química da UFMG**. 2016. 161f.:

SECHINATO, J. S.; **No espetáculo do riso: uma abordagem etnográfica da comédia stand-up**. Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2016.

SHULMAN, L. S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. In: **Educational Researcher**, n.02, v. 15, p. 4-14, fev. 1986.

SILVA, R.R; MACHADO, P. F. L; TUNES, E. Experimentar sem medo de errar. In: SANTOS, W. L P. & MALDANER, O. A. (Orgs.) **Ensino de Química em foco**. Ijuí: Ed. Unijui, 2011, pág. 231-261.

SARAIVA, C.C. **Teatro científico e ensino da química**. Porto: [s.n.], 2007.

SOARES, E. C.; **O professor de química e a epistemologia da prática pedagógica: limites e desafios para a inovação**. – Porto Alegre, 2012.169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Fac. de Educação - PUCRS.

SOARES, F. F.; **A leitura antropológica pelo humor stand up**. RBSE – Revista Brasileira de Sociologia da Emoção, v. 12, n. 35, pp. 480-492, Agosto de 2013. ISSN 1676-8965

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 13.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman. 2001.

COMO IMPLEMENTAR O PRINCÍPIO DEMOCRÁTICO DA GESTÃO ESCOLAR

Data de submissão: 07/06/2024

Data de aceite: 01/07/2024

Lairton Ariel Kaefer

Unilasalle - Canoas/RS, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/5733014979931414>

Paulo Fossatti

Unilasalle - Canoas/RS, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/5549397267187698>

Heriton de Souza Vilanova

Unilasalle, Canoas/RS, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/8904623548347579>

RESUMO: O artigo aborda a temática da gestão democrática na escola pública brasileira. Ela já é garantida nos aspectos legais e na literatura. Contudo, ainda vive-se um abismo entre os discursos e dispositivos legais e as efetivas práticas de gestão democrática de forma participativa envolvendo a comunidade escolar. Este escrito tem por objetivo refletir criticamente sobre as possibilidades para a efetivação do princípio da gestão democrática em escolas públicas, de educação básica brasileira. A metodologia considera a pesquisa qualitativa revisando documentos e literatura pertinente para a consolidação do arcabouço teórico reflexivo. E por se falar em fundamentação teórica, além

dos documentos oficiais do Ministério da Educação do Brasil, se vale do pensamento de Lüc, Libâneo e Paro, dentre outros pensadores. Os resultados evidenciam uma gestão escolar que amplia e ultrapassa os limites da administração escolar; o amparo legal e teórico dá segurança administrativa e legal, contudo, as práticas de gestão escolar democrática ainda não estão consolidadas apresentando-se frágeis pela ínfima participação efetiva da comunidade escolar. Conclui-se por uma formação que consolide a gestão democrática participativa com a presença ativa de todos os atores educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Escolar; Gestão Democrática; Educação Básica; Brasil.

HOW TO IMPLEMENT THE DEMOCRATIC PRINCIPLE OF SCHOOL MANAGEMENT?

ABSTRACT: The article addresses the theme of democratic management in Brazilian public schools. It is already guaranteed in legal aspects and in literature. However, there is still a gap between the discourses and legal provisions and the effective practices of democratic management in a

participatory manner involving the school community. This writing aims to critically reflect on the possibilities for the implementation of the principle of democratic management in Brazilian public basic education schools. The methodology considers qualitative research reviewing documents and relevant literature for the consolidation of the reflective theoretical framework. Speaking of theoretical foundation, in addition to the official documents of the Brazilian Ministry of Education, it draws on the thinking of Lück, Libâneo, Paro, among other scholars. The results show a school management that expands and surpasses the limits of school administration; legal and theoretical support provides administrative and legal security, however, practices of democratic school management are still not consolidated, presenting themselves as fragile due to the minimal effective participation of the school community. It is concluded that there is a need for training that consolidates participatory democratic management with the active presence of all educational actors.

KEYWORDS: School Management; Democratic Management; Basic Education; Brazil.

INTRODUÇÃO

O tema que nos ocupa é a Gestão Democrática da Escola Pública. Este modelo de gestão, pensado a partir do princípio democrático, é tema de reflexão desde a Constituição Federal (1988). As instituições, em especial as públicas, encontram-se envolvidas por críticas no que se refere às suas funções, enquanto resultado das transformações sociais e suas relações de sentido. A instituição escolar, pensada enquanto organização social, é desafiada a partir deste contexto, a estabelecer processos de gestão que possam atender aos desafios contemporâneos.

Para tanto, esta pesquisa qualitativa, se vale em seus instrumentos, para a coleta de dados, de análise documental e de literatura. Temos por objetivo refletir criticamente sobre as possibilidades para a efetivação do princípio da gestão democrática em escolas públicas, de educação básica brasileira. Nossa fundamentação teórica se vale do pensamento de Lück, Libâneo e Paro, dentre outros pensadores.

Partimos de uma realidade onde o tema da gestão escolar democrática não é novo nos círculos de discussão e pesquisa educacional, aos menos nos discursos, na legislação e na literatura. Logo, a questão democrática coincide com a abertura política em nosso país, expressa em diversas partes da Constituição de 1988.

A gestão escolar amplia e ultrapassa os limites da administração. Embora que, em ambos os conceitos, a educação tenha tomado emprestado do campo da administração. Enfim, a gestão escolar é aqui compreendida como o princípio a nortear e organizar as ações pensadas e voltadas à função social da escola, em suas diversas práticas e reflexões com a finalidade de responder aos desafios da realidade educacional. Já o elemento democrático refere-se à forma e ao princípio em que os verdadeiros beneficiários de uma educação de qualidade, a comunidade escolar, são convidados a participar e se responsabilizar pelo processo educativo a ser construído desde a sua implantação.

Contudo, é digno de registro que a implantação da gestão escolar democrática, prevista nos dispositivos legais, a exemplo do que é preconizado na Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB) datada de 1996 (BRASIL, 1996), mesmo transcorridos mais de 20 anos, ainda hoje desafia gestores. Ela pressupõe um conjunto de ações a serem desenvolvidas, tanto em nível das mantenedoras dessas redes.

Pensada sob o princípio democrático, enquanto elemento organizador e promotor de ações pedagógicas produtoras de sentido e engajamento, a Gestão Escolar se dá voltada para a formação de sujeitos humanos e sociais. Esta premissa está muito presente nos dispositivos legais, que para serem transformados em planos de ação, reais e concretos, carecem de análise e aprofundamento acadêmico que provoque os contextos escolares de forma permanente.

Os dados a seguir foram coletados por meio da análise documental (MOROZ; GIANFALDONI, 2006; GIL, 2008; GODOY, 1995) de dispositivos tais como a Constituição Federal (BRASIL, 1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); (BRASIL, 2009), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (BRASIL, 2010a); a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). A análise dos dados que seguem considera a Técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2016).

DISPOSITIVOS LEGAIS ORIENTADORES DA GESTÃO ESCOLAR

A ideia de um Estado de Direito, no qual se insere um dos seus princípios fundamentais, a democracia, consegue organizar o conjunto das relações entre cidadãos que desta sociedade fazem parte, somente mediante regramentos e dispositivos reconhecidos enquanto válidos. Para tanto, tomamos por referência a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010b) e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

Neste contexto legal a gestão escolar, em seu sentido mais amplo, da mesma forma que nas empresas, amplia o conceito do meramente administrativo, pois está colocada enquanto meio, como “atividade orientada a um fim” (Marx, 1983, p. 150). Em termos educacionais, este fim, em última análise, é o ser humano. Logo, o trabalho educativo não se desvincula, de forma alguma, deste fim. Portanto, em se tratando de educação, “Os fins a que se propõe advêm de sua valoração da realidade em que se encontra, ou seja, derivam dos valores criados pelo homem em sua situação de não indiferença diante do mundo” (PARO, 2015, p. 28).

Aqui, tratamos da mediação, que entendemos e pretendemos mostrar em sua eficácia, a partir do princípio democrático pensando na qualidade educacional. Segundo Sarmiento e Menegat (2020, p.4-5):

[...] a gestão escolar democrática é um dos fatores que contribuem para a oferta de educação de qualidade, pois viabiliza por meio das diversas instâncias de participação a corresponsabilidade dos integrantes da comunidade escolar com a elaboração e a efetivação do projeto educativo de uma determinada escola.

Introduzimos, desta maneira, a questão da qualidade nos processos educativos enquanto finalidade da gestão democrática na escola, apesar de ainda estar longe das práticas esperadas, o que nos faz buscar uma definição para tanto no Parecer CNE/CEB n. 7/2010:

O conceito de qualidade na escola, numa perspectiva ampla e basilar, remete a uma determinada ideia de qualidade de vida na sociedade e no planeta Terra. Inclui tanto a qualidade pedagógica quanto a qualidade política, uma vez que requer compromisso com a permanência do estudante na escola, com sucesso e valorização dos profissionais da educação. Trata-se da exigência de se conceber a qualidade na escola como qualidade social, que se conquista por meio de acordo coletivo. Ambas as qualidades – pedagógica e política – abrangem diversos modos avaliativos comprometidos com a aprendizagem do estudante, interpretados como indicações que se interpenetram ao longo do processo didático-pedagógico, o qual tem como alvo o desenvolvimento do conhecimento e dos saberes construídos histórica e socialmente (BRASIL, 2010a).

Neste sentido, a qualidade da educação está associada à função social exercida pela escola, função essa que será invocada pelos gestores e educadores na consciência de que a educação e gestão educacional extrapolam os muros escolares incidindo diretamente na vida da comunidade. No entanto, devemos nos perguntar pelo sentido dado às ações práticas que são tomadas quando tais dispositivos são invocados no dia a dia da escola pública para fazer gestão além muros. O contexto histórico, as lutas sociais, a participação popular, a presença da família na escola, a mobilidade social a partir da escola, dentre outras variáveis, são dispositivos que participam da função gestora.

Voltando à legislação, em termos de contexto histórico, com o fim da ditadura, a Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu artigo 206, seção I, da educação, chama atenção para a gestão democrática do ensino público enquanto parâmetro legal. Portanto, a Constituição Federal (BRASIL, 1988), expressão máxima da organização social, pensa a educação em seus diversos aspectos a partir do princípio da gestão democrática enquanto elemento direcionador dos rumos da educação.

A LDB (BRASIL, 1996), em seu artigo 14, deixa em aberto, aos sistemas de ensino, como se organizar a fim de colocarem em prática as normas de gestão democrática, desde que atendam aos seguintes princípios: “I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996). Na continuidade do artigo 15 desta Lei, destaca que: “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público” (BRASIL, 1996).

Esta autonomia se dá a fim de que os sistemas possam atender às suas peculiaridades. No entanto, precisam atender ao princípio de participação na elaboração do projeto pedagógico e da atuação sob este princípio no que se refere às instâncias de participação, como é o caso do Conselho Escolar. Contudo, fica a pergunta pela efetiva participação dos Conselhos Escolares além da garantia legal. Em quantas escolas, de fato, tal Conselho atua com efetividade?

E não é por falta de legislação sobre participação democrática que o Brasil padece. Temos também o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), que coloca no início de sua redação, mais precisamente no artigo 2, inciso VI, a ideia de “promoção do princípio da gestão democrática da educação pública”. Determina aos sistemas de ensino que disciplinam a gestão democrática da educação pública em seus espaços de atuação, em especial nas metas 7 de qualidade da educação e na meta 19 da efetivação da gestão democrática.

O princípio da gestão democrática é apresentado ainda nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, e tem sua efetivação atrelada a “Art. 7º [...] institucionalização do regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no contexto da estrutura federativa brasileira, em que convivem sistemas educacionais autônomos”, que, por sua vez, deve ser “possibilitada por um Sistema Nacional de Educação, no qual cada ente federativo, com suas peculiares competências, é chamado a colaborar para transformar a Educação Básica em um sistema orgânico, sequencial e articulado” (BRASIL, 2010b).

Ao estabelecer em suas diretrizes como se dará a gestão democrática e participativa, assegurando o direito à educação, garante a participação de profissionais e comunidade escolar na elaboração do projeto pedagógico, enquanto exercício da autonomia em resposta às características dos envolvidos, dentro dos recursos disponíveis. Dessa maneira, as diretrizes definem os responsáveis por consolidar o princípio da gestão democrática nos mais diversos contextos escolares, sendo do “Art. 4º [...] poder público, a família, a sociedade e a escola” (BRASIL, 2010b), esta responsabilidade. Contudo, não basta termos a garantia legal da participação democrática. É preciso dar um passo além na instituição e na consolidação de uma cultura da participação democrática enquanto estilo de vida. Do contrário, continuaremos vivendo a esquizofrenia entre o discurso legal e as práticas dissonantes deste discurso.

E se falando em formação para a vivência democrática, a legislação ocupa-se com a formação de gestores. Na LDB (BRASIL, 1996), em seu art. 64, define a formação profissional para a função gestora, que “[...] será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação” (BRASIL, 1996). Contudo, este gestor tem um longo caminho a percorrer no intuito de oferecer formação mínima aos professores e comunidade educativa como um todo a fim de que tenham as competências básicas necessárias para a vivência de uma gestão democrática e participativa.

E esta trajetória é feita em parcerias entre os municípios, estados e federação. Logo, ao se percorrer, ao menos em parte o itinerário dos dispositivos legais, no que se refere ao princípio da gestão democrática, que vem sendo apontado desde a CF (BRASIL, 1988), passamos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, que institui a colaboração entre os entes da federação, através do Sistema Nacional de Educação, visando “transformar a Educação Básica em um sistema orgânico, sequencial e articulado (BRASIL, 2010b). Todavia, a LDB (BRASIL, 1996), em seus artigos 12 e 13, coloca a organização e o próprio planejamento da ação gestora com a participação dos integrantes da comunidade escolar, que leve à mobilização da família e promova a integração entre os membros da comunidade escolar voltada à aprendizagem na proposta pedagógica da escola.

Esta mesma força propositiva e instauradora de pressupostos voltados à gestão democrática, que pensa a participação efetiva, sem contentar-se em apenas “favorecer”, aparece nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, conforme registra em seu art. 54. Ainda no art. 54, § 2º, são colocadas implicações da gestão democrática no ensino público: “[...] o que implica decisões coletivas que pressupõem a participação da comunidade escolar na gestão da escola e a observância dos princípios e finalidades da educação” (BRASIL, 2010b). Já no § 3º do mesmo artigo, afirmam que:

No exercício da gestão democrática, a escola deve se empenhar para constituir-se em espaço das diferenças e da pluralidade, inscrita na diversidade do processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, cuja meta é a de se fundamentar em princípio educativo emancipador, expresso na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber (BRASIL, 2010b).

Para pensarmos a escola pública de gestão democrática, é imprescindível que este pensamento esteja expresso no projeto político pedagógico, que, segundo as Diretrizes, vai muito além de ser mais um documento, pois em seu art. 43, é “um dos meios de viabilizar a escola democrática para todos e de qualidade social” (BRASIL, 2010b). Para que isso aconteça, a comunidade escolar deverá se fazer presente na sua elaboração, execução e avaliação. E, para tal, a formação para a cidadania, a participação, a co-responsabilidade na educação e na gestão da escola, por parte das famílias é tarefa árdua e necessária.

Continuamos este percurso legal adentrando nos fundamentos da gestão Democrática. O art. 44 das Diretrizes, “[...] os fundamentos da gestão democrática...”, devem ser assegurados no projeto político. É também no projeto político que se apresenta outro pressuposto fundamental à gestão democrática, descrito pelas Diretrizes em seu art. 43:

A autonomia da instituição educacional baseia-se na busca de sua identidade, que se expressa na construção de seu projeto pedagógico e do seu regimento escolar, enquanto manifestação de seu ideal de educação e que permite uma nova e democrática ordenação pedagógica das relações escolares (BRASIL, 2010b).

Apesar de longa caminhada assinalada e registrada nos dispositivos legais, a partir da CF (BRASIL, 1988), datando desta forma mais de três décadas de uma educação que busca implementar o princípio democrático através da prática educativa em seus atores, ainda se carece de enfoques objetivos e proposições que deem dinamicidade às práticas das comunidades escolares. Ainda vivemos um abismo entre os discursos legais e as práticas efetivas para a gestão democrática nas escolas.

A GESTÃO ESCOLAR NUMA PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA

O conceito de gestão, do qual o campo educacional se apropria, não tem sua importância e sentido diferentes do campo administrativo e empresarial, ao pensar o processo de forma organizada e com foco, o que na escola, tem sua especificidade no ensinar e no aprender. Como fazer com que este processo atinja a sua especificidade, está relacionado à gestão (LÜCK, 2015). Ao mesmo tempo constitui um enorme desafio, pois a especificidade da gestão depende da participação da comunidade escolar. É preciso superar o senso comum que aparece nas falas de quem frequenta diariamente o espaço escolar calcado numa tradição cultural enraizada na não participação (PARO, 2016). Ainda segundo o mesmo autor, para a escola ser transformadora, será necessário primeiro que ela mesma se transforme em sua organização e distribuição do trabalho interno, bem como repense seu sistema de autoridade. Neste sentido, a proposição de uma gestão democrática de construção do processo educativo, doravante proposto enquanto teoria, precisará estar conectado aos elementos da tradição cultural a fim de estabelecer uma gestão educacional, cultural, humana e socialmente válida.

Atualmente e especialmente devido à grande quantidade de informações, bem como à velocidade de transmissão dos acontecimentos, toda e qualquer organização depende basicamente da tomada de decisões. Constitui o centro da organização e dela se configura o planejamento, avaliação e os demais processos. Isto tudo é fazer gestão. Ou conforme nos diz Libâneo: “os processos intencionais e sistemáticos de se chegar a uma decisão e de fazer a decisão funcionar caracterizam a ação que denominamos de gestão” (LIBÂNEO, 2013, p. 88).

É importante registrar também que o processo educacional está relacionado à transformação da pessoa, nesta sua relação com o saber resultante da transformação da natureza através de sua ação intencional sobre ela, ao mesmo tempo em que transforma-se a si mesma pelo resultado produzido nesta relação. A ideia de saber posta aqui está necessariamente associada ao conceito de cultura, nesta ação consciente por parte do ser humano e por duas razões. A primeira delas é que não podemos confundir a gestão de uma empresa com a gestão escolar.

A administração escolar é portadora de uma especificidade que a diferencia da administração especificamente capitalista, cujo objetivo é o lucro, mesmo em prejuízo da realização humana implícita no ato educativo. Se administrar é utilizar racionalmente os recursos para a realização de fins determinados, administrar a escola exige a permanente impregnação de seus fins pedagógicos na forma de alcançá-los (PARO, 2016, p. 8).

O processo de gestão escolar precisa estar voltado a elementos de ordem especificamente humana, ou seja, de sua realização através do saber construído na individualidade e colocado a serviço do coletivo. Da mesma forma “[...] por detrás do estilo e das práticas de organização e gestão está uma cultura organizacional, ou seja, há uma dimensão cultural que caracteriza cada escola, para além das prescrições administrativas e das rotinas burocráticas” (LIBÂNEO, 2013, p. 35). A segunda razão pela qual se coloca a ideia de saber vinculada à cultura, enquanto construção humana, refere-se à finalidade da escola. Portanto, na escola, não podemos trabalhar com a premissa de que os fins seguem uma orientação pragmática e imediatista, como se o processo fosse algo passível de ser reduzido a equações de resultados exatos e previsíveis.

Portanto, o papel da escola e seus profissionais em promover condições intelectuais, de forma a capacitar reflexiva e criticamente a comunidade escolar, na busca pelo conhecimento, no exercício da consciência expressa nas ações, é cada vez mais plausível. Assim, a reflexão, a ação e a organização precisam estar conectadas aos que participam da escola e a fazem acontecer. Ou seja, estes vários elementos nos conduzem à pessoa que ocupa a função de direção da escola.

Neste cenário, a gestão escolar, na pessoa da direção, mediante a complexidade dos elementos envolvidos na dinâmica escolar, necessita ter clareza de concepções, competências e fundamentos educacionais. Uma sociedade marcada pelo conhecimento tecnológico, das informações, de comunicação instantânea e globalizada, marcada por uma diversidade cultural que desafia pessoas e instituições a se reinventarem constantemente, coloca a educação dentro de um contexto de permanente reinvenção e qualificação de suas competências.

A superação de tais desafios torna-se possível pelo recurso de competências específicas, de acordo com as dimensões de gestão envolvidas, mas, sobretudo, em qualquer caso e situação, demanda do diretor capacidade conceitual sobre a educação; a gestão escolar e seu trabalho, mediante visão de conjunto e perspectiva aberta e sólida sobre a natureza da educação; o papel educacional da escola e dos profissionais que nela atuam; a natureza e as demandas psicossociais educacionais dos alunos; a relação da escola com a comunidade, dentre outros aspectos, incluindo, por certo, uma fundamentação sobre as dimensões de gestão escolar (LÜCK, 2009, p. 17).

Colocados os desafios e as competências, associadas à ideia de gestão, é necessário reforçar a perspectiva democrática que a envolve. Para Libâneo (2013), a gestão democrática depende basicamente da participação, pois possibilita o envolvimento

de todos da comunidade escolar na tomada de decisões e no funcionamento da escola. “Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação maior entre professores, alunos e pais” (LIBÂNEO, 2013, p. 89).

Diante desta necessidade de uma participação efetiva, enquanto expressão da gestão democrática, é preciso perguntar-se pelo sentido que a mesma traz para as relações no processo de educação. “Portanto, um modelo de gestão democrático-participativa tem na autonomia um dos seus mais importantes princípios, implicando a livre escolha de objetivos e processos de trabalho e a construção conjunta do ambiente de trabalho” (LIBÂNEO, 2013, p. 89). Entendemos que o princípio da autonomia vai permear ações, reflexões, práticas e relações que constituem fundamento e referencial das experiências educativas da escola. Tais experiências contribuem para que o ser humano se atualize e produza seu sentido de humanidade, enquanto sujeito histórico, diferenciando-se assim do restante da natureza.

A implicação de uma gestão democrática, portanto, envolve variáveis subjetivas que desafiam as comunidades educativas e, de modo especial, a direção escolar. Ainda, na visão de Paro (2016) a democratização no interior da escola é definida mediante a consciência das condições e contradições para sua efetivação enquanto utopia. Nestas variáveis subjetivas que nos referimos acima, a consciência assume papel preponderante no estabelecer das relações internas entre pessoas e grupos que se fazem presentes no espaço escolar. É neste espaço consciente que a educação formal e informal acontece. Este é o campo (BOURDIEU, 2004) de disputa e oposição de forças, de manifestação dos mais diversos interesses que não somente orbitam ali como também conflitam.

Neste campo, temos, por um lado, a figura da direção como autoridade máxima que supostamente teria autonomia mas, não passa de garantidora de tutela antecipada do cumprimento do ordenamento legal. E, por outro lado, se supõe que a pessoa da direção tenha competência técnica e conhecimento para o exercício da função, que aliada à autonomia, esbarra nas chefias superiores que não estão nem vivem o dia a dia da escola. “Essa impotência e falta de autonomia do diretor sintetiza a impotência e falta de autonomia da própria escola” (PARO, 2016, p. 16).

Neste contexto, voltemos à pergunta pela qualidade da educação sob os ombros da gestão educacional. Entendemos que tal qualidade está intimamente associada à resposta que a gestão produz na sua atuação junto à comunidade local. À medida que a comunidade escolar percebe efetividade no pressuposto e participação na construção coletiva do projeto pedagógico a ser implementado, colaborativamente, o processo e o trabalho no interior da escola adquirem maior sentido e significado. Nesta mesma esteira as grandes empresas também dependem do engajamento de seus colaboradores, o que também os identifica no sentido de se sentirem participantes da empresa. Nesta perspectiva, a educação só terá sucesso e reconhecimento mediante a interação do conjunto dos agentes envolvidos

neste processo. É necessário, sem sombra de dúvidas, que as pessoas se sintam partes integrantes do processo no qual elas estão implicadas. Quando o processo é pensado de fora e não por quem está diretamente envolvido, faz com que os resultados sempre dependam de elementos alheios, e que, por sua vez, quem está envolvido apenas aprova ou reprovava de forma isolada mas nunca contextualizada.

A questão da autonomia se refere ainda às condições reais das pessoas e setores da escola, para poderem exercer sua participação de forma a articular os objetivos educacionais aos interesses da comunidade escolar. Mas não é qualquer interesse quando o tema é educação; trata-se da aprendizagem, do conhecimento que eleve o ser humano à sua condição de autonomia e responsabilidade. Entende-se que assim a escola cumpra sua função social, de tal forma que o aluno possa ser sujeito de sua história.

AS INSTÂNCIAS DE PARTICIPAÇÃO ESCOLAR

A busca pela gestão escolar democrática está fundamentada pela tendência em mudar paradigmas no que se refere à gestão escolar com vistas a descentralizar ações e tornar o processo educativo mais participativo. Esta mudança de concepção, como já nos referimos neste artigo, vem desde a nossa mais recente constituição em 1988, em seu Artigo 206, Inciso VI, ao prever, na forma da lei, a gestão democrática do Ensino. Na percepção de uma gestão descentralizada, baseada na construção coletiva e do diálogo, a concepção de que estes conceitos façam parte do espaço educativo, legitimam o ambiente escolar enquanto uma instância de construção e, portanto, participativa.

CONSELHO ESCOLAR

Ao conceber a educação dentro de um processo sistêmico, a gestão escolar necessita valer-se de uma visão que amplie os horizontes a partir de onde a escola tenha seu olhar e sua ação pedagógica, de tal maneira que, para atingir seus objetivos, necessite utilizar-se do princípio da gestão democrática. Este processo necessita, portanto, da participação de todos os envolvidos nesta dinâmica, constituindo, assim, o próprio exercício da cidadania. Diante desta mudança de visão, sobre a dinâmica de organização, a conceber a escola, pensada enquanto relações horizontais e não verticais em que se possibilita a participação de todos, é que se insere o Conselho Escolar.

Uma gestão escolar mais democrática somente consegue fortalecer-se na medida em que torna prioritário, nas relações existentes no espaço escolar, ideias de igualdade e horizontalidade “[...] é necessário que se estabeleça uma relação de cooperação que ultrapasse a condição de dar ordens para a colaboração de todos os que buscam os mesmos objetivos envolvidos” (PARO, 2008, p. 7).

A partir desta ótica de colaboração, na busca dos objetivos comuns entre todos os envolvidos na escola, é que os Conselhos Escolares são instituídos. Uma vez que se

afigram para a comunidade escolar, os Conselhos Escolares, enquanto uma importante instância de representação, articulação e mediação entre a individualidade dos sujeitos fazem parte da escola e dos anseios coletivos considerados nos diferentes agentes da escola, ressaltados os objetivos do sistema educacional como um todo.

Diante de cenários sociais e educativos dos mais diversos nas redes públicas de educação, a partir de uma mudança de paradigmas institucionais, os Conselhos Escolares se apresentam com a função de aproximar e legitimar políticas públicas que caminhem ao encontro das realidades e necessidades locais de cada escola. A consciência e a importância deste papel dos Conselhos Escolares em sua implantação, estão cercadas de polêmicas, desafios e expectativas. Conforme Paro (2007, p. 2):

Temido por diretores, que receavam perder seu poder no controle da unidade escolar [...] objeto de luta de movimentos populares que viam nele a oportunidade de reivindicar mais e melhor educação, o conselho de escola, junto com a eleição de dirigentes escolares, têm sido as características mais conspícuas das políticas educacionais daqueles sistemas de ensino que aceitam o desafio de democratizar a escola.

Logo, os Conselhos Escolares são a manifestação da concretude de uma gestão escolar democrática ao estabelecer, através deles, mecanismos efetivos, legitimados na forma da lei, da participação de todos os atores da escola pública e que se valem dos seus serviços educativos. Entendemos este espaço como garantia de uma participação, enquanto expressão vívida das comunidades locais em suas diversas especificidades a marcar sua autonomia em busca de um processo que atenda às suas demandas e necessidades concretas. Para Barroso (apud LÜCK, 2013, p. 65), os conselhos escolares são “mecanismos de construção da autonomia da gestão escolar”. Segundo Paro (2001), a implantação dos conselhos escolares é a visualização e a aproximação do ideal de democratização das relações no interior da escola pública. Certamente que a realidade cotidiana ainda está distante do ideal, mas já se sustenta num marco legal que caminha lentamente no sentido de aproximar as realidades às políticas públicas a serem implementadas.

Soma-se importância do Conselho Escolar a necessidade da comunidade escolar em perceber neste uma instância de exercício da gestão democrática participativa, que respeite a pluralidade de expectativas e anseios a representar com relevância a participação. Esta percepção ainda é um desafio a ser galgado na escola pública. E, segundo Paulo Freire (1996), o processo de gestão democrática somente acontece mediante o diálogo das alteridades que necessariamente conduz à construção coletiva de um projeto de educação formal de qualidade.

A ARTICULAÇÃO ENTRE O ADMINISTRATIVO E O PEDAGÓGICO

O desafio posto à gestão escolar é extremamente complexo nos dias atuais. A velocidade das informações e a dinamicidade dos contextos imbricados nos seus mais diversos elementos constitutivos, levam a crer que qualquer aproximação reflexiva elevada à prática constituirá um avanço. A partir desta complexidade, nos apropriamos de duas dimensões, a pedagógica e administrativa, conforme (LÜCK, 2009) e (PARO, 2016) complementares, da mesma forma exigem uma análise conjunta, pois servem de pressupostos ao processo educativo. As competências próprias de cada uma das dimensões adquirem sentido se compreendidas na ação que as relaciona aos objetivos educacionais de forma dinâmica e coletiva.

Ao expressar ideias de dinamicidade e coletividade, se entende que os processos educativos trazem elementos que precisam ser analisados dentro da organização escolar pública devido à riqueza subjetiva lançada em seus pressupostos. Estes mesmos elementos, de ordem subjetiva, se articulam dentro dos processos diários da escola ao representar uma coletividade de interesses e representações que permitem a construção da ideia de uma gestão voltada à participação democrática.

Ao falar de qualquer dimensão da gestão escolar, em especial a pedagógica, para a qual devem convergir todos os esforços nos processos educacionais, é necessário ter clareza de entendimento sobre: qual o objetivo principal da escola? De maneira direta, mas com várias implicações, a pergunta é respondida com “aprendizagem e formação dos alunos, são pois, o foco do trabalho escolar” (LÜCK, 2009, p. 94).

As implicações a esta resposta é que nos conduzem a uma série de reflexões e análises. A diversidade de contextos presentes na escola, sua diversidade cultural e de interesses, a qualidade da formação de seus profissionais, o conjunto de expectativas lançadas sobre a escola, aliado à complexidade das relações na comunidade escolar, constituem uma trama de significações que exigem diversas competências do diretor escolar. Uma vez que, dada esta diversidade de compreensões e consequentes ações, articulá-las na perspectiva da gestão democrática constitui um desafio potencial em particular.

O papel de ensinar e preparar alunos na perspectiva de desenvolvimento de suas habilidades, de forma a que tenham uma contribuição efetiva nos contextos sociais dos quais fazem parte, constitui-se no cerne da gestão pedagógica, que por sua vez, é fundamento último das ações de todos os que estão na escola. No entanto, as ações precisam estar planejadas de tal forma a trazer em si tais intencionalidades. Assim, há necessidade de que todos os profissionais tragam em suas práticas este sentido a fim de que o todo da organização escolar, em qualquer uma de suas ações, esteja impregnado desta significação. Neste sentido, a prática pedagógica entendida como o conjunto das ações organizadas, dentro de um espaço chamado escola, é suficiente para garantir que ocorra a gestão do processo educativo? Pelo que já foi dito anteriormente, seria um

reducionismo pensar a pedagogia como mero elemento a organizar ações. Assim, voltamos a nos perguntar sobre a natureza e a finalidade da gestão pedagógica.

A compreensão da natureza pedagógica é fundamental no direcionamento das ações tomadas como válidas no cotidiano da escola. Muitas das práticas, que em diversas situações são incorporadas ao fazer diário da escola, assumem a condição pedagógica quando não são justificadas como pertencentes a esta concepção, no entanto, são em geral relacionadas ao senso comum. Na verdade, em muitas situações, se tornam prejudiciais ao processo educativo. Exemplo disso ocorre quando a escola manda tarefas para casa, os ditos temas, e não existe um acompanhamento destes retornos pelo professor. A execução de uma ação como essa desqualifica o processo educativo da escola, dando a entender que as tarefas precisam ser executadas pois assim foram pensadas e ordenadas pela escola. No entanto, o caráter específico de elemento pedagógico ausente é o da sistematização consciente voltada à aprendizagem.

O acompanhamento, bem como a orientação sobre o processo que ocorre em cada sala de aula, buscada através da observação e do diálogo junto aos professores, constitui prática imprescindível do diretor dentro de uma gestão que tem por princípio a participação. No entanto, o direcionamento desta prática irá depender de um currículo constantemente atualizado e referendado nas diretrizes emanadas pela instituição à luz dos parâmetros curriculares nacionais.

Neste sentido, o currículo perpassa e integra, enquanto elemento dinâmico, todas as ações da escola voltadas à formação e à aprendizagem dos alunos.

Portanto, desafios especiais se apresentam ao diretor escolar, na busca de estabelecimento da unidade do processo educacional, mediante o fortalecimento do seu currículo como agente integrador de todas as experiências educacionais promovidas pela escola, a partir do seu reconhecimento de que o currículo constitui-se em um referencial teórico que possibilita uma visão globalizada de ensino, em oposição à fracionada (LÜCK, 2009, p. 99).

Em outras palavras, a maneira como é pensado o processo educativo dentro da escola vai depender de como é significativo o currículo dentro dos seus objetivos educacionais. A organização destas significações, a partir de um programa que objetiva a formação de alunos para o agir cidadão, dependerá em grande medida da proposta de gestão pautada no interior da escola.

Uma vez que todo processo educativo da escola tem por objetivo a aprendizagem e esta, por conseguinte, qualifica o aluno em seu agir cidadão, este processo tem seus pressupostos descritos no ideário de seu projeto pedagógico. A constante retomada, avaliação e atualização deste documento norteador é tarefa fundamental da direção junto à comunidade escolar, mediante uma gestão voltada à participação. Portanto, o projeto pedagógico é um documento de diretriz legal e normativa, de constituição participativa, voltado a uma proposição prática ainda mais coletiva, pois enseja em sua essência o fazer

da escola, e portanto, é pensado na perspectiva de uma gestão democrática a garantir sua organicidade e unidade.

Para Libâneo (2013), o que ocorre atualmente é a falta de unidade e organização das práticas pedagógicas por parte de educadores e demais agentes do sistema escolar, o que no seu entender prejudica quem está na escola, com destaque acentuado para as comunidades da escola pública. O olhar insistente e atento ao interior de cada escola no que se refere ao seu funcionamento e organização torna-se vital, pois “[...] de nada adiantarão boas políticas, planos de ação e eficazes estruturas organizacionais, se não for dada a devida atenção aos aspectos internos da escola [...]” (LIBÂNEO, 2013, p. 18). A sala de aula é um desses espaços, onde estes aspectos internos se mostram com mais intensidade e dinamicidade. No entender de Lück (2009), não existe gestão pedagógica exercida pela direção de escola se esta não sabe o que ocorre em termos de processo de aprendizagem na sala de aula. A necessidade de promover melhorias, de influir com propriedade sobre os processos, a fim de que o trabalho pedagógico seja efetivo e eficaz em buscar atingir os objetivos da escola, dependerá da gestão.

Em termos gerais ocorre um distanciamento dos profissionais que fazem parte da equipe de gestão no que se refere ao trato das questões de sala de aula, ficando esta apenas como espaço de autonomia do professor. Dentro desta perspectiva, quais são as possibilidades de efetivar uma gestão voltada à participação e à organização de sentido para o fazer pedagógico voltado à qualidade na educação? Esta possibilidade fica reduzida, para não dizer nula, se a gestão pedagógica não estiver focada na construção a unificar o trabalho educacional respeitando a diversidade e a peculiaridade de cada escola. Esta unidade é articulada a firmar um todo organizado que reúna as ações sem perder de vista a integração da diversidade dos elementos que representam e constituem a escola. Esta articulação é de competência da direção.

O trabalho de organizar, contextualizar e fazer com que a centralidade e a intencionalidade das ações da escola estejam voltadas em sua totalidade para o fim último de seu fazer cotidiano, está na base das competências e habilidades da direção de escola.

Atualmente e especialmente devido à grande quantidade de informações, bem como a velocidade de transmissão dos acontecimentos, toda e qualquer organização depende basicamente da tomada de decisões. Constitui o centro da organização e dela se configura o planejamento, a avaliação e os demais processos. O que em outras palavras, de maneira geral, constitui a gestão da organização. As implicações técnicas da ideia de gestão, usadas muito antes nas organizações empresariais que nas organizações educacionais, foram tomadas como referencial mas com outro foco. É compreensível a empresa ter foco no lucro, mas qual o foco da gestão escolar?

A fim de responder a esta pergunta, Paro (2016), que se vale do conceito de gestão e administração como sinônimos, define administração como aquela que dá conta da realidade enquanto mediadora entre esta e os fins da atividade humana. “[...] é objeto

de estudo da administração, em igual medida, tanto a coordenação do espaço humano envolvido quanto a organização e racionalidade do trabalho que se realiza para atingir os resultados desejados” (PARO, 2016, p. 93). Logo, os resultados precisarão estar em conexão com os objetivos da escola, especificamente neste trabalho da escola pública. Será que a escola pública sabe aonde quer chegar com seu trabalho? Sem que se tenha claro a resposta a esta pergunta, fica difícil tomar a ideia de gestão escolar como meio de organizar e pensar os processos educativos.

Pretende-se que a gestão escolar nas escolas públicas, a partir da visão de ser um meio de instaurar processos de trabalho e organização que atenda aos “princípios administrativos de racionalidade e eficiência” (PARO, 2016, p. 93), possam ser adotados na prática quotidiana. Mas, infelizmente, em duas situações, estruturas físicas e burocratização das relações, não se percebe estes mesmos princípios.

As estruturas mínimas, tanto de recursos didáticos, espaços físicos não adequados às demandas de ensino, equipamentos sucateados quanto à falta de profissionais e funcionários, ocupam em grande parte o tempo e o empenho de energias por parte da direção. É necessário dizer que na referência da estrutura como meio, a pessoa da direção entrega suas funções, por determinação do Estado, a ser o responsável último pela situação de abandono a que a escola pública está submetida. Alie-se a esta condição, as relações burocratizadas e estrategicamente pensadas pelas instâncias centralizadoras que adotam mecanismos de controle da administração pública. Diante desta realidade, a escola pública vive imersa em dificuldades causadas pela falta de material mínimo para exercer seu trabalho com certa objetividade, ao mesmo tempo que não consegue valer-se de alguns elementos para fazer a gestão da organização do pouco que tem, pois está preocupada em atender demandas burocráticas que não estão associadas à sua função social e educativa. (PARO, 2016).

Muitas das relações no interior da escola têm em sua fundamentação a marca burocrática. Esta realidade traduz-se na autoridade que centraliza o processo e não se ocupa do exercício da liderança como se espera da direção, a fim de que a escola cumpra sua função social de maneira eficaz. Estes estereótipos de gestão induzem à pergunta: quais são as possibilidades de construir novas perspectivas aos que trabalham ou são estudantes dessas escolas? É preciso rever uma gestão administrativa pautada nas relações, no interior da escola, fundamentadas com a marca burocrática, com a centralização de processos e não de liderança a ser exercida pela direção. Para que cumpra sua função social, de maneira eficaz, ela necessita voltar seu olhar para relações horizontais que estimulem a participação.

A resposta condizente com uma gestão administrativa, democrática e participativa depende de um esforço de conscientização destes que estão na escola pública: direção, pais, alunos, funcionários e professores. São estes que constituem a comunidade escolar e precisam perceber que o acesso à educação de qualidade, enquanto direito universal da pessoa, a faz um ser humano participante e pertencente à sociedade que ela própria ajuda a significar, ao mesmo tempo em que é significada como alguém de valor.

A AÇÃO GESTORA NUMA PERSPECTIVA ESTRATÉGICA

O planejamento exerce função primordial em qualquer instituição. No entanto, é determinante no processo educativo, organizar estratégias de ação deste organismo vivo e sistêmico chamado escola. Para tanto, a clareza das ideias que vão permear as ações, definidas com critérios concisos, servem de fundamento na definição das metas a serem alcançadas coletivamente.

A capacidade de perceber e estabelecer diálogo com a comunidade escolar, a partir das percepções conjuntas e não baseadas na individualidade, constituem uma aproximação estratégica das ações que permitem a coletividade dos que participam da escola e entender sua prática em conexão com a realidade vivida pela instituição escolar.

O ato de planejar estrategicamente incide na conjunção de diversos fatores e elementos, a determinar as mais diversas concepções e entendimentos sobre uma determinada realidade. Na instituição escolar, muito especialmente na pública, dada a diversidade de fatores sociais e econômicos, a complexidade dos elementos constitutivos de um plano de ação é variável a ser considerada. Todavia, a gestão escolar, ao considerar a diversidade de concepções, sejam elas culturais ou sociais, estará se abrindo ao diálogo participativo junto à comunidade, mediante um todo organizado, planejado e com unidade em sua proposição voltada ao processo educativo. Ao aceitarmos por definição que “[...] a educação escolar é um processo intencional e sistemático, orientada para promover resultados propostos e caracterizado por elevada complexidade, evidencia-se como imprescindível que as práticas educacionais sejam criteriosamente planejadas [...]” (LÜCK, 2012, p. 28). Portanto, a ação gestora na escola necessitará ainda mais desse planejamento.

O indicativo que demanda a necessidade de um plano de gestão aparece ainda, de maneira mais explícita, no art. 52 das Diretrizes (BRASIL, 2010b), ao fazer relação com a avaliação institucional, que por sua vez deverá estar prevista no projeto político. Tal perspectiva vai ao encontro do princípio democrático na gestão, quanto às Diretrizes em seu art. 55:

[...] constitui-se em instrumento de horizontalização das relações, de vivência e convivência colegiada, superando o autoritarismo no planejamento e na concepção e organização curricular, educando para a conquista da cidadania plena e fortalecendo a ação conjunta que busca criar e recriar o trabalho da e na escola [...] (BRASIL, 2010b).

Em linhas gerais, o princípio democrático da gestão escolar, manifestado na participação coletiva, é estimulado pelas instâncias de participação. Da mesma forma, o projeto político evidencia-se no plano de ação estratégico da gestão escolar, enquanto dispositivo singular a ser considerado para que a finalidade última, a educação de qualidade, aconteça.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://bit.ly/3IOAZZM>. Acesso em: 16 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 28 de out. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3BNV5c8>. Acesso em: 16 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, Brasília, 2010a. Disponível em: <https://bit.ly/3vjsits>. Acesso em: 16 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, 2010b. Disponível em: <https://bit.ly/3n0Ayef>. Acesso em: 16 out. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2YTNPW>. Acesso em: 16 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3n2gojX>. Acesso em: 16 out. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **RAE**: Revista de Administração de Empresas, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995. Disponível em: <https://bit.ly/30sit0Z>. Acesso em: 16 out. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: Teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Gestão da Cultura e do clima organizacional da escola**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

LÜCK, Heloísa. **Perspectivas da avaliação institucional da escola**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2012.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 11. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. 9. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 12. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2015.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MOROZ, Melania. GIANFALDONI, Mônica Helena Tieppo Alves. **O Processo de pesquisa: iniciação**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre a educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, Vitor Henrique. Estrutura da escola e prática educacional democrática. In: PARO, Vitor Henrique. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Caxambu, Rio de Janeiro: ANPED, 2007.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor Escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SARMENTO, Dirléia Fanfa; MENEGAT, Jardelino. Gestão escolar democrática : desafios e perspectivas. **Roteiro**, v. 45, p. 1–20, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3vl4Xb1>. Acesso em: 26 set. 2021.

SIMON, Herbert. **Comportamento administrativo: estudo dos processos decisórios nas organizações administrativas**. Rio de Janeiro: FGV, 1979.

ESTUDO DE CASO ACERCA DA TIMIDEZ NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Data de submissão: 07/06/2024

Data de aceite: 01/07/2024

Helen Cristina Gaia Rocha

Universidade Estadual Paulista (Unesp)
Presidente Prudente - SP
<http://lattes.cnpq.br/0432702761690890>

Andreia Cristiane Silva Wiezzel

Universidade Estadual Paulista (Unesp)
Presidente Prudente - SP
<http://lattes.cnpq.br/9140007564247346>

RESUMO: A timidez é um tema pouco investigado pelos estudiosos e tem pouca atenção das famílias e professores. Se a timidez não for identificada e trabalhada, pode prejudicar a vida emocional, social e escolar da pessoa. Este trabalho apresenta um estudo de caso que objetivou, por meio do brincar, trabalhar com uma criança que manifestava acentuadas características de timidez em sala de aula, de maneira a contribuir para seu desenvolvimento emocional. O método utilizado foi a pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso e os instrumentos de coleta de dados foram observações, entrevistas com a mãe e professora e encontros lúdicos na brinquedoteca escolar com a criança. Os dados analisados demonstraram mudanças significativas no comportamento e

desenvolvimento da criança dentro e fora da sala de aula. Concluiu-se que o brincar foi um instrumento capaz de auxiliar a menina a expressar e elaborar seus conflitos internos, auxiliando-a na socialização e comunicação com os amigos em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: timidez; brincar; educação infantil.

CASE STUDY ON SHYNESS IN EARLY EDUCATION

ABSTRACT: Shyness is a topic little investigated by scholars and receives little attention from families and teachers. If shyness is not identified and addressed, it can harm a person's emotional, social and academic life. This work presents a case study that aimed, through play, to work with a child who demonstrated marked shyness in the classroom, in order to contribute to his emotional development. The method used was qualitative case study research and the data collection instruments were observations, interviews with the mother and teacher and playful meetings in the school playroom with the child. The analysis of data clearly showed significant changes in the child's behavior and development inside and outside of the classroom. It concludes

that the “playing” was an instrument capable of helping the girl to express her internal conflicts and in doing so; improve her socialization and communication with friends.

KEYWORDS: shyness, playing, early childhood education.

INTRODUÇÃO

Este estudo foi realizado com uma criança de 4 anos que estudava em uma escola pública situada no município de Presidente Prudente-SP. A referida criança apresentava muitas características relativas à timidez que dificultavam muito sua vida escolar. Por isso a pesquisa buscou uma maneira de auxiliar neste caso, utilizando, para isso, o brincar – escolhido como instrumento de intervenção pela possibilidade de trabalho que oferece em relação ao desenvolvimento emocional da criança, atuando em seus estados mentais. Buscou-se, portanto, analisar a interferência do brincar com relação à timidez.

O brincar se apresenta, no contexto do desenvolvimento emocional, como um instrumento a partir do qual a criança pode expressar possíveis conflitos e elaborá-los.

[a criança pode expressar] seus conflitos e, deste modo, podemos reconstruir seu passado, assim como no adulto fazemo-lo através das palavras. Esta é uma forma convincente de que o brinquedo é uma das formas de expressar os conflitos passados e presentes (ABERASTURY, 1992, p. 17)

É relevante estudar este objeto, a fim de contribuir à discussão do tema, já que

A timidez na infância é um fenômeno ao qual se presta pouca atenção ou atenção insuficiente, por parte tanto das famílias como de professores e outros profissionais que trabalham com crianças. Da mesma forma, na bibliografia científica se constata uma certa ausência de investigações, em contraste com a proliferação de esforços dedicados a outros aspectos da competência social (MONJAS-CASARES; CABALLO; MARINHO; 2002, p. 196)

Portanto, existem poucas pesquisas no Brasil que beneficiem as crianças com este tipo de dificuldade, desse modo, este estudo contribuirá com a escola, com a criança, com o professor e com a família. À escola porque esta quase nunca percebe a presença da criança considerada tímida e, quando ocorre tal identificação, não há a percepção de que elas precisam de ajuda, já que, em geral, “não dão trabalho”, “não chamam a atenção” e são modelos de comportamento para as demais crianças seguirem. Quanto às famílias, às vezes até percebem a dificuldade da criança, porém não conseguem ajudá-la.

Neste contexto, o objetivo geral da pesquisa consistiu em investigar aspectos relativos à timidez presentes em uma criança em sala de aula e realizar intervenção lúdica, de forma a analisar as possíveis contribuições da brincadeira a seu desenvolvimento emocional. Para isso, teve como objetivos específicos: caracterizar, do ponto de vista teórico, a timidez; identificar, a partir de observações em sala de aula, as dificuldades de relacionamento que uma criança tímida enfrenta no contexto escolar e promover intervenção por meio de atividades lúdicas.

TIMIDEZ: ASPECTOS GERAIS

Há determinados indivíduos que ao se encontrarem na presença de outros, manifestam-se com insegurança, quietude, vergonha e medo. Devido a estes comportamentos, esses sujeitos são designados – na linguagem popular – como tímidos ou retraídos. Segundo a Revista Electrónica de Motivación y Emoción (REME, 2000), no nível informal, o termo “timidez” é vastamente usado para mencionar o desconforto na presença de pessoas desconhecidas. No Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (2010) e no Dicionário de Psicologia (1948), timidez, respectivamente, é definida como

1. Qualidade de tímido; acanhamento. 2. Debilidade, fraqueza (FERREIRA, 2010, p. 2042); Atitude emotiva caracterizada pela hesitação e por uma tendência a experimentar o medo em situações que o justifiquem. 2. Atitude caracterizada pelo desconforto na presença de outros e pela inibição parcial das reações sociais habituais (WARREN, p. 360)

Há uma variedade de autores que definem o termo timidez de formas muito distintas e isto acaba dificultando as pesquisas. Com base em tal declaração, Gouveia (2000, p. 67) afirma que,

Estas conceptualizações são pouco precisas dando origem a que diversos autores utilizem diferentes definições de timidez, tornando difícil comparar os resultados de diferentes estudos, tal a heterogeneidade das populações envolvidas nesses estudos.

Devido a estas distinções, o conceito de timidez apresenta um carácter evasivo, indeterminado. Conforme Perez e Dias (2011, p. 104) “A timidez é um termo ambíguo, que quanto mais analisado, mais variedades aparecem. Não há qualquer definição que seja exaustiva, pois ela representa coisas diferentes para cada um de nós”. Já Rubin e Coplan (2004) compreendem a timidez como um retraimento social que é o fruto de um conflito interno entre o cuidado de dar início à interação social e o enfoque de motivação social.

Segundo Gouveia (2000, p. 68) “A timidez tem sido conceptualizada quer como um traço ou característica de personalidade, quer como um estado que implica o desconforto e inibição na presença dos outros”:

uma reacção originada pela presença de estranhos ou conhecidos pouco familiares, caracterizada por tensão, preocupação, sentimentos de embaraço e desconforto, assim como desvio do contacto visual e inibição do comportamento social normalmente esperado.

A REME (2000, 92) afirma que “do ponto de vista etimológico, o termo timidez vem do latim tímido, que significa temeroso”. Zimbardo (2002, p. 37) aponta que o primeiro registro da palavra “tímido” foi encontrado em torno de 1000 d.C., em um poema anglo-saxónico cuja composição instituiu um significado ao indivíduo “que se assusta facilmente”. Silva e Ribeiro (2015, p. 35) destacam a relação da timidez com a auto-estima: “a pessoa tímida com baixa autoestima aprisiona-se em si, cria cenas de rejeição, imagina-se excluída e

inferior, passa a maior parte do tempo criando cenas nas quais não se sairá bem e sente-se inferiorizada”. Esses sentimentos e pensamentos afligem internamente os tímidos, afetando suas ações no meio social, já que possuem uma autoimagem crítica, sentindo-se sempre inferiores (CRAWFORD; TAYLOR, 2000). Quanto à classificação, Zimbardo (1977, apud Gouveia 2000, p. 67) distingue três grupos de pessoas tímidas:

Um grupo constituído por indivíduos que não parecem reear a interação social, apresentando simplesmente uma preferência por estar sozinhos. Um segundo grupo constituído por indivíduos com baixa auto-confiança, competências sociais fracas e que se sentem embaraçados facilmente na presença de outros, o que os leva a sentirem dificuldades em se aproximarem dos outros. Um terceiro grupo constituído por indivíduos que se mostravam preocupados com a possibilidade de se comportarem de forma inadequada em situações sociais, auto-avaliando o seu comportamento social e apresentando uma baixa frequência de encontros sociais.

Diante da dispersão nas informações, conforme Monjas-Casares, Caballo, Marinho (2002, p. 199), muitas dúvidas permanecem entre os pais e profissionais em relação às crianças consideradas tímidas. São elas:

Por que é tímido? Devido a quê meu filho tem medo de se relacionar com os demais? Por que minha filha é tão tímida e meu filho não é, se os educamos da mesma maneira? Nasce-se tímido ou se aprende a comportar-se como tímido?

Silva e Ribeiro (2015, p. 35) alegam que “as pessoas não nascem tímidas, elas se tornam tímidas”. Monjas-Casares, Caballo, Marinho (2002), por sua vez, afirmam que não há uma origem exata para a timidez, apontando duas hipóteses: 1- fatores de predisposição: temperamento, dimensões de personalidade, antecedentes familiares, estilo educativo dos pais; 2- Fatores de aprendizagem: *déficit* de habilidades sociais, ansiedade estimulada por alguma situação e o constrangimento, medo ou vergonha de responder qualquer questionamento.

Ainda, segundo os autores, há alguns fatores que influenciam na sustentação da timidez. São elas: 1- reforçamento positivo: pais e professores “elogiam” seus filhos ou alunos tímidos como quietos, obedientes e que são exemplos que devem ser seguidos pelas demais crianças; 2- reforçamento negativo de respostas de evitação: ocorre quando a criança tímida evita de iniciar ou responder às pessoas com as quais se comunicam, fugindo ou evitando situações que lhe provocam ansiedade, medo, aflição; 3- indiferença ou punição dos comportamentos de interação adequada: momento em que a criança interage com seus pares e tem seu comportamento ignorado ou punido; 4- *déficit* em habilidades sociais: alguns estudiosos analisam que a falta de condições prévias para “manter uma correta interação social e a carência dos repertórios comportamentais e das habilidades necessárias para estabelecer e manter relações sociais são os responsáveis pela timidez” (idem, 2002, p. 201). Por exemplo, se a criança não tem o conhecimento de cumprimentar, de dizer não ou de dar a sua opinião, será menos propícia a manter interações. Outras

hipóteses que os autores apresentam são a superproteção e a presença excessiva de pais e irmãos “que se adiantam sempre e agem antes da criança, não lhe dando oportunidade para atuar (o que facilita as respostas de evitação ou fuga)” (idem)

Em concordância de que não há uma origem exata para a timidez, Crawford e Taylor (2000) apontam como possíveis causas: 1- padrões familiares de críticas excessivas à criança (pelo fato de os pais terem sido severamente criticados) e 2- pais tímidos que transmitem seus comportamentos para os filhos. As autoras afirmam que há, também, pessoas que se tornam tímidas depois de uma determinada época, por efeito de algumas das seguintes causas: 1-

humilhações diversas a que estamos sujeitos durante nossa vida; 2- traumas, em que os sentimentos de choque, aflição e confusão “que geralmente se originam de eventos traumáticos, muitas vezes programam nosso subconsciente a fim de evitar novo sofrimento – e, não raro, essa técnica segue conosco para sempre” (2000, p. 18). Esta ação de evitação é imprópria para as demais ocasiões que serão enfrentadas no decorrer da vida; 3- maus-tratos de colegas, que podem ocasionar temor às situações sociais, inibição nos estudos, no trabalho e na vida social e, por fim, o medo de ser intimidado, o que pode destruir a auto-estima; 4- repressões: as repressões e proibições que podem partir de crianças, família, amigos, professores, entre outros acabam denegrindo, constantemente, a auto-imagem e auto-estima do sujeito; 5- crianças não desejadas: essas crianças – ainda no útero – escutam as discussões entre os pais, sendo capazes de ter a consciência dessa situação desde muito cedo; por fim, crianças separadas da mãe após o nascimento, aquelas que passaram por parto cesariana ou até os bebês que permanecem na incubadora – não podendo receber nenhuma assistência ou conforto por parte de suas mães – tendem a ter sentimentos de solidão, alienação e correm o risco de passar a vida procurando entender o porquê de possuírem dificuldades ao se aproximar das pessoas.

A CRIANÇA TÍMIDA NA ESCOLA

As crianças tímidas, por tudo o que já foi exposto, podem apresentar diversas dificuldades durante a vida escolar, que vão desde a socialização até o desempenho. Deste modo é importante que os professores reconheçam essas crianças e identifiquem em quais pontos precisam de auxílio, para que a escola possa contribuir em seu desenvolvimento integral. Nesse sentido é importante aos professores conhecerem o Quadro 1, intitulado “Descrições comportamentais de crianças tímidas”, que Monjas-Casares, Caballo, Marinho (2002, p. 200) elaboraram a partir de suas pesquisas com crianças tímidas na escola:

Brinca sozinho/a com areia ou água
Durante o recreio permanece sozinho/a, distante das outras crianças
Não inicia uma conversa
Não se senta ao lado de uma criança desconhecida
Evita olhar nos olhos da pessoa com quem fala
Suas mãos suam quando está trabalhando em grupo
Gagueja quando lhe perguntam algo
Tem dificuldades para decidir algo e está sempre inseguro/a
Nunca apresenta ideias para as brincadeiras
É muito submisso/a, sempre faz o que os demais dizem, sem questionar
É muito calado/a e somente fala com pessoas com que tenha intimidade
Nunca tem a iniciativa para falar; se não se dirigem a ele/a, não diz nada
Responde somente se lhe perguntam e o faz com monossílabos
Passa o recreio andando pelo pátio
Fala muito baixo; mal se ouve o que diz
Não gosta de ser o centro das atenções
Costuma ser muito dependentes dos adultos
Quando chega uma determinada visita à sua casa, esconde-se e não sai até que esta tenha ido embora
Costuma mostrar-se apático/a e passivo/a
Dias antes de um exame oral, começa a apresentar sintomas como: vômitos, dores de cabeça etc.
Quando é chamada ao quadro negro, fica extremamente nervosa que seu corpo fica imóvel, não sendo capaz de raciocinar
Não expressa suas opiniões no grupo
Senta-se no fundo da classe, sozinha, deixando alguma carteira vazia entre ela e os outros companheiros
Se tem dúvidas ou dificuldade no trabalho escolar, não pergunta nem à professora nem aos colegas
Os colegas se aproveitam de seu trabalho e a mesma não reclama
Não tem coragem de dizer não às coisas que os colegas lhe pedem
No recreio, brinca sozinha com uma bola, batendo-a contra a parede
Os colegas mexem com ela e riem dela e ela não sabe como se defender
Passa despercebida; se não vem à aula, ninguém se dá conta
Apresenta desculpas para não sair ao recreio
Pode não estar atenta à aula, porque fica todo o tempo torcendo para que a professora não lhe faça perguntas, para que não olhe para ela, não diga nada sobre ela
É extremamente obediente
Não se relaciona com os demais, nem briga para pegar um brinquedo de que gosta; torce para escolher o brinquedo que ninguém quer
Quando algo sai bem, pensa que teve sorte; quando algo sai mal, acredita que foi sua culpa
Não se defende quando alguma criança a agride
Gosta de estar com a professora; nos recreios fica perto dela
Chora facilmente, por qualquer coisa
Nunca diz a que lugares quer ir ou o que quer fazer

Quadro 1- Descrições comportamentais de crianças tímidas

Fonte: Monjas-Casares, Caballo, Marinho (2002, p. 200)

De acordo com o quadro percebe-se o quanto é difícil o convívio cotidiano para as crianças tímidas. A tensão, preocupação, angústia, ansiedade e medo que as envolvem, acabam se refletindo em seu comportamento de forma muito negativa. Porém, estas características, muitas vezes, são vistas pelos professores e até mesmo familiares como algo comum, por se tratarem de crianças quietas. Logo, o estágio de timidez da criança tende a se agravar ou permanecer o mesmo, diante da ausência desta percepção e dos consequentes cuidados que demanda. À partir do momento em que essas crianças sejam percebidas e auxiliadas, poderão obter melhor qualidade nas relações interpessoais e, certamente, melhores condições de estudo, de desenvolvimento cognitivo e social, enfim, de vida.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que contém como estudo a análise de diversos elementos de um determinado sujeito ou grupo. Godoy (1995, p. 21) afirma que, “segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte devendo ser analisado numa perspectiva integrada”. O estudo qualitativo desdobra-se em três tipos diferentes de pesquisa: a pesquisa etnográfica, a documental e o estudo de caso. O estudo de caso foi o escolhido para esta investigação por ter como objeto:

[...] uma unidade que se analisa profundamente. Visa ao exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação em particular. [...] Tem por objetivo proporcionar vivência da realidade por meio da discussão, análise e tentativa de solução de um problema extraído da vida real. Enquanto técnica de ensino, procura estabelecer relação entre a teoria e a prática. (GODOY, 1995, p. 25)

A pesquisa foi submetida e aprovada ao Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE 31996114500005402) e iniciada por meio de uma reunião com a equipe gestora da escola pública, a fim de apresentar o projeto. Após esta etapa foi indicada pela gestora uma criança com muitas características de timidez para participar da pesquisa e os pais assinaram ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Foi aplicado um questionário com a mãe da criança, com perguntas correspondentes aos seguintes aspectos: comportamento e rotina da criança, tipo de relacionamento que estabelece com os pais e familiares e padrões de relações escolares. Em seguida, ocorreram observações em sala de aula, realizadas duas vezes por semana no período de duas horas, por dois meses. Após essa observação os professores foram entrevistados e, também, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A partir deste momento foi iniciada a intervenção com a criança por meio de atividade lúdica na brinquedoteca da escola. O material utilizado foi duas caixas com diversos brinquedos, livros de literatura infantil, lápis de cor e papel. Durante os encontros, a criança era livre para escolher os brinquedos e brincar da forma que desejasse com

eles. Portanto, os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram as observações, as entrevistas e as atividades lúdicas.

O motivo pelo qual optou-se pelo brincar como instrumento de intervenção é porque, por meio dele

[...] a criança expressa seus conflitos e, deste modo, podemos reconstruir seu passado, assim como no adulto fazemo-lo através das palavras. Esta é uma forma convincente de que o brinquedo é uma das formas de expressar os conflitos passados e presentes (ABERASTURY, 1992, p. 17)

Aberastury (1992) retrata que a criança, ao brincar, além de transpor para o exterior suas angústias, seus problemas internos e medos, também os domina por meio da ação. Assim, a intervenção lúdica entra como um instrumento capaz de transformar a realidade da criança, influenciando nos estados mentais que interferem na timidez. De acordo com Kishimoto (2008) brincar é importante, ainda, porque permite à criança se desenvolver, aprender e se expressar de maneira significativa e positiva quanto à sua infância, visto que a imaginação e criatividade são exercitadas neste contexto.

RESULTADOS

Apresentação da criança (conforme entrevistas com a mãe e professora)

A criança em questão é uma garotinha de quatro anos, de uma escola pública do interior de São Paulo-SP, matriculada na turma do Maternal II. Foi indicada para participar do projeto devido a não conseguir se socializar com as outras crianças da sala, apresentava conduta muito acanhada, apresentava dificuldades para comer e dormir, além do choro constante. Relatou a professora que a menina permanecia sempre atenta ao que ela dizia ou explicava e dificilmente faltava às aulas. Nos últimos meses destacou que a criança manifestava tristeza e comentava com a professora: “A mamãe não mora mais com o papai”. Quando reclamava de dores na escola, estas se localizavam na barriga.

Em entrevista, a mãe relatou que quando chegavam pessoas em sua casa, a criança abaixava a cabeça e olhava para o chão; disse que ela não tinha amigos e, como morava no sítio, convivia apenas com adultos e o irmão. Começou a frequentar a escola, em período integral, aos dois anos. A adaptação não foi fácil, segundo a mãe a criança chorava muito e isso se estendia até aquele momento, aos quatro anos. Com relação às características de personalidade dos pais, a mãe se declarou “nervosa, ansiosa e agitada”. Quanto ao pai, o caracterizou como “tímido, bravo, nervoso e agitado”.

Observação em sala de aula

Ao longo das aulas a criança permanecia atenta, prestando atenção e respondendo quando a professora falava com ela. Todas as manhãs, ela chorava quando chegava à escola. No momento do conto de uma história infantil, permanecia concentrada e quieta em seu “cantinho”. Em seguida, na hora do desenho, os alunos sentavam-se em grupos, conversavam entre si, já a criança pouco se comunicava com os colegas. No decorrer das brincadeiras optava por brincar sozinha e o que ela mais gostava de brincar era de “cozinhar”. Quando um dos amigos interferia, se entristecia por ter sido interrompida em seu momento lúdico, porém, não reagia.

Finalizadas as brincadeiras, a professora organizava a turma para almoçar. Tudo o que ela dizia, a criança prestava atenção e obedecia às suas ordens. Na hora do almoço as crianças conversavam, ela permanecia quieta e comia muito pouco. Nesse período de observações e considerando os relatos da professora e da mãe, foi possível analisar que a criança possui algumas das características apresentadas no “Quadro 1 – Descrições comportamentais de crianças tímidas”, são elas: brinca sozinha; não inicia uma conversa; evita olhar nos olhos da pessoa com quem fala; responde somente se lhe perguntam e o faz com monossílabos; é extremamente obediente; chora facilmente, por “qualquer” coisa. Pelo comportamento dela foi possível constatar que as características de timidez a limitava quanto ao brincar e conversar com os amigos de sala, optando por se divertir sozinha.

Encontros lúdicos na brinquedoteca

Os encontros lúdicos na brinquedoteca ocorreram uma vez por semana, com a duração de 50 minutos. No total foram realizados 27 encontros, no primeiro semestre. Nos dois encontros iniciais a criança priorizou atividades envolvendo cores, com o uso do jogo de potes de encaixe e quebra-cabeça. Durante a brincadeira, apresentou dificuldade em encaixar alguns potes e peças do quebra-cabeça. Diante disso, abandonava esses brinquedos e ia “brincar de médica”, escolhendo a pesquisadora como paciente. Segundo Aberastury (1992, p. 63) o ato de brincar de médico significa que “esses tipos de brinquedo satisfazem suas necessidades de tocar, de se mostrar, de ser vistos e de ver”. No encontro 3, esteve a maior parte do tempo quieta, brincando com os mesmos dos dias anteriores, conversou pouco e logo após 15 minutos na brinquedoteca, optou por voltar para a sala de aula. Com base nos desses três encontros foi possível analisar que a criança se sentiu retraída e insegura ao brincar – o que dificultava o desenvolvimento lúdico. Ela até explorava os brinquedos, porém, a impressão é que não conseguia ligar-se ao brinquedo, optando por desistir ao não conseguir encaixar o quebra-cabeça.

Nos encontros posteriores (4-6) a criança já se apresentou mais alegre, animada, diferente dos encontros anteriores. Durante as brincadeiras conversou bastante com a

pesquisadora, conseguindo encaixar todas as peças do jogo de potes e quebra-cabeça. Brincou com as peças de “Lego”, selecionando cores iguais para a montagem de dois objetos: um castelo e de um avião. Em seguida, brincou com o carrinho de pinos, encaixando as cores iguais uma ao lado da outra. Feito isto, brincou com todos os brinquedos novamente, como nunca havia brincado durante os encontros, superando o brincar exploratório, sem verbalização. No encontro 5 optou por brincar de “cozinhar”, convidando a pesquisadora como participante e demonstrando cuidado para com esta. Para Aberastury (1992) a brincadeira de vasilhas, talheres (comidinha) é uma experiência que além de alimentar e ser alimentado evoca conhecimento e situações de perda e recuperação. No encontro a criança estava animada, comunicativa. Assim que entrou na brinquedoteca, pegou as peças de “Lego”, começando a montar aviões e a brincar com eles – reproduziu o som do avião, dizendo à pesquisadora que estava voando no imenso céu. À medida que brincava com outros brinquedos, criava pequenas histórias, convidando a pesquisadora a brincarem juntas. É importante destacar que no mesmo dia, a professora informou que o choro dela havia diminuído.

Nos encontros posteriores (7 até 12), além de brincar satisfatoriamente com todos os brinquedos que apresentou dificuldades no início, a criança começou a desenhar: baleia, nuvens, boca, peixes. Começou a se interessar pelos livros: Cinderela, Cachinhos Dourados e Rato do Campo e o Rato da Cidade. No momento em que abria os livros, lia e narrava as histórias para a pesquisadora de acordo com as imagens que lhe chamavam a atenção. Apresentou-se muito animada e comunicativa. No encontro 11, pediu ajuda para desenhar uma casa, dizendo que não sabia como desenhar. A pesquisadora disse que ela poderia desenhar da forma como gostasse e imaginasse uma casa. Para Aberastury (1992) o desenho da casa representa o corpo da criança. Além deste, desenhou uma árvore, um castelo e sua família (pai, mãe, irmão e tia). Conforme Aberastury (1992, p. 62), desenhar a família significa que a criança

[...] já consegue fazer uma viagem total do corpo e isto a tranquiliza. Está tão interessada em reconhecer seu corpo quanto o das crianças do outro sexo, o de seu pai como o de sua mãe; por isso, ao olharmos seus desenhos, é-nós difícil reconhecer a que sexo pertence o desenhista.

Posteriormente passou a representar a família por meio de bonecos e a inventar histórias sobre ela, folheando livros como: Cinderela, Cachinhos Dourados, O Pote Mágico de Mingau, O Pássaro Rouxinol, a Cigarra e a Formiga. Seus desenhos passaram a centrar-se na mãe e no pai da “princesa” que tinham um filhinho “que era o amor da vida dela”. Por último, desenhou um baú e dentro dele continha um sapatinho para o bebê. Avistou a casinha de madeira e passou a estacionar um carrinho na garagem, colocou todos os móveis no andar de cima da casinha (sobrado de madeira). Para Aberastury (1992) o brincar de colocar e retirar carrinhos da garagem remete a atividades masturbatórias. É possível analisar que nesses momentos, a criança fazia referência às relações familiares, conflitos edipianos e questões do desenvolvimento sexual.

Nos encontros (13-20) repetiu as brincadeiras dos encontros anteriores, centrando na dinâmica da família na casa de madeira (que representava um castelo). Desta vez colocou todos os bonecos para dormir na mesma cama, aplicou injeções na pesquisadora e brincou de médico. Continuou repetindo a leitura dos já citados livros e a criar histórias. Para Aberastury (1992, p. 60), essa brincadeira significa que a vida mental da criança

[...] está povoada de imagens que a acalmam e de outras que a inquietam; teme perder todas essas imagens, necessita conservá-las, recuperá-las, revivê-las, repetir a angustia que lhe provocaram e, deste modo, abundam os detalhes, os objetos reais e fantásticos que seus desenhos reciam

Nos dois últimos encontros observou-se que houve mais organização na brincadeira da casinha, organizando os móveis pelos cômodos, porém, sempre com o predomínio das brincadeiras que mostravam a dinâmica/conflito familiar. No encontro 17 pegou o martelo, e começou a “consertar” a casa. No encontro 18, deu um beijo na pesquisadora, aplicou uma injeção e fez a ausculta de seu coração. Arrumou os móveis, colocou flores na janela da casa e brincou de comidinha, dizendo que tanto ela quanto a pesquisadora, precisariam comer e beber, mas que precisava “esquentar a comida”. Cabe ressaltar que no início da pesquisa, uma das dificuldades da criança era justamente a de comer.

A partir do encontro 21, ela “cuidou” da pesquisadora, repetindo a questão da alimentação, arrumando seu cabelo. Desenhou uma casa com cores diferentes e, durante o desenho, disse já não ser mais uma casa e sim um baú cheio de coisas. Aparentemente, o conflito familiar não dominou as brincadeiras, parecia mais centrada nela mesma, buscando alternativas aos seus conflitos (questões sexuais, medo de perda dos pais). Ao final, pegou o chocalho, sacudindo-o, evidenciando a questão do controle sobre algo que aparece e desaparece (no caso, dos pais).

Nos encontros 22 até 24, ela permaneceu repetindo as brincadeiras, porém, acrescentando elementos novos e desligando-se da brincadeira na casa de madeira. Brincava aproximadamente por 20 minutos, ao invés dos 50. Passou a cantar a partir do encontro 25, o que mostrou evolução nas características da timidez. Não estava mais sentindo tanta necessidade de trabalhar seus conflitos, por isso, a decisão de querer voltar à sala de aula mais cedo.

Tendo em vista que no início do projeto a criança chorava ao ir para a escola, comia e dormia pouco, a coordenadora disse que ela, após participar de alguns meses nos encontros lúdicos, passou a comer e a dormir melhor. Segundo a percepção da pesquisadora, ela ganhou um pouco de peso ao final dos encontros e o choro também diminuiu consideravelmente, o que também foi mencionado pela mãe da criança.

Nos encontros 25 e 26 a criança repetiu brincadeiras anteriores e brincou de “consertar” a tampa da caixa de brinquedos, martelando as letras que estavam decorando essa tampa e perguntando para a pesquisadora o nome de cada uma delas. Posteriormente, pegou a caixa de lápis de cor e foi perguntando o nome das letras e as relacionando com

os nomes dos colegas de sala. As brincadeiras mostravam, agora, conforme Aberastury (1992), a experiência da alfabetização, momento em que a curiosidade recai sobre o conhecimento; as palavras se tornam brinquedos.

No encontro 27 – último dia – a criança mexeu nas caixas de brinquedos e decidiu fazer outra festa para a pesquisadora. Pegou as tampas das caixas e formou um bolo de aniversário. Brincou, também, de ônibus e trenzinho, utilizando o jogo de pinos e, depois, preparou tipos diferentes de comidas (arroz, feijão, batata e carne), se divertindo muito. Ao final do encontro, como fez nos três últimos, a pesquisadora conversou com a criança dizendo que ambas entrariam em férias – a despedida fora tranquila.

Diante dos encontros lúdicos, constata-se que as brincadeiras foram marcadas por três momentos: no primeiro, a criança iniciou a manipulação e exploração dos brinquedos com verbalização. Ao fazer uso desta manipulação, conheceu a função de cada brinquedo fazendo simbolizações e repetição das brincadeiras, demonstrando-se mais segura ao brincar. Houve, também, o desenvolvimento de confiança, cuidado e vínculo emocional para com a pesquisadora, de modo que, no decorrer dos encontros, obteve segurança em manifestar seus sentimentos e se sentir acolhida e compreendida.

Em um segundo momento, começou a expressar relações familiares e a elaborar conflitos. As brincadeiras passaram a demonstrar experiências de (re)organização da família e da casa (interior) da criança. Do encontro 22 ao 27, passou a brincar de forma menos comprometida com seus conflitos, de forma mais leve, utilizando mais o espaço físico. O brincar mostrou uma evolução de seu desenvolvimento emocional.

Diante deste contexto, ainda que não seja possível definir a origem das características de timidez na criança, há duas possíveis hipóteses. De acordo com os autores estudados, são elas: 1- O pai tímido (afirmação da mãe durante a entrevista), cujo comportamento pode ter sido “aprendido” pela criança e 2- conflito emocional: causado pela separação abrupta da família com a entrada na escola e que pode ter sido reeditado pela separação dos pais. Importante ressaltar que a professora observou tristeza na criança antes que ela comentasse o fato de os pais não estarem mais morando juntos. No brincar, expressava experiências de perda e reorganização do lar nas brincadeiras em que predominava a dinâmica familiar.

Quando a pesquisa foi finalizada, a professora respondeu a um questionário, no qual relatou que inicialmente a criança era tímida, entretanto, no decorrer dos encontros lúdicos, ela foi se “soltando”. Foi descrito, também, que atualmente a criança brinca sempre com os colegas de sala (parou de se isolar), pede e oferece ajuda à professora e aos amigos. A professora relatou que, no momento em que a pesquisadora buscava a criança para brincar, ela se levantava sorridente e, quando chegava da atividade na brinquedoteca, os amigos perguntavam: “Onde você foi a?” E de forma alegre e feliz, respondia: “Eu fui brincar”. A docente afirmou, ainda, que após a pesquisa a garota não tinha mais vergonha de fazer perguntas e passou a apresentar uma socialização maior com os colegas de sala ao brincar e se comunicar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve por objetivo auxiliar uma criança com características de timidez por meio de uma intervenção lúdica, buscando contribuir a seu desenvolvimento emocional. Por meio da análise conclui-se que o objetivo geral da pesquisa foi alcançado, uma vez que, nos primeiros encontros lúdicos, a criança apresentava um comportamento retraído e inseguro, que a prejudicava ao se comunicar e dificultava no desenvolvimento de vínculos com os colegas de sala, sobretudo na hora de brincar. Os encontros na brinquedoteca lhe proporcionaram mais segurança pelo fato, também, de ter atenção individualizada.

O ambiente favoreceu um acolhimento e bem estar, que contribuiu com a dificuldade na adaptação escolar e à “perda” familiar. A garota se interessou pelos encontros e, à medida que brincava, notava-se, aos poucos, mudanças significativas em seu desenvolvimento emocional e, conseqüentemente, social. Os encontros lúdicos a estimularam a explorar, sentir, criar, imaginar e experimentar, possibilitando, também, uma evolução qualitativa em seu brincar. É importante ressaltar que o vínculo que a criança estabeleceu com a pesquisadora foi fundamental para obter esse desfecho.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, Arminda. **A criança e seus jogos**. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1992.

CRAWFORD, Lynne. TAYLOR, Linda. **Timidez**: esclarecendo suas dúvidas. Trad. ZLF Assessoria Editorial. São Paulo: Ágora, 2000.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2010.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p.20-29, jun. 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901995000300004>. Acesso em: 20 mar. 2018.

GOUVEIA, José Pinto. **Ansiedade Social**: da timidez à Fobia Social. Coimbra: Quarteto, 2000.

MONJAS-CASARES, M. I. ; CABALLO, V. E. ; MARINHO, M. L. **A criança tímida e retraída**. Pediatria Moderna. São Paulo - Brasil, v. 38, n.5, p. 196-201, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; ONO, Andréia Tiemi. **Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. Pro-posições**, São Paulo, v. 12, n. 3, p.209-223, set/dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072008000300011&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 20 mar. 2018.

PEREZ, Janaina Batista Lino; DIAS, Maria Angélica Dornelles. CRIANÇAS TÍMIDAS: a aprendizagem da criança tímida e sua relação nos aspectos sócio afetivo. **Revista Eventos Pedagógicos**, Mato Grosso, v. 2, n. 2, p.102-111, dez. 2011. Disponível em: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/issue/view/25>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

REVISTA ELECTRÓNICA DE MOTIVACIÓN Y EMOCIÓN. Espanha: Francisco Martínez Sánchez Francesc Palmero Cantero, v. 3, n. 4, 2000. Disponível em: <<http://reme.uji.es/articulos/acanoa5610802100/texto.html>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

RUBIN, K. H., COPLAN, R. J. **Paying attention to and not neglecting social withdrawal na social isolation.** Merrill-Palmer Quarterly, 50, 506-534.

SILVA, Josefa Rodrigues da; RIBEIRO, Iraquiton José Leite. A timidez numa perspectiva psicanalítica: avaliando o problema numa escola pública estadual de ensino fundamental, no município de Aguiar, Paraíba. **Revista Brasileira de Educação e Saúde**, Pombal, v. 5, n. 1, p.34-42, mar. 2015. Disponível em: <<https://www.gvaa.com.br/revista/index.php/REBES/article/download/3152/2643>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

WARREN, H. H. C. **Dicionário de Psicologia.** Fondo de cultura econômica, 1948.

ZIMBARDO, P. G. **A timidez.** Lisboa: Edições 70, 2002.

OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO HUMANA PARA O MUNDO DO TRABALHO: EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS

Data de aceite: 01/07/2024

Regina Aparecida Messias Guilherme

Doutoranda - no Curso de doutorado em Ciências Sociais Aplicada na Universidade Estadual de Ponta Grossa e professora titular da mesma universidade
Brasil

Oscar Edgardo N. Escobar

Docente/UEPG
Brasil

University. The text aims to bring to light a preliminary view on this subject. It should be clarified that the researcher is currently coordinating an extension Project that studies the training of these young people and its implications for their training and the world of work.

KEYWORDS: Higher education, society of class, public university.

RESUMO: Este trabalho faz parte de uma tese que se desenvolve na UEPG no setor de ciências sociais aplicadas e que visa discutir a formação de jovens estagiários do ensino médio em dita universidade. O texto pretende trazer à luz uma visão preliminar sobre esse assunto. Deve-se esclarecer que a pesquisadora coordena na atualidade um projeto de extensão que estuda a formação desses jovens e suas implicações no mundo do trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Formação humana, trabalho e extensão.

ABSTRACT: This work is part of a thesis being at UEPG in the applied social sciences sector and which aims to discuss the training of Young high school interns at that

INTRODUÇÃO

O sentido da atividade laboral de jovens estagiários de Ensino Médio e a ressignificação social, jurídica e econômica do ambiente educativo do mundo globalizado do trabalho vem constituir a temática da pesquisa apresentada preliminarmente aqui. As trilógicas operacionais do mundo globalizado do trabalho face às novas tecnologias e o sentido da atividade laboral de jovens estagiários que atuam em inúmeras repartições públicas representa uma contribuição substancial para seu funcionamento.

À luz da regulamentação jurídica do trabalho cabe planificar as relações que apontem para a ressignificação social,

jurídica e economia do ambiente educativo do mundo globalizado do trabalho, inclusive está regulamentado em termos de Lei – 10.097/2000, que define que as empresas e repartições públicas ou privadas incluam formalmente jovens no seu quadro de funcionários por meio de contrato de trabalho com duração de 11 a 24 meses. No artigo 402 da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), é indicado que a idade do Jovem Aprendiz deve oscilar entre 14 e 24 anos, porém, essa faixa de idade não é válida para pessoas com necessidades especiais.

É importante destacar que o sistema jurídico define alguns critérios para poder participar nesse mundo laboral, uns dos objetivos principais do programa é fazer com que esses jovens incorporem conhecimento e saberes para poderem ser aplicados no mundo do trabalho, não é sem razão, que todos realizem treinamentos e cursos de extensão durante todo o período de contrato; também, é exigido que estes jovens estejam matriculados e frequentando o sistema escolar formal; por conseguinte, o programa exige que se estabeleça uma carga horária que pode variar entre 4 a 6 horas por dia no máximo; a remuneração ou bolsa fiduciária, está baseada no salário mínimo e nas horas prestadas no serviço, porém, a uma flexibilização no valor do mínimo.

Desta demarcamos o cenário contextual e das políticas governamentais que o Estado do Paraná vem instituindo perante a Secretaria do Trabalho, Qualificação e Renda e a Secretaria de Estado da Educação.

Neste sentido, instauramos as linguagens da alteridade como sendo o princípio ético definidor, como ensina Sidekum (2003) para assim, mensurar os espaços de regulamentação jurídica do trabalho e da proteção social para estudantes sob regime de trabalho em circunstâncias de busca pela vaga como “estagiários de Ensino Médio” como válvula propulsora de campo de disputa para a ascensão social. Esta esfera de trabalho nos encaminha para articular a Sociologia do Trabalho como foro de análise às engrenagens da política estadual e de que forma estas influenciam a formação dos jovens trabalhadores no mundo laboral.

Por conta disso, situamos o nosso olhar que repousa sobre o trabalho de estudantes configurados sob a lógica do trabalho impetrado pelas designações de estágio remunerado sob a jurisdição do Estado do Paraná em regulações de Termos de Compromisso assinados pelos jovens estagiários, pelos seus pais ou responsáveis a partir da anuência e acompanhamento dos estabelecimentos de ensino da rede estadual em que a matrícula destes alunos (jovens estagiários) está ativa no Ensino Médio e tendo o Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa como responsável pela parceria aqui desencadeada.

Está investigação parte do pressuposto de que os jovens estagiários participantes do Ensino Médio se encontram em um dos momentos mais importantes de suas vidas e, também social, haja vista que estão a poucos passos de fazer parte do mundo dos adultos, ou seja, de fazerem parte do mundo do trabalho. Nesse sentido, pode-se afirmar que os estudantes precisam estar preparados para o caminho que se coloca em sua frente, instrumentalizá-los com o maior número de ferramentas se faz necessário ao longo do

processo de escolarização como um todo, mas, principalmente nos anos finais desse processo, no Ensino Médio e nos cursos extracurriculares dos quais eles participam.

Os estudantes participantes do curso de extensão Produções Textuais Interculturais (PTI) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) estão em pleno desenvolvimento da consciência dos desafios pelos quais eles passarão e de maneira plural e aprofundada eles serão colocados a pensar sobre o seu futuro, suas escolhas e como isso poderá impactar nos modos e estilos de vidas dos mesmo a partir da conclusão do ensino médio. Pode-se afirmar que a sociedade da qual eles fazem parte o trabalho tem uma centralidade potencial que impacta diretamente suas vidas.

O mundo do trabalho está em constante mudança sendo necessário a possibilidade de diálogo diante das circunstâncias do ritmo da vida instaura-se a pergunta pela subjetividade e alteridade, tema que advindo de uma perspectiva histórica nova, sob a ótica da sociologia contemporânea. Essa medida é imprescindível em virtude da fraqueza ética e das frequentes ameaças às instituições democráticas sofridas pela sociedade civil nos últimos tempos, Brasil demonstrou que as suas instituições são frágeis e dominadas pelos mercados internos e internacionais, porém, este cenário não é monolítico, possui mutas contradições e a mobilização do coletivo permitiu corrigir esses desvios históricos nos últimos tempos. Todos os espaços democráticos tornaram-se vitais para voltar às democracias mais representativas que hoje estão em curso. O setor educacional possui um papel fundamental, principalmente, as universidades e o ensino público como um todo têm-se tornado um espaço privilegiado para a divulgação da objetividade do mundo real. O diálogo entre estes setores têm sustentado e enunciado critérios que permitiram à sociedade sua própria superação.

DA TEORIA À PRÁTICA: DESAFIOS E EXPERIÊNCIAS DA FORMAÇÃO HUMANA

Existe uma basta teorização da formação humana e suas perspectivas sociais, nesse sentido, o objeto de estudo que está em curso e que representa o cerne desta pesquisa, se sustenta na perspectiva enunciada por Antônio Sidekum (2003, p 236 e 237), que aponta que todo processo filosófico pedagógico tem sempre em vista a afirmação da subjetividade humana, no entanto a cada dia dialogamos menos. Assim Sidekum (2003, p 237) assevera que “Não nos comunicamos mais numa sociedade ou comunidade de comunicação real e ideal”. O que nos leva a desmistificar a lógica do mercado que está presente nas relações de poder tanto nas instituições políticas quanto nas instituições de ensino, que pois o diálogo entre as gerações nestas instâncias vem marcado pelos planejamentos estratégicos e de qualidade que, muitas vezes, são operados pelas ações governamentais e pelas pressões que a sociedade exerce sobre os governos que estão administrando a riqueza do coletivo. Todavia, devemos recordar que as atividades humanas e suas necessidades vão dando forma à anatomia que uma sociedade tem num momento histórico, assim, muitos pesquisadores e pesquisadoras apontam que o trabalho é o

princípio da sociabilidade humana, vejamos como uma socióloga pesquisadora se refere a este assunto:

Qualquer ato de trabalho é uma atividade produtiva, cujo produto é um valor de uso, condição da existência do homem em sua relação com a natureza. Mas, quando o dispêndio de força de trabalho humano produz bens em excesso para além da subsistência, como na sociedade capitalista, esses bens são trocados e esse é o valor de troca. Nesse aspecto, o trabalho cria valor. Há dignidade no trabalho humano. Por meio da troca de mercadorias, o trabalho privado que as produziu se torna social – o dinheiro, que é resultado do meu trabalho, é trocado por um livro que compro na livraria, por exemplo (Araújo, 2011, p. 49).

E para transitar na concepção de trabalho como alicerce sociológico e histórico, podemos observar que Hannah Arendt, no livro *A condição humana* (1958) amplia o teor conceitual para atingir a sua recorrência permanente do sentido da palavra trabalho integrada a dimensão ativa da vida humana, o verbete trabalho se desenvolve e se articula no aspecto laboral, técnico e político. Portanto na leitura Correia *et al* (2022, p. 421) temos que: “A compreensão do que seja o trabalho descortina-se a partir de um plano que podemos chamar de ontológico, conceitual, sociológico e filosófico”. Trata-se da relação entre o trabalho e a condição humana. Estes são os elementos essenciais para a compreensão de qualquer sociedade e períodos históricos.

Ao pensar a subjetividade humana em suas complexidades na sociedade e no mundo do trabalho compete transmitir o que (Carneiro; Silva; Ramos, 2018, p. 63) identificam para dar livre expressão da subjetividade, quando nas relações de trabalho temos os embates e contradições para “mobilizar o trabalhador para a ação, para a resolução dos problemas do trabalho, para criação do espaço para a liberdade, para alteridade e para o sofrimento criativo” (alienação) e para dar visibilidade aos debates atuais sobre a crise do trabalho moderno¹ em suas confluências sociais identitárias, Vatin (1999) questiona que:

O problema não é simplesmente o desaparecimento do rendimento que acompanha o trabalho nem a estigmatização que a sua ausência induz. E o problema da identidade individual (a necessidade de ser para si) que, na sociologia, não se poderá separar do da identidade social (ser para os outros). Trabalhar é também produzir, isto é, existir na nossa obra, para nós e para os outros. Temos como prova de que este desejo identitário perdura mesmo quando a referência social se torna virtual, a figura do “artista maldito”, que espera da posteridade o reconhecimento social que desespera obter dos seus contemporâneos. É em nome desta perspectiva que ele continua a “trabalhar”, ou seja, a prosseguir, como bom burguês weberiano, a sua vocação perante Deus. Este desejo de trabalho será simples submissão à ideologia dominante ou nevrose coletiva? Ao forçar demasiadamente as coisas, a crítica do trabalho tende frequentemente a confortar o seu eterno inimigo — o culto puritano do trabalho —, ao considerar sub-repticiamente o trabalho como trabalho alienado Vatin, 1999, p. 11-19).

¹ Estas crises tem como fundamento a implementação das políticas econômica neoliberais que foram acionados pelas economias dominantes de ocidente e europeias a nível global, eis aqui uma definição acertada dessa fase histórica do capitalismo: “De fato, o neoliberalismo nos cai como uma luva porque afirma ideias e práticas antidemocráticas, o pós-modernismo político nos assenta muito bem porque reforça o personalismo e responde de forma adequadamente à força tradicional do populismo de nossa política (Chauí, 2001, 34).

Para o ambiente extensionista, bem como para a incidência do ambiente de pesquisa elucidamos uma relação intersubjetiva e uma relação social com o trabalho exercido na concomitância do exercício dos estágios remunerados. E estes em sua lógica de organização dos elementos prescritos que expressam as representações sobre a divisão do trabalho pensando suas normas, o tempo e controle circunscrito no trabalho real numa subjetividade e mediatizada pelo coletivo social. É importante evidenciar que o trabalho dos jovens representa uma contribuição importante na dinâmica social, pois, suas atividades somadas às demais representam a possibilidade do andamento das atividades como um todo, porém, desde uma perspectiva crítica, as atividades se desenvolvem sob uma pressão constante da palavra tempo, este se torna diminuto e cansativo, pois, a diversidade de funções (trabalho remunerado, estudos da escola, convivência familiar, lazer, entre outros, levam aos jovens a entrar na dimensão do stress, desânimo por seus resultados exíguos, todavia, este mundo do trabalho, passa a configurar-se numa imagem sombria e num futuro incerto, não é sem razão que, o autor citado acima, se refere ao trabalho como sendo, por excelência, uma atividade alienada, devemos observar que esta qualidade das atividades humanas não é um processo isolado, pois, as principais classes que definem a sociedade atual estão numa mesma relação, logo, a própria classe dominante encontra-se presa a um processo alienado.

No decorrer do processo formativo dos jovens estagiários são levados a outras inúmeras atividades extracurriculares que acentuam a criação de uma imagem negativa de suas atividades produtivas, embora, a força da juventude contribua para diminuir os efeitos mencionados. Brasil apresenta na sua estrutura social uma desigualdade que possui componentes históricos, por isso, é necessário uma interpretação e uma compreensão histórica; estes avanços também possuem componentes positivos uma vez que permite que esses jovens adquiram experiências que vão possibilitando avançar nos espaços políticos e econômicos, pois, no futuro eles serão a mão-de-obra privilegiada dentro da sociabilidade humana, vejamos como Arroyo (2012), vê esse quadro social, diz ele:

Os conflitos de interesses no educativo não se situam fundamentalmente no campo da transmissão de conteúdo, alienantes ou críticos, mas situam-se na raiz, na destruição dos processos de produção do saber e da cultura, na declaração de não legitimidade para os processos de produção de educação fora da instituição legítima (Arroyo, 2012, p. 117).

Efetivamente, a visão social de mundo que os jovens vão configurando (as vezes de forma consciente ou inconsciente), o levam amadurecer que essas experiências no seu cotidiano (escola e o mundo do trabalho) são dois mundos que estão num mesmo plano, em decorrência disso, cria-se uma representação objetiva da realidade social, oportunizando um crescimento cultural² muito significativo em relação daqueles que não experimentaram esses aprendizados de vida, torna-se oportuno a seguinte colocação, pois:

2 “A cultura de um indivíduo depende da cultura de um grupo ou de uma classe, e que a cultura de um grupo ou de uma classe depende da cultura do conjunto da sociedade à qual pertence aquele grupo ou aquela classe. (...) A cultura de um indivíduo não pode ser isolada daquela do grupo, e que a cultura do grupo não pode ser abstraída daquela do conjunto da sociedade (Eliot, 2011, 23-26).

Compreender como este movimento de educação por intermédio do processo de trabalho se dá, e de que forma ele pode contribuir para a superação das relações capitalista de produção ensinando o trabalhador a se organizar, a resistir, e, deste modo, favorecendo o surgimento de novas formas de organização do trabalho e de disciplinamento, é uma tarefa absolutamente necessária a todos os que, de alguma forma, estejam comprometidos com os interesses da classe trabalhadora Kuenzer, 1995, p. 14).

Ora, esse fenômeno contraditório está presente também no fundamento da aprendizagem dos jovens que vivenciam essas múltiplas tarefas laborais, como o ilustra, de forma arguta, a pesquisadora.

Engels (1985), indica que durante a Revolução Industrial do século XIX, a família ficava totalmente desagregada, pois, o mercado tinha preferência por a mão-de-obra feminina e infantil, pois, podia ser remunerada de uma forma baixa e flexível, por isso, os homens assumiam o papel feminino nos lares, guardando as proporções históricas, muitos jovens aprendizes se inserem no mercado para oferecer um apoio econômico a seus pais uma vez que eles estão fora das forças produtivas de forma contrária a sua vontade, isto é, não conseguem encontrar emprego, eis o que afirma, o autor mencionado: “ É a mulher que alimenta a família; é o homem que fica em casa, cuida das crianças. Limpa os quartos e prepara a comida. Este caso é muito frequente (Engels, 1985, 167). Por imposição econômica, que levou aos jovens da atualidade a desempenhar inúmeras outras tarefas, além da escola.

Para compreender de que maneira o ensino de estudantes do Ensino Médio está fundamentado e aponta sobre as questões relacionadas à formação cidadã e, ou voltada mais, especificamente, para o mundo do trabalho é importante, situá-los dentro o cenário político e econômico na qual se encontra a sociedade num determinado momento de sua história. É exatamente por essa razão que, estes em sua lógica de organização dos elementos prescritos que expressam as representações sobre a divisão do trabalho pensando suas normas, o tempo e controle circunscrito no trabalho real numa subjetividade exercida a partir daquilo que alguns autores esclarecem:

A organização do trabalho apela, pois, a outro compromisso que deve ser analisado no contexto de trabalho. O exercício de qualquer tarefa não é neutro, ou seja, o trabalho sempre tem algum significado para a própria pessoa que o executa, para a família, para os amigos, para o grupo social de referência (Carneiro; Silva; Ramos, 2018, p. 63).

Assim sendo, uma educação voltada para o atendimento das demandas da divisão de trabalho³ e das necessidades capitalista implicara, sem sombra de dúvida, numa relação alienada, uma ocupação meramente funcional, impedindo aos jovens trabalhadores e trabalhadoras a realização do desenvolvimento de todas as potencialidades humanas,

3 “A divisão do trabalho é, historicamente, exigida pelo processo de trabalho manufatureiro e industrial. O desenvolvimento da máquina incorpora a esta a habilidade do ofício e os conhecimentos que antes residiam no – e eram posse – são do – trabalhador. Desta forma, a ciência e os conhecimentos passam a ser propriedade do capital (Marx; Engels, 2004, p. 11).

porém, suas atividades vão imprimindo uma consciência de classe que abrirá novas perspectivas de superar as limitações que essas atividades lhes impõem no momento.

Nos processos identitários estão presentes os protagonismos culturais para enfrentar e reconhecer a cultura concreta brasileira que, em seu mosaico de diversidades busca seu protagonismo e estabelece o valor da plenitude da vida a ser respeitada em todas as conquistas interculturais da ciência em seu alcance para todos. A realidade cultura concreta e atual, segue a presente contextualização dos saberes mediatizados pelos indicativos filosóficos e sociológicos pelos quais percorremos nos caminhos da interculturalidade que, decididamente passa pelos perfis da ética que assume o protagonismo moral e cultural dos sujeitos numa atuação das linguagens da alteridade como possibilidade para ser alcançada a escuta dos saberes do outro.

Assim sendo, será oportunizado o sentido da alteridade como condição de escuta e de responsabilidade para com a palavra que vem do outro, numa infinita relação de reciprocidade, podendo oferecer caminhos para que a cidadania de todos seja assegurada.

Todavia, deve-se salientar que, em muitas situações, esses trabalhadores e estudantes delimitam suas preocupações no atendimento de suas famílias, pois, se colocam como “arrimo de família” e quando ajudam a levar o sustento para a casa. Tal sentido trouxe a indicação da compreensão do que representa oportunizar espaços de reflexão que operacionalizem caminhos para a superação de quadros imediatos de desigualdades sociais, tendo como sentido o alcance das perspectivas e interesses para a formação profissional e o acesso a uma educação técnica ou superior como uma alternativa para ultrapassar as crises do trabalho presente. Para tanto é preciso considerar também que: “o espaço ideológico é composto de elementos não atados, não amarrados, “significantes flutuantes” cuja própria identidade é “aberta”, sobre determinada por sua articulação numa cadeia com outros elementos – isto é, sua significação “literal” depende de sua mais-significação metafórica” (Slavoj, 2024, 135). Em outras palavras, os ambientes de trabalho são considerados como espaços conquistados pela meritocracia e o esforço pessoal e não como uma construção social, mediatizadas pelos conflitos de classe que são distintos para cada classe social.

Esses cenários aparecem no que Antunes (2022, p 44) aponta como sendo os reflexos do capitalismo pandêmico que remete a ideia de que estamos, portanto, à beira de um colapso social profundo, impulsionado pelo capitalismo em sua variante ultra neoliberal, que é ainda mais difícil. Deste enfoque pode-se compreender que os desafios no mundo do trabalho também trazem incumbência da crise para a classe trabalhadora.

O alcance da extensão ofertadas nas universidades paranaenses, sejam de cunho público ou privado, vêm a oportunizar uma experiência valiosa para o entendimento daquele segmento de jovens que de forma temprana são introduzidos no mundo do trabalho, em especial por estes sujeitos sociais fazerem parte do cenário e ambientação da pesquisa que nasce pela nossa preocupação com as consequências que as crises do Ensino Médio

e, principalmente, com a sua administração que passará à iniciativa privada, certamente, num futuro próximo, veremos que estas políticas públicas de governo deveram ser revistas, pois, nas realidades que foi implantado esse sistema teve resultados negativos para a sociedade como um todo.

O Ensino Médio configura a etapa da Educação Básica que sempre nos preocupou e a partir deste residem nossas inquietações a esta etapa sensível da formação estudantil para os sujeitos dessa pesquisa, que se direciona para dar cumprimento à responsabilidade social perante a inserção destes jovens no mercado de trabalho, observando a inclusão como um princípio pedagógico e social pelas trilhas de engajamento e pertencimento intercultural na sociedade como um todo.

A educação é um direito humano, garantido inclusive pela Constituição Federal do Brasil. Essa pesquisa retrata a importância das políticas intersetoriais ⁴. Cabe ressaltar que, para a implementação de políticas, a intersetorialidade passou a ser requisito, visando a sua efetividade por meio das articulações entre os órgãos governamentais e a sociedade civil (Tabai e Bezerra, 2017).

A soberania e segurança alimentar⁵ são extremamente importantes ainda mais nos dias atuais, onde, sabe-se que, milhões de trabalhadores estão lamentavelmente desempregados. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de desocupação da população brasileira foi de 7,9% no primeiro trimestre de 2024 (IBGE, 2024). Já o índice de miséria do Brasil, que era o maior, de um grupo de 14 países, em 2019 (16,25%), caiu para o terceiro lugar em 2023, com 12,54%, como mostra estudo da Fundação Getúlio Vargas (FGV Ibre, 2024).

Desta maneira, é importante refletir sobre o papel das políticas públicas, ainda mais em um cenário pandêmico recente, na aplicação de ausências e de permanentes processos de exclusão social. Afinal, uma das prioridades governamentais deve ser proteger populações mais vulneráveis do ponto de vista social e econômico, com destaque ao papel de uma universidade⁶ pública que busca intervir nesse impacto e, ainda, na sua contribuição face à redução das desigualdades sociais. Acredita-se que projetos de pesquisas sejam mecanismos eficientes para a construção das políticas públicas intersetoriais eficazes, através do maior conhecimento sobre as condições reais de educação, como direitos

4 Entende-se por intersetorialidade, a possibilidade de síntese de políticas, e está por sua vez está no reconhecimento dos limites de poder e de atuação dos setores, pessoas e instituições. A ação intersetorial não elimina a importância da existência de espaços específicos de gestão de políticas setoriais e a adoção da intersetorialidade, tende a favorecer políticas e ações que sejam influenciadas pela dinâmica de outros setores. A questão fundamental da intersetorialidade é a ruptura das barreiras de comunicação, que impedem o diálogo entre diferentes setores. A intersetorialidade surge como uma

5 Entende-se por soberania alimentar dos povos, a produção dos alimentos que respeita a cultura e hábitos de consumo da população, sendo crucial para garantir a Segurança Alimentar e Nutricional - SAN, pois garante que os indivíduos tenham autonomia para produzir e definir para quem irão produzir. O conceito de soberania alimentar, sob a ótica da segurança alimentar, frisa que para o povo ser soberano, essa soberania refere-se à condição de alimentar o seu povo, precisamos ter plena condição de se alimentar, ter renda suficiente para adquirir os alimentos (BRASIL, 2006).

6 “

humanos, estabelecidos desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos e respaldados pela Constituição Brasileira, desde 1988. Espera-se contribuir para o debate do tema, com a finalidade de sensibilizar a população para as políticas e programas. E ainda, avaliar os diferentes tipos de ações. Tendo em vista a importância do tema e os poucos trabalhos disponíveis que tratam especificamente sobre esse assunto, justifica-se a necessidade dessa pesquisa.

A justificativa acadêmica que mobiliza a intencionalidade da interpelação ética, que significa a infinita responsabilidade com o outro (jovens estagiários) está situada nesta pesquisa para a oferta do curso “Práticas Textuais Interculturais”. Este se revalida para os jovens participantes selecionados, que ingressam numa experiência extensionista que traz uma vivência reflexiva garantida para acessar ao ideal de enfrentar o vestibular e o ENEM, com desenvoltura para obter um “provimento” cultural, pedagógico, social, bem como a melhoria nas condições de vida.

Aos jovens serão ofertados percursos e situações de aprendizagem, com a possibilidade de se reacender o valor da profissionalização em espaços não formais, nos quais a escolarização também pode ocorrer. Assim se dá o formato da infinita responsabilidade com o outro, para que este acesse pelos caminhos da cidadania que se inicia também pela formação cultural que vai respaldar os momentos de transição do mercado de trabalho, face à emancipação social aliada a educação permanente.

Desta reflete-se o ideário da curricularização⁷ da extensão como refletor que inserido as demandas de trabalho acadêmico, considerando as possíveis ambientações e encaminhamentos que a presente pesquisa poderá também articular para sustentar os contornos das implicações que a realidade do Estágio Remunerado do Ensino Médio possibilitará, uma vez que o público alvo desta investigação vem contemplar a entrada sob fluxo contínuo institucional na realidade no âmbito educacional. O verdadeiro significado da educação, para a maioria dos profissionais que atuam nesta área, é a formação que possibilite o desenvolvimento das potencialidades de cada educando ou educanda, de tal modo que, cada educador deve oportunizar criar condições favoráveis para que esta prática aconteça. Estes assuntos serão observados na sequência desta produção.

7 “A Curricularização da extensão é um processo que visa à inclusão de atividades de extensão no currículo dos Cursos de Graduação, levando em conta a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, entre as diretrizes orientadoras encontramos a formação integral dos estudantes para a sua atuação profissional, todavia, possui como propósito a promoção de mudança social. A Resolução nº 07 de 18 de dezembro de 2018. Através do Conselho Nacional de Educação (CNE), define como objetivo básico a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 a Lei nº 13.005/14.

CONCLUSÕES

Após finalizar estas breves digressões sobre os desafios da formação humana para o mundo do trabalho, gostaríamos e ressaltar que isso representa um esforço teórico maior que se encontra em curso. Portanto, apresentamos aqui uma introdução inicial sobre este assunto, pois certamente iremos compartilhar as outras partes que foram pesquisadas e estudadas num futuro próximo. Aprendemos que, ao examinar a história, podemos entender mais sobre nós mesmos. O desenvolvimento das habilidades humanas está intrinsecamente relacionado às necessidades que a própria sociedade tem num determinado período da sua história.

No passado, os métodos de adquirir conhecimento surgiram como um meio único de preservar os saberes produzidos em conjunto, mas com o surgimento das classes sociais e da divisão do trabalho, eles perderam sua relevância. Agora, tornaram-se ferramentas de discriminação e poder em diversas áreas da sociedade. As mudanças que estamos enfrentando exigem ações voltadas para a libertação dos indivíduos. A disponibilidade de informações digitais poderia aumentar significativamente as capacidades humanas, no entanto, percebemos cada vez mais a disseminação de ideologias e labirintos de desinformação. Isso é compreensível, dado o contexto atual. As sociedades ocidentais e europeias sofrem um profundo declínio em todas as esferas da sociabilidade humana, porém, ao mesmo tempo surgem novas forças sociais que projetam alternativas de transformação real, sobretudo, visam ao desenvolvimento das potencialidades humanas na sua plenitude, outrora era uma utopia, hoje, já é uma realidade e ninguém de nós pode ficar ilibado.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Capitalismo pandêmico**. São Paulo: Boitempo, 2022.

ARENDT, H. **A condição humana**. 11º ed. (revista) Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

ARAUJO, Silvia Maria de. **Sociologia**: um olhar crítico. 1ª edição. Editora: Contexto. São Paulo, 2011.

ARROYO, G. Miguel. O direito do trabalhador à educação. In: **Trabalho e Conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. Carlos Minayo Gomes. [et al.]. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular/Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012. **Pesquisas envolvendo seres humanos**. 2012. Conselho Nacional de Saúde - CNS. DOU nº 12, 13 de junho de 2013 – Seção 1, p. 59.

BRASIL. Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11346.htm> Acesso em 25 abril de 2024.

BRASIL. **Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012.** Pesquisas envolvendo seres humanos. Conselho Nacional de Saúde - CNS. DOU nº 12, 20 de abril de 2024 – Seção 1, p. 59.

CARNEIRO, C, M, S; SILVA, G., S.; RAMOS, Lila F. C. **Relações Sustentáveis de trabalho:** Diálogos entre o direito e a psicodinâmica do trabalho. São Paulo: LTr, 2018.

ENGELS F. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra.** Tradução de Rose Camargo Artigas, Reginaldo Forti. São Paulo,]. Editora: Global, 1985.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade.** Editora: UNESP. São Paulo: 2001.

ELIOT, Thomas. S. **Notas para a definição de cultura.** Tradução de Eduardo Wolf. Editora: É Realizações, São Paulo, 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da fábrica.** 4ª edição. Editora Cortez, São Paulo, 199.

SIDEKUM, A. (org.) **Alteridade e Multiculturalismo.** Ijuí:Unijuí, 2003. 464 p. (Coleção ciências sociais).

SIDEKUM, A. (org.) **Alteridade e Multiculturalismo.** Ijuí:Unijuí, 2003. 464 p. (Coleção ciências sociais).

VATIM, F. **Epistemologia e Sociologia do trabalho.** São Paulo. Instituto Piaget 1999.

ZIZEK, Slavoj. **O sublime objeto da ideologia.** Tradução Vera Ribeiro. 1ª edição. Editora: Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2024.

A CONTRIBUIÇÃO DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA OFERTA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Data de aceite: 01/07/2024

Silvana Alexandra Sousa Costa Mota

Graduada pelo Curso de Pedagogia da
Universidade Estadual do Maranhão -
UEMA

Ezequiel Leite da Silva

Graduado pelo Curso de Pedagogia da
Universidade Estadual do Maranhão -
UEMA

Rosângela Silva Oliveira

Professora Orientadora: Doutora
em Educação, docente do Curso de
Pedagogia do Centro de Ensino Superior
de Bacabal da Universidade Estadual do
Maranhão - UEMA

RESUMO: O objetivo deste trabalho está em discutir sobre a contribuição e aplicabilidade das tecnologias assistivas (TAs) no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual no ambiente escolar, o que compreendeu investigar de que forma as tecnologias assistivas influenciam os alunos e como está sendo trabalhada as necessidades especiais desse público específico através do Atendimento Educacional Especializado que ocorre nas salas multifuncionais. A metodologia adotada para esta pesquisa fundamentou-

se na pesquisa bibliográfica, abordando o assunto através da análise teórica em livros e artigos científicos que tratam da temática proposta. A pesquisa possui, também, abordagem qualitativa, desenvolvida com intuito de analisar e discutir sobre a contribuição das tecnologias assistivas para alunos com deficiência intelectual atendidos na educação básica. Assim sendo, afirmar se que há necessidade de se utilizar a TA como uma ferramenta interdisciplinar, pois contribui para a aquisição de conhecimento dos alunos. A utilização das tecnologias assistivas, realizada de forma colaborativa na escola pelos profissionais, proporcionam ao aluno autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. Portanto, espera-se que este estudo possa contribuir no contexto educacional para o progresso escolar dos alunos com deficiência intelectual, tornando-se um meio facilitador na promoção e socialização de saberes, pois uma das finalidades da educação é buscar a equidade no acesso das pessoas com deficiência para o mundo do conhecimento ao longo da vida.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem. Deficiência Intelectual. Tecnologia de Apoio.

INTRODUÇÃO

De acordo com a história, as tecnologias assistivas estão inseridas na humanidade desde os primórdios, sendo utilizadas na educação como uma ferramenta que possibilita ao aluno com deficiência a inclusão e o acesso ao conhecimento.

Assim, para que as lacunas existentes no processo de escolarização do aluno (a) com deficiência intelectual sejam diminuídas, se faz necessário que a instituição escolar atente para a contribuição, utilização e aplicabilidade da tecnologia assistiva no processo ensino-aprendizagem desse público.

Partindo desse contexto, o referido estudo objetiva analisar sobre a contribuição das Tecnologias Assistivas na oferta do Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual, pois, entende-se que a TA é um recurso que auxilia na construção da independência dos sujeitos implicados no processo ensino-aprendizagem.

Busca-se também, enfatizar a importância do professor no processo escolar do deficiente intelectual, pois, para que esse alunado tenha sucesso na vida educacional, é necessário que o docente atente para os múltiplos fatores responsáveis pela aprendizagem, tais como fatores emocionais, culturais, sociais, econômicos e psicológicos. Dessa forma, o professor tem que ser capacitado e está em contínua inovação na sua prática pedagógica, buscando estratégias que favoreça o aprendizado do aluno, através da tecnologia assistiva, pois, essas tecnologias facilitam o processo de interação entre professor e aluno, como torna possível a inclusão na escola regular de ensino.

Nessa perspectiva, o uso das tecnologias assistivas se torna imprescindível, na oferta do atendimento educacional especializado para os deficientes intelectuais, já que a mesma propicia avanços no processo de aprendizagem. Desta maneira, se faz necessário que a escola reconheça a importância dos recursos da TA como um leque de possibilidades para o aluno se apropriar do conhecimento.

O referenciado estudo tem como principais eixos as referências bibliográficas, sobre tecnologia assistiva, atendimento educacional especializado e deficiência intelectual: Rita Bersch (2013), Filho Galvão (2012), Aila Rocha (2013), Ecildei Sousa (2009). Assim, as discussões deste trabalho leva em consideração a aprendizagem do aluno (a) com deficiência intelectual em suas especificidades e limitações, e como o profissional da educação no atendimento especial promove a acessibilidade utilizando recursos da tecnologia assistiva que viabilizem a inclusão escolar dos estudantes.

Portanto, refletir sobre a contribuição das Tecnologias Assistivas no AEE para alunos com deficiência intelectual, requer analisar as necessidades dos educandos, tornando imprescindível que os professores tenham o conhecimento de metodologias, estratégias e aplicabilidade sobre a tecnologia assistiva no ambiente escolar.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste estudo, inicialmente ocorreu a abordagem do assunto, através da revisão bibliográfica em livros e artigos científicos que tratavam da temática proposta. Esta é uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa foi desenvolvida com intuito de investigar sobre a contribuição das tecnologias assistivas na oferta do atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual.

O referenciado estudo tem como principais eixos as referências bibliográficas, sobre tecnologia assistiva, atendimento educacional especializado e deficiência intelectual: Rita Bersch (2013), Filho Galvão (2012), Aila Rocha (2013), Ecildeide Sousa (2009). Assim, a metodologia adotada buscou analisar discussões sobre a aprendizagem do aluno (a) com deficiência intelectual em suas especificidades e limitações, e como os recursos da tecnologia assistiva que viabilizem a inclusão escolar desses estudantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Historicamente, a Tecnologia Assistiva (TA) se faz presente no mundo desde a época das cavernas, quando o homem fazia de um pedaço de pau um apoio descrito atualmente como bengala, caracterizando assim, a utilidade da TA como recurso. Segundo Bersch (2013), “a tecnologia assistiva surgiu nos Estados Unidos por volta de 1988, visando à inclusão dos alunos com deficiência no meio social e disponibilidade de recursos para tais pessoas.” (BERSCH, 2013, p.2).

No Brasil, a concepção de TA está em fase de composição e elaboração. Recentemente houve uma estruturação do conceito de TA, com a formação do Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) em 2007.

De acordo, com o Comitê de Ajudas Técnicas e a Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH/PR), a definição de TA aderida no Brasil é que:

A Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (CAT,2007).

Assim sendo, a TA possibilita as pessoas que à utilizam a superação de limitação funcional, seja ela motora, sensorial ou intelectual, vencendo barreiras que surgem cotidianamente, buscando alternativas que viabilize a inclusão educacional. Porém, a aplicabilidade das tecnologias assistivas requer a formação de professores voltada para o conhecimento de recursos que facilitem o processo de ensino aprendizagem. Assim o agir do professor no contexto escolar, deve influenciar no processo ensino aprendizagem do

aluno, devendo o mesmo estar em constante atualização da sua prática, para proporcionar ao seu aluno recursos apropriados para o aprendizado. Segundo Bersch, (2006):

A Tecnologia Assistiva (TA) é composta de recursos e serviços. O recurso é o equipamento utilizado pelo aluno, e que lhe permite ou favorece o desempenho de uma tarefa. E o serviço de TA na escola é aquele que buscará resolver os “problemas funcionais” desse aluno, encontrando alternativas para que ele participe e atue positivamente nas várias atividades do contexto escolar. (BERSCH, 2006 p.283).

Dessa forma, a utilização das tecnologias assistivas é indispensável, principalmente para os deficientes, uma vez que a mesma, garante auxílio na construção da aprendizagem, e perpassa as limitações da educação formal. No entanto, o comprometimento do professor e da escola são essenciais para a mediação e interação dos sujeitos implicados no processo ensino aprendizagem.

Vale ressaltar que, as tecnologias assistivas, se faz necessária cada dia a mais na vida de muitos alunos, promovendo a interação e participação em determinadas atividades.

Como situa Filho Galvão (2012), a TA está relacionada às inúmeras transformações sociais, culturais, econômicas e tecnológicas que permeiam a sociedade moderna. Um dos elementos norteadores desse processo, perpassa pela construção do conhecimento, uma vez que a sociedade da informação todos estamos reaprendendo a conhecer, a comunicarmos, a ensinar e aprender, a integrar o humano ao tecnológico, a integrar o individual, o grupal e o social.

Diante desse contexto, da ascensão tecnológica, a TA se torna um campo de estudo que indica caminhos de possibilidades para a autonomia e o processo de inclusão das pessoas com deficiência em todo o contexto social e escolar. Sendo assim, as tecnologias assistivas são elementos fundamentais de apoderamento para estes indivíduos. Portanto, ao apodera-se da TA a pessoa com deficiência usufrui de outros privilégios básicos que o faz exercer integralmente a sua cidadania.

Assim, com aprofundamento de estudos na área das Tecnologias Assistivas, este estudo se encarregará de investigar também sobre a contribuição da TA no Atendimento Educacional Especializado (AEE) das pessoas com Deficiência Intelectual, visto que, este se configura no serviço onde se aplicará a TA e outros recursos necessários para o processo formativo do alunado com deficiência.

O Ministério da Educação - MEC (BRASIL,1996), conceitua o Atendimento Educacional Especializado como:

Um serviço da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Ele deve ser articulado com a proposta da escola regular, embora suas atividades se diferenciem das realizadas em sala de aula de ensino comum. (BRASIL, p.3,1996).

Nesta perspectiva, é importante ressaltar que, o AEE se constitui como parte essencial do processo educacional, conta com a utilização de recursos das tecnologias assistivas, no trabalho com os alunos com deficiência, especificamente os com deficiência intelectual requer muito mais que conhecimento teórico, ou seja, requer, prontidão para ensinar e também aprender. Para Aila Rocha (2013, p.59), “não há como mudar práticas de professores sem que os mesmos tenham consciência de suas razões e benefícios, tanto para os alunos, para a escola e para o sistema de ensino, quanto para seu desenvolvimento profissional.”

Logo, é importante salientar que o docente esteja sempre aberto a mudanças, pois com o aluno que tem deficiência intelectual é necessário mudar, adaptar e promover. Estando o professor acessível as adaptações é que será possível alcançar os resultados esperados. Da mesma forma, é preciso estar preparado para os erros e imprevistos, não como culpado pelo fracasso no processo de aprendizagem do aluno, e sim, como uma tentativa que não foi alcançada da forma almejada. Para isso, é preciso uma flexibilização, não só na atuação, mas no autoavaliação feita pelo professor em consonância com às suas metodologias.

Nesse caso, reconhece-se que para os alunos com deficiência intelectual a utilização das tecnologias assistivas é uma ferramenta que possibilita o acesso ao conhecimento, amplia suas habilidades e coopera nos estudos, como também na interação com outro. Contudo, compreende-se que é um processo difícil, mas que tanto o professor quanto o aluno deverão estabelecer uma relação pedagógica que cumpra com a função da escola na vida dos indivíduos. De acordo, com Stainback e Stainback, (1999, p.21) “o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos, independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas de aulas provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas”.

Entretanto, o processo da construção de conhecimento auxiliado pela TA influencia diretamente a autonomia e independência do educando com deficiência intelectual, ajudando-o a ultrapassar limites, assim como promove a inclusão desse aluno no contexto escolar, garantindo seus direitos e o acesso à educação na escola regular respaldada em documentos legais.

Portanto, para que a inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual aconteça, é fundamental que a escola reveja seus conceitos e olhe para a educação como um projeto universal, tendo em vista os instrumentos que favoreçam a construção da aprendizagem para todos, abarcando o uso das tecnologias assistivas, como também o oferecimento do atendimento educacional especializado, de uma forma que proporcione o acesso, a garantia e o sucesso dos alunos no aprendizado.

A Tecnologia Assistiva, é um elemento chave para promoção dos direitos dos sujeitos com deficiência no meio educacional, local onde as necessidades primárias desses alunos devem ser acolhidas e atendidas através do desenvolvimento das competências intelectuais por meio do uso da TA, e da inclusão escolar e social.

Visando favorecer a garantia das tecnologias assistivas na escola, a educação especial no Brasil deu um grande salto, aprovando: O projeto de lei nº 8.035-B de 2010 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), que tem como uma de suas metas universalizar o acesso ao atendimento escolar para toda a população, dentre as estratégias expostas para o cumprimento desta meta está a garantia da disponibilização de recursos de TA, (BRASIL, 2010).

No entanto, por compreender que o conceito de TA é bastante amplo, se faz necessário da ênfase, a sua relevância para inclusão no ambiente escolar, pois as possibilidades que o uso da Tecnologia Assistiva promove aos alunos com necessidades educacionais especiais são incontáveis.

Para Rocha (2013, p. 30), a tecnologia assistiva “quando utilizada por serviços capacitados pode garantir o acesso ao conteúdo escolar e o desenvolvimento de habilidades fundamentais para todo o processo de aprendizagem”, permitindo a inclusão.

Destarte, a Tecnologia Assistiva só promove acessibilidade, quando aliada a boas práticas pedagógicas, criando um cenário propício para os alunos, tendo eles necessidades especiais ou não.

Todavia, a ampliação da acessibilidade na escola só será possível quando houver a ruptura de paradigma que impossibilita o uso da TA no ambiente educacional, por carência de conhecimento ou por falta de capacitação dos docentes.

Mediante esse contexto, em que a área da TA se deflagra pela falta de capacitação dos professores para utilizar tais recursos de ensino. Acrescenta-se a isso, a lacuna existente nos cursos de formação acadêmica, especificamente o curso de Pedagogia, por não favorecer em suas matrizes curriculares disciplinas pedagógicas que capacitem os futuros profissionais para usar as TAs. Diante deste cenário, se faz urgente refletir acerca da Tecnologia Assistiva e da sua importância para a formação do professor, assim como, para o oferecimento de conhecimentos que contemplem a apropriada aplicabilidade dessas tecnologias em favor do desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. De acordo com Lauand e Mendes (2008) a educação de alunos com necessidades educacionais especiais exige o uso de serviços especializados durante boa parte ou durante toda a sua educação. Neste sentido, a tecnologia assistiva tem assumido fundamental importância para possibilitar o acesso ao currículo e garantir a aprendizagem desses alunos. Porém os pesquisadores afirmam que: “[...] muitas vezes os serviços de Educação Especial desconhecem ou subutilizam os recursos e equipamentos de tecnologia assistiva, o que pode ter um impacto significativo na possibilidade de inclusão, seja escolar ou social, desses alunos” (LAUAND; MENDES, 2008, p.131).

Nesse sentido, compreende-se que o uso de recursos da TA reporta ao processo de inclusão do aluno com deficiência no processo ensino aprendizagem, sendo um meio que auxilia a relação pedagógica, ou seja, a convivência entre professor e aluno. No entanto, essa conexão entre docente e discente só será efetiva e significa, se a escola no papel do professor souber usar por completo as tecnologias assistivas na educação.

Segundo Ecleide Sousa (2009), há a necessidade de estudos sobre o uso das tecnologias assistivas nos ambientes escolares, pois, o grau de comprometimento ainda é escasso e está longe de ser ideal. Assim sendo, se faz necessário que esta área ganhe mais espaço e relevância no contexto social e educacional, principalmente, pelo motivo de oferecer uma educação emancipada para os assistidos, como também papel inclusivo, sendo um instrumento que possibilita a construção do conhecimento individual, dentro e fora da sala de aula, permitindo aos educandos o atendimento de suas reais particularidades.

Ademais, a construção da educação inclusiva necessita de uma reflexão constante por parte dos profissionais. Nesse sentido, Ecleide Sousa (2009) pontuam que, é necessária a tomada de decisões e a criação de estratégias durante o próprio agir docente, para gerar possibilidades pedagógicas que atendam às necessidades que emergem no cotidiano da escola.

Nesse contexto, a TA pode gerar alternativas e estratégias eficientes para a inclusão dos alunos com deficiência na escola porque ela visa incluir o aluno efetivamente em seu processo de ensino aprendizagem.

Desta forma, o uso da TA na escola amplia-nos a compreensão de que a educação precisa arrimar-se a reflexão de que professor deve ter convicção do conhecimento que vai transmitir. Assim, institui Paulo Freire (1990), sobre o sentido de ensinar e aprender, o autor enfatiza que o professor tem que saber “o que ensinar, para quem, a favor de quem e contra quem”. Por conseguinte, resta-nos, também acreditar que educar é uma ação voltada para humanização dos indivíduos enquanto seres singulares que fazem parte do todo.

O objetivo da TA não é fazer com que os alunos com deficiência se tornem um indivíduo normal, nem mesmo que ele se adapte às metodologias do ensino, mas que os auxiliem como instrumentos que possam ajudar em suas ações para realizar suas tarefas com o máximo de independência possível (BERSCH, 2013).

Neste contexto, o uso das Tecnologias Assistivas no AEE para alunos com deficiência intelectual, é uma importante ferramenta de inclusão na educação, já que viabiliza a autonomia e independência ao discente, auxiliando-os no processo ensino aprendizagem, como no seu desenvolvimento psicossocial. A aplicação da Tecnologia Assistiva na educação vai além de simplesmente auxiliar o aluno a “fazer” tarefas pretendidas, possibilitando meios de o aluno “ser” e atuar de forma construtiva no seu processo de desenvolvimento.

Segundo, a autora supracitada, a Tecnologia Assistiva pode ser considerada como assistiva no contexto educacional, quando:

Utilizada por um aluno com deficiência e tem por objetivo romper barreiras sensoriais, motoras ou cognitivas que limitam/impedem seu acesso às informações ou limitam/impedem o registro e expressão sobre os conhecimentos adquiridos por ele; quando favorecem seu acesso e participação ativa e autônoma em projetos pedagógicos; quando possibilita a manipulação de objetos de estudos; quando percebemos que sem este recurso tecnológico a participação ativa do aluno no desafio de aprendizagem seria restrito ou inexistente. (BERSCH, 2013, p.12).

Dessa forma, o uso da TA no AEE para alunos com deficiência intelectual tem por objetivo eliminar barreiras na aprendizagem, influenciar o desenvolvimento intelectual, da autonomia e independência do aluno frente às diferentes situações de aprendizagem, como também construir condições necessárias para o aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, teve como finalidade destacar a relevância das Tecnologias Assistivas na oferta do AEE para alunos com Deficiência Intelectual. Através deste estudo, observou-se de forma geral que o processo de construção da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual requer a transformação das práticas pedagógicas, assim como, mudanças no ato pedagógico e um olhar diferenciado para esses indivíduos. Sendo assim, o presente estudo se propôs analisar sobre a contribuição das tecnologias assistivas na oferta do atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual.

A Tecnologia Assistiva no AEE proporciona ao deficiente intelectual o alcance ao conhecimento. Assim, a inclusão do deficiente intelectual no ambiente escolar, acarreta adaptações contínuas e que correspondam as individualidades dos alunos com deficiência intelectual na oferta do Atendimento Educacional Especializado. No entanto, para que a aplicabilidade da TA cumpra seu papel na educação, é necessário que a mesma oportunize ao aluno a ultrapassagem de limitações e obstáculos existentes no processo ensino aprendizagem. Assim sendo, o referido estudo, constatou que a TA é uma ferramenta interdisciplinar, que contribui para a aquisição de conhecimento do aluno com deficiência intelectual. No entanto, é necessário que a utilização das tecnologias assistivas, seja realizada de forma colaborativa na escola pelos profissionais, para que de fato aprendizagem do alunado seja otimizada e a inclusão no ensino regular garantida.

REFERÊNCIAS

BERSCH, R. **Tecnologia assistiva e educação inclusiva**. In: Ensino Pedagógico, Brasília: SEESP/ MEC, p.89-94, 2006.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Nº. 1994, de 20/12/1996.

_____. **Plano Nacional de Educação** – Brasília. Projeto de lei nº 8.035-B de 2010.

CAT, 2007. Ata da Reunião VII, de dezembro de 2007, **Comitê de Ajudas Técnicas**, Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR). Disponível em: http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/corde/Comitê%20de%20Ajudas%20Técnicas/Ata_VII_Reunião_do_Comitê_de_Ajudas_Técnicas.doc > Acesso em : 22 jun. 2023.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, Paz e Terra, 2001.

GALVÃO FILHO, T. A. **Favorecendo práticas pedagógicas inclusivas por meio da Tecnologia Assistiva**. In: GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (Org.). As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas. Marília: Cultura acadêmica, 2012, p.65-92.

LAUAND, G. B.do A.; MENDES, E. G. **Fontes de informação sobre tecnologia assistiva para indivíduos com necessidades educacionais especiais**. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I (Org.). Temas em educação especial: conhecimentos para aprofundar a prática. Araraquara: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES – PROESP, 2008. p. 125 – 133.

ROCHA, Aila Narene Dahwache Criado R672r **Recursos e estratégias da tecnologia assistiva a partir do ensino colaborativo entre os profissionais da saúde e da educação**. Aila Narene Dalwache Criado Rocha. – Marília, 2013. Disponível em https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/rocha_ande_do_mar.pdf. Acessado em: 22 jun. 2023.

SOUZA, Ecleide Assis. **A realidade sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola comum**. Revista Eletronica. Minas, 2009.

STAINBACK Susan; STAINBACK William. **Inclusão: Um guia para Educadores**. Porto alegre: Artmed, 1999.

A EDUCAÇÃO E SUA INSERÇÃO NO MUNDO ECONÔMICO A PARTIR DA ESCOLARIZAÇÃO

Data de aceite: 01/07/2024

Uilson Melo Barbosa Monteiro

Licenciado em Filosofia; Licenciado em História; Bacharel em Teologia; Especialista em Ética e Filosofia Política; Especialista em Políticas Públicas da Educação e Mestre em Educação

No presente artigo objetiva-se discutir os papéis da escola, a saber, o de escolarização e da educação. Faz-se isso, apresentando argumentos que destacam a diferença entre os dois referidos processos, ao passo que sinaliza-se que na escola hoje não se materializa a educação. Para tal, associamos essa discussão a necessidade de reflexão sobre os processos formativos docentes, e à guisa de provocações, apresenta-se um modelo que pode ser viável para aproximar a escola da missão de educar, pautado na Paidéia grega e na pedagogia freiriana. Percebe-se, que estamos tentando fazer educação em instituições de ensino, isso por si só já seria um equívoco. As instituições de ensino nascem para fazer escolarização e não educação. Só se pode pensar em

educação fora da institucionalização, quando institucionaliza pode-se fazer tudo, menos educar. Neste sentido, por uma questão de gêneses, os nossos espaços ditos como “escolas”, não se pode educar, apenas escolarizar. Partindo do princípio que a medida da nossa humanidade perpassa pelo crível do pensamento, da reflexão e da racionalização, parafraseando Sartre, o que difere o homem das coisas é a liberdade, o homem não é nada além das suas escolhas, a vida vivida à luz da “consciência”, enquanto que a escolarização é incapaz de gerar criticidade, pois a mesma nasce com fim preestabelecido. Materialidade e resultado. Conclui-se, que a nossa humanidade se constrói mediante o conhecimento. Destarte, educação é vida, escolarização é decadência. A escolarização limita a educação à técnica, sepulta o nosso antepassado e consequentemente assassina a literatura educacional herdada dos povos gregos. É pobreza sem tamanha, tornar os centros educacionais à instituições. A escolarização é o escarnio

da “educação”, a educação não subsiste diante da escolarização, pois são antagônicas. Quando “profissionalizamos” a educação decretamos sua morte. A profissionalização do sujeito é resultado, não meio.

Vivemos a era da escolarização, da escola líquida, para usar o termo do sociólogo Zygmunt Bauman (2000). A escola do nosso século faz tudo, menos educa. Mas o que é educar? Platão diz que é fazer com Arete¹, ou seja, fazer com excelência e perfeição. É suspender a educação do tempo, é livrar-se da cronologia. Estamos no século XXI, aparentemente fizemos tudo para se ter uma boa educação, o celular foi inserido como item necessário para aprendizagem, agora estamos criando escolas sem celular, para aprendermos escrever.

Para que se possa efetivar uma verdadeira educação é necessário implementação de estratégias políticas consistentes, coerentes e contínuas de formação inicial e continuada dos professores, e uma vez melhorando as suas condições de trabalho, de carreira e de remuneração, abre-se um caminho para a construção de uma possível educação. Não obstante, não é suficiente apenas isso, precisa-se desses passos para pensarmos em educação nas suas bases à luz da Paideia Grega², como política de sociedade e organização e posteriormente resgatado pelo grande cidadão, pensador, pesquisar e intelectual brasileiro Paulo Freire. É, pois, numa perspectiva social e de competência técnica e política do trabalho docente que entendemos a prospecção das ações para o novo Plano Nacional de Educação. Tal perspectiva de constituição do trabalho docente, relaciona-se ao movimento pela democratização da sociedade, que foi especialmente retomado por estudos e discursos políticos no início da década de 1980, momento da gradativa ampliação do novo modelo socioeconômico e político da era global. (Scheibe, 2010, p.987). Com a escolarização da Educação, o indivíduo resumiu a um “programa da indústria cibernética”, tornou-se instrumento técnico, com finalidade e programação exclusiva.

Segundo o Plano Nacional de Educação, no Brasil (2014) existem ainda muitos professores que não possuem licenciatura na sua área de conhecimento, ou até curso superior. A Meta 15 do PNE, em vigor desde 2014, determina que todos os professores da Educação Básica, deverão possuir formação superior correspondente à sua área de atuação, até o ano de 2024. Dos 2,2 milhões de docentes que atuam na Educação Básica do país, aproximadamente 24% não possuem formação de nível superior (Censo Escolar de 2015). Após 2006, prazo dado às redes públicas e privadas para cumprir a obrigatoriedade do diploma de nível superior para os docentes (LDB/1996), somente os já formados puderam participar de concursos, mas os indicadores só refletem o fato a partir de 2010. Daquele ano até 2015, o número de diplomados cresceu quase 10 pontos percentuais (68,9%, em 2010, a 76,4%, em 2015). Vale ressaltar que os dados por região mostram grande disparidade entre o Norte e o Nordeste, onde há menos docentes com

¹ Sabedoria.

² Primeiro manuscrito sobre educação do mundo ocidental.

formação adequada, e as outras regiões do Brasil. Boa parte dos professores da Educação Infantil ainda não tem magistério nem curso superior (em 2014, eram 15,3%, segundo o INEP). (PNE, 2017, p.1) Contudo, a educação para ser prioridade na vida do educador, deve primeiro entrar na lista de prioridades da gestão educacional, onde o ponto de partida possa contemplar as universidades, tendo em vista que a proposta curricular que é oferecido nos cursos muitas vezes não contemplam a realidade do profissional na sala de aula. Nesse ínterim, O atual enquadramento legal da formação de professores, a partir da LDB/1996, traz pressupostos e orientações para a organização e desenvolvimento dos cursos de licenciatura que rompem com uma tradição iniciada no país em 1934, quando foram criados os primeiros cursos superiores de formação de professores, por meio do modelo denominado de “3 + 1” (três anos de conteúdos específicos da respectiva área do conhecimento e um das chamadas disciplinas pedagógicas). Esta concepção encontra-se ainda impregnada nos processos de formação de professores, com base na crença de que se esgota no domínio de conteúdos específicos da disciplina que o professor irá lecionar. Os professores envolvidos com a formação pedagógica dos futuros docentes convivem com a insatisfação e com a compreensão de que não basta a superposição de conteúdos pedagógicos para uma formação, na qual a prática educativa deve fundamentar o processo de formação docente. (Scheibe, 2010, p.989).

O Plano Nacional de Educação vem em seu documento de 2014, propor metas a serem cumpridas até o ano de 2024. Para isso, o PNE listou estratégias que visam: o regime de colaboração; implantação de programas específicos de formação; qualificação dos profissionais de ensino; formação docente para a educação profissional; financiamento estudantil; reforma curricular das licenciaturas, formação inicial, iniciação a docência, avaliação dos cursos de licenciaturas nas Universidades; formação continuada; plataforma eletrônica; estágios e bolsas de estudos.

Após nove anos da meta 15 do PNE, acredita-se que o problema não é mais ter um curso superior, e sim, como esse curso foi trabalhado, principalmente, nas instituições privadas e à distância. Vale ressaltar que educação sem escolarização requer além dos elementos anteriormente mencionado, uma política econômica diferente daquilo que por hora temos como organização monetária e uma nova cultura e compressão de educação, para isso, precisamos voltar às bases, ou melhor, voltar à Paidéia Grega e a Paulo Freire. Voltar à ideia da Arete do bem fazer, do fazer com perfeição. A escola é o reflexo da sociedade do nosso tempo, a escola é um Raio-X das organizações sociais e familiares, é um processo aquecido de transformações ditas como valores: respeito e relações interpessoais. Só para ilustrar, não basta substituir o nome Favela por Comunidade, ou seja, não basta está na escola, é preciso perguntar como Brasil, que sociedade quer-se construir, para responder qual escola necessitamos. Não sabemos qual sociedade almejamos como saber que modelo de escola se adequa a essa sociedade que estamos a construir?

Partindo do princípio que a humanização do sujeito perpassa pelo crível da educação e não da escolarização, se faz necessário, recriar, reavaliar e adentrar nas origens do conceito para redescobrimos o que é de fato educação. Um dos princípios para a busca é a razão, sem ela não construímos o império que desejamos a implantação de uma sociedade lúcida e coerente. Parafraseando Buarque e contrapondo o nível mais alto da consciência animal, é válido perguntar, que é o do homem? Contrapõem-se na dúvida e na audácia da razão. Os outros animais, também dotados de alguma inteligência, contemplam o mundo, mas não sabendo da morte dispensam os deuses, não se alimentam do mito e prescindem das equações. Os homens, não. Em tempo qualquer, eles descobriram a morte e, ao descobri-la, descobriram a vida. Neste aspeto, a “nova escola” deve ser muito mais que a criação de uma nova intuição, antes, a volta de uma pedagogia capaz de abarcar a verdadeira realidade da educação. Com isso, cabe a pergunta: A Educação é realmente a saída para a construção de uma sociedade onde possa adentrar a sua própria natureza de ser? A literatura grega e a história nos levam a crer que sim, para fazer memória, basta pensar na alegoria da caverna de Platão, um estado de ignorância, privado da possibilidade de ver o mundo diverso e plural.

A Educação na sua supracência permite o indivíduo miscigenar suas respostas e seus olhares como diz Bachelard (1989), “o imaginário é um dinamismo próprio que possibilita a organização cognitiva do mundo”. Ou seja, uma construção com uma diversidade de enunciados. É neste aspecto que precisamos reconstruir a escola, voltar para a escola à educação traduzida em uma casa, onde possa fazer com que aqueles e aquelas vivam este “mistério” de brincar com as letras e possibilite o certo se tornar incerto, a verdade se tornar inverdade em outras palavras, possibilitando que o indivíduo nem que por alguns segundos, viva sem verdade, coisa que a escola atual não o faz, pois ela lida com pré-conceito e o pior de tudo, não chega ao pôs-conceito. Assim, a educação seria o processo onde o sujeito usando deste modelo pedagógico, desvendaria suas potencialidades e se distribuiria pelas diversas classes de serviços. Precisamos retomar a época clássica, tomar o pensamento dualista platônico no que tange conhecimento e virtude. Por exemplo, o comportamento moral é aquele que possibilita o indivíduo a crescer como diz Dewey (1978), e crescer é realizar-se de modo completo e abranger suas qualidades e potencialidades. Não esquecendo que o lugar para se viver e expor as potencialidades é no convívio social e na relação com o outro. É na relação interpessoal que se desenha pluralidade e diversidade de mundo e de pessoas. Deste modo, quando aquele que transitou entre o conhecimento e a “virtude” cresce, tanto quanto todos os demais da sociedade crescem. É neste aspecto que a educação no sentido amplo, assume sua verdadeira identidade que é aquela de fazer com que o homem seja conduzido pelas diversas esferas da vida tanto no conhecimento técnico quanto na formação humana psíquica e social. A educação vivendo esta dinâmica deixa de ser um simples instrumento de “poder” e passa a ser um instrumento coletivo onde toda a sociedade é amplamente beneficiada. Por exemplo, quando alguém escreve

um livro o autor enriqueceu todos com investigação, pesquisa, conhecimento e cultura. O dinheiro usado para comprar o livro é irrisório diante do que está entre as capas. É neste aspecto que a cultura da educação precisa ser alavancada, capaz de fazer com que os indivíduos que constroem a sociedade, possam amplamente ser sinais significativos na construção e transformação da mesma, não basta apertar o parafuso é preciso perguntar como foi feito, onde foi feito, quais os componentes químicos usados, criar conhecimento para além da realidade tangível.

A educação tem o poder de transformar a vida do indivíduo em todas as suas dimensões. Porém, esbarramos diante da grande dificuldade no que tange uma verdadeira educação. Pois, nem todos aqueles que possuem curso superior ou passou anos ocupando os bancos da Escola de fato foram educados. Muitas das vezes foi escolarizado. Obteve formação técnica para o exercício da profissão, mas jamais educado. Neste sentido, é se perguntar se o modelo educativo tem ofertado uma verdadeira educação baseada na educação clássica onde o indivíduo era alcançado não somente pela técnica, mas pela “arete”, pela sabedoria grega, sabedoria esta capaz de integrar o sujeito numa dimensão ao ponto de abarcar toda sua complexidade como tal. O surgimento de estabelecimentos de ensino, aumento numérico de pessoas na escola e a diminuição da taxa de analfabetismo em síntese não significa muita coisa. Segundo o Pensador Nietzsche, é apenas uma forma do mundo moderno dogmatizar a economia e a política, onde há objetivo escondido, ou melhor, não se almeja uma sociedade com sujeitos pensantes e com destaques, mas a criação de uma sociedade feita de homens comuns, com objetivos claros de criar uma sociedade movida pela utilidade e pelo dinheiro. (Nietzsche, 2004, p.3) Alimenta ainda o desejo da sociedade em não terem sujeitos pensantes, é uma atitude ignorante e mesquinha passar anos sendo escolarizado e não sendo educado com objetivo de atender a demanda de produção e de mercado. A educação não pode ser “útil”, ao contrário, ela só pode ser plena e completa na “inutilidade”: a criança não pode entrar na escola às 07h30min e sair às 17h30min por que os pais precisam trabalhar, elas podem e devem cumprir esse horário se for comprovado cientificamente que esse horário colabora com sua aprendizagem. Em síntese, preparar pessoas que esteja à disposição da comercialização, tendo em vista a propriedade e o lucro. Diz Nietzsche: “a cultura não pode se reproduzir e crescer quando a educação está orientada para uma profissão, um cargo, quando é movido pelo “espírito utilitário”, quando é verificada através de exames obrigatórios e integradores, quando é extensiva e universalizada”. (Nietzsche, 2004, p.11) Neste sentido, estamos aquém de proposta educativa que seja capaz de buscar o homem no seu cerne, política de educação movida por espírito cultural desagregados de interesses, movido pelo espírito de transformação, capaz de agregar diversidade e pluralidade. Quando se trata de educação não se pode falar em finalidade, a educação em si mesma traduz aquilo que almejamos. A busca pela humanização do sujeito deve ser a grande tarefa da educação, fazer com que o sujeito mergulhe num oceano profundo, permitindo beber de uma verdadeira cultura para

ser um verdadeiro humano, no aspecto mais profundo da palavra. Não que o indivíduo não possa ser remunerado pela capacidade profissional adquirida com os anos, o que não pode é limitar-se.

Formar para “que” e não para “ser”. É inerente a “formação” se preocupar mais com a técnica, um preparo profissional que leve a realizar atividades. Formação desacompanhada de educação, em sentido amplo, desde o tempo clássico, era questionado por aqueles que nos antecederam. Os sofistas, por exemplo, ensinavam os jovens gregos a arte da retórica, da fala, do convencimento como instrumento de poder sobre alguma coisa ou sobre o outro, tendo como finalidade prevalecer os interesses individuais e de classes. Afirmava-se, que cada homem via o mundo ao seu modo e que não era possível uma ciência autêntica, de caráter objetivo e universalmente válido. Assim, quando o vento sopra cada um sente ao seu modo. Neste sentido, a bandeira dos sofistas era levantada para afirmar que não há verdade absoluta. O aspecto relevante pregado pelos sofistas no que se refere a “educação” é a felicidade e o triunfo alcançado pelo sujeito. A educação naquele momento não era considerada um direito daquele e daquela que pertencia à região geográfica da Grécia Antiga, mas, era por meio dela, que os homens tornavam melhores e felizes, segundo Platão. O pensamento socrático deu grande contribuição avançando na reflexão e apresentando um novo rosto de homem e de universo. O filósofo afirmava que a busca pelo conhecimento seria alcançada mediante a razão e a educação. A verdade, o absoluto. Aquilo que se julga bom, deve ser aprovado por todos e não por alguns. Dessa forma, a ciência deve ter caráter universalista distanciando do achismo, ou de uma vaga ideia pensada ou refletida com um único ponto de reflexão. Destarte, a educação é este elemento singular na vida do sujeito, um processo capaz de nos tirar de uma condição de ignorância, não pela força. Enquanto que a técnica amputa, limita, reduz a uma única maneira de ser, pensar e agir. A técnica é excludente, pois o indivíduo não pode “ser”, no aspecto do “dever”, do vir a ser. Ao contrário, limita o homem a uma única perspectiva de Ser, e, além do mais, não permite Ser como possibilidade de si tornar. Enquanto a técnica tem como meta produzir, avançar, enquadrar, a educação pergunta, questiona possibilita e permite ver o mundo para além daquilo que se revela e se estampa nos livrando do perigo das aparências: como diz Descartes. “A aparência pode nos enganar”. Somente a educação pode gerar um mundo onde o “absoluto”, o “real”, a “verdade”, seja útil e bom para “Si” e para a “Polis”.

Vale ressaltar que os cursos de licenciaturas no Brasil, como bem sabemos, cresceram de modo acerbado na última década. Porém, vale a pena questionar se este aumento está no campo quantitativo e qualitativo. No Brasil como no mundo, a segunda metade do século XX foi marcada por uma expansão sem precedentes da demanda e da oferta de cursos de educação superior, ligadas tanto à valorização do saber acadêmico atrelado ao mercado de trabalho, quanto ao crescimento da importância da pesquisa acadêmica, como necessidade do mundo globalizado e científico. (MEC, 2014, p.19) A

partir deste cenário que nos encontramos é exigindo de modo substancial que as gerações se abram para uma nova realidade educacional e econômica. Esta exigência não é somente brasileira, a necessidade e a readaptação praticamente em todos os campos é uma necessidade planetária. Porém, não significa afirmar que os diferentes cenários mantêm o mesmo ritmo de mudanças ou transformações educacionais, pois cada País tem um ritmo, metas e aquilo dito como emergente. Neste sentido, a universalização do ensino e todas as atenuantes para uma verdadeira educação pode ser universal, ou melhor, deve ser universal, porém a maneira usada para tal caminho é devidamente particular. O que de fato, é importante e indiscutível é que a educação não é e não pode ser um simples indicativo de um imperativo econômico correspondente a sociedade do conhecimento ou da informação. A educação é também um referencial político permeado de justiça, emancipação e democracia. A educação passa a ser encarada como princípio determinante da reversão da pobreza estrutural e o único fator que pode ser verdadeiramente responsável para vencer o “círculo de ferro da exclusão”, formulado com base na asserção, evidente que, de outro modo, a pobreza socializa inevitavelmente para a continuação da pobreza. (Carnerio, 1995, p.2) Partido desse aspecto, tem crescido com o avanço do capitalismo em várias culturas que atuam na composição das diversas identidades dos indivíduos uma aspiração, um projeto de expectativa e de um desejo com capacidade de projetar simbolicamente as pessoas para um futuro, mesmo que este futuro esteja em aberto. A “educação” tem encontrado solo fértil e encontrado centralidade quando se trata da passagem do modelo de desenvolvimento industrial para o modelo de desenvolvimento informal o que nos permite afirmar que há uma precedência nas transformações nas dimensões políticas, econômica, política, social e cultural das sociedades. Deste modo, abriu-se a possibilidade de produzir, interpretar, articular e relacionar as cadeias produtivas encontrando estratégias nos setores de produtividade o que nos permite dizer que a razoabilidade para uns países crescerem e se destacarem está na capacidade de inovação e produção. Os países que na contemporaneidade se destacam em relação aos demais, permitida geração de ciências e tecnologia na produção de bens e serviços foram aqueles que se afugentaram da ideia clássica da técnica para de uma educação intercontinental. A educação é esta mola propulsora capaz de alavancar todas as esferas da sociedade. Com educação os países são capazes de transformar todas as dimensões que engloba as facetas da antropologia. Neste sentido, o segredo está em não transformar a educação em um fim, mas em um meio para chegarmos onde quisermos e como quisermos. En forma resumida estos discursos mencionan que sólo a través de la elevación de la calificación de los recursos humanos será posible acompañar los incrementos en la productividad y la competitividad de las empresas y, de esta manera, aumentar los ingresos de la población trabajadora. (Carrilo, 2000, p.195). O universo educativo é largo e com inúmeras possibilidades de modo imediato e a longo prazo. Quando o indivíduo conclui certa etapa de ensino e se tona “profissional”, não significa que está pronto. O conhecimento é infinito e requer uma

continuidade nos processos, abrindo caminhos para a roda das diversas esferas estarem em constante movimento gerando tecnologias, investimentos, pesquisas e respostas para diversos fins como saúde e outros. . Neste sentido, sem educação é impossível tecer o cosmo, manter as espécies e cuidarmos do nosso Planeta. Nessa ordem, a educação gera técnica, técnica gera educação e a educação e a técnica move a humanidade.

REFERÊNCIAS

Bachelard, G.(1989). **A chama de uma vela**. Tradução de Glória de Carvalho Lins. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Bauman, Z. (2001). **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar.

Carnerio, R.(1995). **A evolução econômica e do emprego**. Novos desafios para os sistemas educativos no dealbar do século XXI. Texto de curso de Verão, 1995. Portugal. [Em linha]. Disponível em: [Consultado em 07/03/2024].

Carrilo, J.; Iranzo, C.(2000). Calificación y Competencias Laborales en la América Latina. In: **Tratado Latino Americano de Sociología del Trabajo**. Coord. Toledo, Enrique de la Garza. México: El Colégio de México / Facultad latino americana de Ciencias Sociales / Universidad Autónoma Metropolitana / Fondo de Cultura Económica.

Dewey, J. (1978). **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional.

Friedrich Nietzsche. (2004). **Escritos sobre educação**: conferências sobre os nossos estabelecimentos de ensino. III Consideração intempestiva: Schopenhauer educador. Tradução Noeli Correa de Melo Sobrinho. São Paulo: Loyola/PUC.

MEC. (2014). **A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014**. [Em linha]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2014-pdf/16762-balanco-social-sesu-2003-2014>>. [Consultado em 10/10/2017].

PNE. (2017). **Metas do PNE. Observatório do PNE**. Disponível em:<<http://www.observatoriopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores/indicadores>>. [Consultado em: 04/01/2018].

Rene Descartes. (1979). **Meditações**. Tradução J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. Col. Os Pensadores, São Paulo: Abril Cultural.

Scheibe, L.(2010). **Valorização E Formação Dos Professores Para A Educação Básica**: Questões Desafiadoras Para Um Novo Plano Nacional De Educação. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/17.pdf>>[Consultado em: 10/11/2017].

MEDIÓLISE ARTERIAL SEGMENTAR: ANÁLISE RADIOLÓGICA E RELATO DE CASO

Data de aceite: 01/07/2024

Beatriz Fazolo Bravim

Graduando em medicina, Faculdade Brasileira de Cachoeiro de Itapemirim (MULTIVIX)

Mariana Melo Oliveira

Graduando em medicina, Faculdade Brasileira de Cachoeiro de Itapemirim (MULTIVIX)

Paulo Afonso Luís Pereira

Graduando em medicina, Faculdade Brasileira de Cachoeiro de Itapemirim (MULTIVIX)

Paulo Afonso Nicoli

Especialista em radiologia e diagnóstico por imagem
Medicina - Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); Residência médica
- Hospital dos Servidores do Estado de São Paulo (IAMSPE)
Cachoeiro de Itapemirim, Espírito Santo

dissecções, aneurismas ou estenoses que podem ser encontradas incidentalmente em exames de imagem ou podem se apresentar de forma aguda com isquemia de órgão alvo ou sangramento com risco de vida. A apresentação mais comum é dor abdominal inespecífica que pode ser acompanhada de vômitos e distensão abdominal ou ser assintomática. O diagnóstico é confirmado por radiologistas através da angiotomografia computadorizada. O quadro de apresentação inicial guiará também a abordagem diagnóstica e terapêutica, sendo o maior risco na fase aguda, com alta mortalidade. Neste relato é apresentado um caso típico desta rara enfermidade.

PALAVRAS-CHAVE: Arteriopatias. Aneurismas viscerais. Dissecção arterial visceral.

Área temática: emergência cardiovascular.

INTRODUÇÃO

Considerada como uma causa de abdômen agudo, a mediólise arterial segmentar (MAS) é uma desordem arterial de grandes e médios vasos, rara, não hereditária, não aterosclerótica e não inflamatória descoberta em autopsias por

RESUMO: A mediólise arterial segmentar é uma arteriopatia de grandes e médios vasos, rara, não hereditária, não inflamatória e não aterosclerótica que tende a afetar as artérias renais, mesentéricas e ilíacas. É frequentemente caracterizada por

Slavin e Gonzales-Vitale. A MAS afeta principalmente a camada externa da média levando a degeneração vacuolar das células musculares lisa. A ruptura dos vacúolos juntamente com a perda de seu conteúdo fluido resulta, na ruptura da média, hemorragia intramural e deposição periadventicial de fibrina levando ao desenvolvimento de aneurismas ou trombose. Classicamente, o achado de dissecções segmentares envolvendo o tronco celíaco, artéria mesentérica superior e artérias renais, é um forte indicativo de MAS. Devido à sua fisiopatologia, as principais manifestações são dor abdominal e dor intensa nos flancos de início súbito em razão da localização da patologia. Para seu manejo, é necessária intervenção cirúrgica nos casos de ruptura de vasos ou formação de trombos, tendo como padrão-ouro o tratamento endovascular dos vasos afetados, devido a menor taxa de mortalidade. Além disso, são descritas outras abordagens como: controle da pressão arterial, antiagregação e anticoagulação. Esse relato busca expor a inter-relação desses sintomas, destacando a importância do diagnóstico precoce e da intervenção médica adequada para mitigar complicações potenciais. Compreender a complexidade desses sinais é crucial para oferecer cuidados eficazes e melhorar a qualidade de vida dos pacientes.

METODOLOGIA

Esse estudo é um relato de caso no formato de resumo expandido, onde o caso em questão foi diagnosticado no Hospital Unimed Sul Capixaba em Cachoeiro de Itapemirim no Espírito Santo em 2022. Foram consultadas informações descritas do paciente pelo médico, especialista em radiologia e diagnóstico por imagem, Doutor Paulo Afonso Nicoli que fez o diagnóstico. Além disso, contém também explicações baseadas em artigos científicos publicados em revistas de renome internacional. Abaixo são imagens fornecidas pelo médico sobre o diagnóstico.

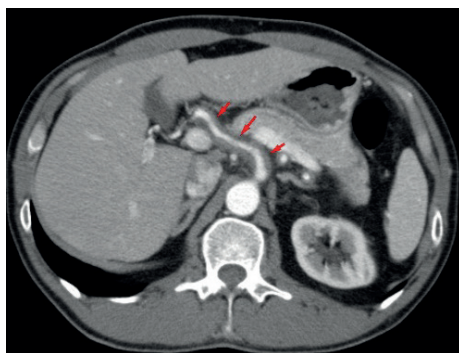


Figura 1A (Afilamento da luz do tronco celíaco e da artéria hepática comum com trombo mural, representando dissecção com falsa luz trombosada.)

Fonte: arquivo pessoal do radiologista Dr. Paulo Afonso Nicoli

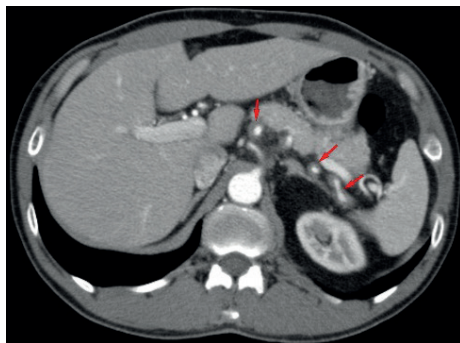


Figura 2A (Mesmo aspecto, mostrando comprometimento do tronco celíaco e da artéria esplênica.)

Fonte: arquivo pessoal do radiologista Dr. Paulo Afonso Nicoli



Figura 3A (Reformatação MPR no plano coronal oblíquo mostrando o comprometimento do tronco celíaco, artéria hepática comum e seguimento proximal da artéria esplênica)

Fonte: arquivo pessoal do radiologista Dr. Paulo Afonso Nicoli

RELATO DE CASO

Homem de 59 anos apresentou dor abdominal em flanco esquerdo, negou febre e demais sintomas. Exames laboratoriais normais, exceto por discreta elevação de PCR. As imagens da TC (Fig.1A, 2A, 3A) revelaram afilamento da luz do tronco celíaco, de toda a artéria hepática comum e de toda a artéria esplênica, determinado por provável dissecção com trombos murais. O conjunto dos achados são fortemente sugestivos de mediólise arterial segmentar desses vasos. Não há sinais de dilatações aneurismáticas ou hemorragia vascular. A terapia consistiu em tratamento de modo conservador pelo cirurgião vascular com anticoagulantes, tendo boa evolução clínica. Até hoje não realizou controle por imagem.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O grupo de arteriopatas que acomete vasos de médio e grande calibre é diverso, porém em sua maioria essas doenças cursam com alterações inflamatórias, ateroscleróticas ou genéticas, que direcionam o diagnóstico através de exames físicos, de imagens e laboratoriais. O paciente portador de lesões arteriais sem causa aparente, multifocais, que não se encaixam nas demais doenças amplamente conhecidas como displasia fibromuscular, vasculite ou colagenoses possui grande indicativo de ser diagnosticado com mediólise arterial segmentar. Possuindo, ainda, os dados clínicos com sintomatologia aguda de dor abdominal intensa e súbita, podendo apresentar vômitos, hipertensão, sintomas neurológicos ou até ser assintomática e ainda ter o padrão radiológico na angiotomografia de dissecação, aneurisma, espessamento de parede ou oclusão dentro dos territórios vasculares mesentéricos ou renais, se encaixa no padrão característico de MAS. O distúrbio tem como causa a vacuolização e a lise do meio externo originando lacunas arteriais e perda transmural irregular da lâmina elástica externa que resultam na formação de hematomas dissecantes e aneurismas devido ao enfraquecimento da parede. Este relato apresenta um paciente com exames laboratoriais normais, exceto por discreta elevação de PCR, sem influência nos achados de imagem. Teve como principal sintoma dor aguda no flanco esquerdo. A ferramenta para diagnóstico usada foi a TC de abdômen realizada com contraste onde mostrou características de dissecação com trombos murais evidenciando toda a artéria hepática comum com aspecto delgado e também todo o trajeto da artéria esplênica com a mesma característica sendo diagnosticado com MAS. Foi tratado com anticoagulantes, evoluindo bem. Os estudos mais recentes e abrangentes consideram que, com manejo adequado, a maior parte dos casos tem evolução benigna após o tratamento inicial. Não existem diretrizes específicas para o tratamento da MAS. As opções a serem utilizadas, de acordo com a lesão e o quadro clínico, para tratamento são amplas. O acompanhamento por imagem varia individualmente.

CONCLUSÃO

Concluindo, a MAS se apresenta principalmente como dor abdominal, e sua principal consequência é a formação de aneurismas e trombos diagnosticados pela angiotomografia, e seu tratamento, na maioria, é a intervenção cirúrgica com curso benigno. Em uma última análise, esse estudo contribui para uma melhor compreensão da MAS, onde sua enfermidade prevalece subestimada, portanto, seu diagnóstico é cada vez mais constatado por estudos de imagem ressaltando a necessidade contínua de pesquisas para orientar as práticas clínicas e melhorar a qualidade de vida dos pacientes afetados. Além da importância da atenção dos radiologistas, visto que são os únicos a sugerir o diagnóstico e acompanhar com segurança a maioria dos casos.

REFERENCIAS

Autores: Sailen G. Naidu, Christine O. Menias, Rahmi Oklu, Robert S. Hines, Kinan Alhalabi, Gerges Makar, Fadi E. Shamoun, Stanislav Henkin, and Robert D. McBane. **Segmental Arterial Mediolyysis: Abdominal Imaging of and Disease Course in 111 Patients.** Phoenix, AZ 85054. American Journal of Roentgenology, 2018.

Autores: Maren Michael, Urs Widmer, Simon Wildermuth, Andre Barghorn, Stefan Duewell, and Thomas Pfammatter. **Segmental Arterial Mediolyysis: CTA Findings at Presentation and Follow-Up.** Zurich, Switzerland, 2005.

Autores: Paul Borde, Valérie Vilgrain. **Segmental Arterial Mediolyysis.** Lillie, França, 2021

Autores: Pedro Guido Sartori, Arno von Ristow, Daniel Leal, Bernardo Massière, Flávia S. Moreira, Paula Vivas, Alberto Vescovi. **Mediólise Arterial Segmentar – revisão da literatura e relato de casos.** Rio de Janeiro, 2022

SUBJETIVIDADE E PROFISSIONALIDADE DOCENTE: ANÁLISE A PARTIR DA RELAÇÃO ENTRE PRODUÇÃO SUBJETIVA E FORMAÇÃO CONTINUADA

Data de aceite: 01/07/2024

Dagma Ferreira Alves
SEDF

Elias Batista dos Santos
FAPRO/SEDF

Paulo César Ramos Araujo
SEDF

RESUMO: Este trabalho insere-se no contexto do trabalho pedagógico desenvolvido em um Centro de Educação Profissional. Conforme destaca Ramos (2010), no cenário nacional, embora verificadas melhorias aparentes nas escolas, a ampliação de vagas na educação profissional transcorreu “sem que houvesse um aprofundamento epistemológico e político sobre o sentido da educação básica e educação profissional para a classe trabalhadora e para o trabalhador”, o que chama a atenção para a necessidade do desenvolvimento profissional. Nesse sentido, Roldão (2005) destaca que o conceito de profissionalidade refere-se à ação contínua de tornar-se docente. Já na produção subjetiva dessa profissionalidade, as experiências com potencial pedagógico são assumidas com sentido e significado

singulares em meio ao processo de tornar-se docente. Entende-se que a experiência educativa não é significativa aprioristicamente, mas se constitui como tal, pela qualidade da emocionalidade gerada no contexto do seu desenvolvimento. Para Mitjáns Martínez e González Rey (2017) as configurações da ação de aprender se constituem a partir dos sentidos subjetivos emergidos na própria ação. Diante dessas considerações iniciais, objetivou-se configurar a relação “produção subjetiva-desenvolvimento profissional” a partir da análise do processo de enfrentamento das mudanças impostas, pela pandemia da covid-19, à prática de um docente que apresentava pouca afinidade com o uso das tecnologias. Situação inquietante que se tornou recorrente, quando de maneira abrupta, o ensino presencial foi remodelado para ensino remoto. Sabe-se que a produção desse cenário ocorreu na confluência de desafios, a saber: dificuldade de inserção no contexto das atividades remotas, exigência da naturalização do processo de utilização de recursos tecnológicos e diferentes emoções que emergiram no desenrolar do par dialético “prolongamento do isolamento-retomada das atividades comunitárias”. Assim,

inspirada nos princípios da Epistemologia Qualitativa, a pesquisa desenvolveu-se fazendo uso de dinâmicas conversacionais e do complemento de frases como indutores para ajudar no processo de expressão do outro. A análise construtivo-interpretativa indicou que o processo de mudança de uma situação pedagógica confortável para uma situação nova e desafiadora, se configurou a partir de três indicadores: ajuda recíproca, acolhimento criativo, partilha intencional de experiências e recursos pedagógicos. Os resultados indicaram que a abertura ao diálogo e a assunção de uma postura de autoria em relação à própria produção pedagógica constituíram a produção subjetiva da profissionalidade docente na situação social de aprendizagem estudada.

PALAVRAS-CHAVE: educação profissional e tecnológica; profissionalidade; formação continuada e produção subjetiva.

INTRODUÇÃO TEÓRICA

Em 11 de março de 2020, a doença causada pelo coronavírus (SARS-CoV-2) foi reconhecida pela Organização Mundial da Saúde como pandemia (OMS, 2019). Assim, as escolas tiveram que interromper suas ações subitamente. A seguir, em função do distanciamento social, por um longo tempo, a atividade pedagógica assumiu o formato de ensino remoto. Neste período, o Ministério da Educação (MEC) publicou a portaria número 343, de 17 de março de 2020, que determinou o uso de mediações tecnológicas para o desenvolvimento das atividades pedagógicas remotas, o que fez com que as escolas se valessem do uso de Tecnologias digitais (TD) para a organização do ensino remoto (BRASIL, 2020).

Diante da nova realidade, foi necessário um novo olhar para o contexto educacional. Também foi preciso (re)organizar, em caráter de urgência, uma prática pedagógica em que os encontros síncronos e assíncronos pudessem dar continuidade ao ensino escolar.

Nesse contexto, alguns docentes e discentes que já estavam familiarizados com os recursos tecnológicos disponibilizados pelas plataformas e espaços virtuais e por isso, se adequaram mais rapidamente à nova realidade. Outros, ainda distanciados das tecnologias e metodologias do contexto da educação remota e pouco familiarizados, enfrentaram situações mais desafiadoras para ajustarem suas práticas pedagógicas a esta nova realidade. Nesse contexto, é destacado por (TUNES; TACCA; MITJÁNS MARTINEZ, 2006) que as experiências vivenciadas podem promover uma teia de sentidos e significados que emerge no processo de constituição da pessoa que está aprendendo, retroalimentando um processo de transformação individual e social.

A partir desse entendimento histórico-cultural da produção subjetiva da aprendizagem, destaca-se o que Santaella (2008, p.113) salientou ao considerar que o “que o acesso a novas plataformas digitais foi introduzido de maneira mais significativa na década de 1990” e que veio a impactar a educação ao promover o acesso de docentes a essas plataformas com grande fluxo de conteúdos, gerando assim uma nova cultura de conexão com essas mídias. Entretanto, com o advento da pandemia, esse processo

de utilização das tecnologias da informação e comunicação passou por um movimento impositivo de celeridade, pois os docentes tiveram que atender às necessidades educativas dos discentes de maneira remota.

Sendo assim, esse movimento em ritmo de urgência trouxe à tona, a fragilidade que emergia de uma prática educativa que não conseguia acompanhar os avanços tecnológicos, nem competir com as inovações que esse setor apresentava. Evidenciou-se também, o abismo entre os discentes que vivem em condições de vulnerabilidade social e aqueles considerados de classe alta, especialmente, com relação às dificuldades de acesso às ferramentas da tecnologia. Por fim, emergiram também as diferenças que ocorrem quanto às potencialidades dos docentes para adequar e fazer uso intencional das ferramentas tecnológicas no contexto da sala de aula.

A Teoria da Subjetividade

A produção subjetiva, segundo González Rey (2005), refere-se ao processo dinâmico e complexo por meio do qual os indivíduos constroem sentidos subjetivos a partir de suas interações sociais e culturais. Esse conceito complexo vai para além das visões tradicionais de subjetividade, propondo uma perspectiva dialógica e construtiva para a mente humana. Sendo assim, a produção subjetiva emerge nas ações que a pessoa assume no contexto social em que está inserida. Toda essa emergência do indivíduo se produz em um sistema complexo em que os processos se organizam subjetivamente no decorrer dos contextos de diferentes experiências humanas (GONZÁLEZ REY, MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

É importante a compreensão de que a Teoria da Subjetividade, formulada por González Rey (2002; 2005) rompe com a perspectiva positivista de cisão entre subjetividade social e individual no que se refere à constituição humana. Assim a teoria é compreendida como:

[...] ontologicamente definida por um novo fenômeno humano que surge como resultado da unidade entre processos simbólicos e emoções, formando unidades qualitativas dinâmicas de diferentes complexidades – sentidos subjetivos e configurações subjetivas. Estas se entrelaçam intimamente formando um sistema cuja principal característica é o constante entrelaçamento de dinâmicas sociais e individuais, configuradas reciprocamente nas produções subjetivas de ambos os níveis, conduzindo aos conceitos intimamente inter-relacionados de subjetividades sociais e individuais. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 51).

Nessa perspectiva, a produção subjetiva disponibiliza uma estrutura teórica robusta e inovadora para explorar como o indivíduo constrói subjetivamente sua identificação profissional, sublinhando a importância das interações sociais e culturais nesse processo complexo, contínuo e dinâmico.

Profissionalidade Docente e Formação Continuada

A psicologia histórico-cultural fornece um constructo rico e significativo para o entendimento da profissionalidade docente. Esta abordagem enfoca o desenvolvimento humano por meio da interação cultural e social, sublinhando a importância das interações sociais e das ferramentas culturais no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano.

Sendo assim, a profissionalidade docente refere-se ao processo de identificação e constituição de competências profissionais dos docentes ao longo de suas carreiras. Neste caso, esse conceito inclui várias situações sociais de aprendizagem, tais como formação inicial e continuada, as práticas pedagógicas, o desenvolvimento profissional, a ética, a autonomia e a colaboração entre pares, enfatizando a importância da mediação cultural, das interações sociais e da contextualização do desenvolvimento profissional.

Segundo Roldão (2005), os termos profissionalidade e profissionalização têm sido utilizados com o mesmo significado. Entretanto, a profissionalidade docente tem sido pesquisada no intuito de distinguir as peculiaridades de cada profissional no decurso de sua atuação docente. Com o aprofundamento desses estudos, segundo Roldão (2005), a profissionalidade se refere a um desenvolvimento profissional diferenciado da profissionalização porque se refere à formação integral do docente. Ou seja, não se refere apenas à formação inicial que confere ao profissional o direito legal de exercer sua prática pedagógica, mas ao desenvolvimento de sua atuação no decorrer de sua atividade profissional.

Gorzoni e Davis (2017) relacionam profissionalidade docente à prática profissional qualificada, que em contínuo desenvolvimento busca por aprimorar habilidades e competências aliadas aos saberes e a integridade da dimensão social e pessoal docente, assim como seu compromisso social ético e político junto aos discentes e a comunidade educacional.

González Rey e Mitjánez Martínez (2017), em uma perspectiva cultural-histórica, entendem que a formação de professores se constitui como uma ação complexa dos processos humanos, podendo ser configurada a partir de quatro elementos essenciais:

- A aprendizagem dos professores que visa à aprendizagem dos alunos requer uma preparação adequada.
- O processo de desenvolvimento é considerado um aspecto importante também em relação ao professor.
- É preciso considerar os contextos sociorrelacionais de que os sujeitos participam e como estes constituem o processo de preparação do docente para o exercício do magistério.

A seguir, concluem que:

[...] a configuração subjetiva da ação de ser professor ou docente depende dos sentidos subjetivos que são produzidos na história de vida desse professor, assim como os sentidos subjetivos que são produzidos no decorrer dessas ações, assim como as relações que vão se constituindo nesse contexto. [...] consideramos que os processos chamados de formação docente inicial e continuada, sem desconsiderar a formação técnica, devem transformar-se em desenvolvimento subjetivo [...] que devem passar de uma orientação centrada em conteúdos concretos de disciplinas, para uma orientação centrada no desenvolvimento de recursos subjetivos. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTINEZ, 2017, p. 16, 23-24).

Breve histórico da Educação Profissional e Tecnológica no contexto Brasileiro

Pacheco (2015) expõe que a trajetória da educação profissional e tecnológica no Brasil perpassa o tempo e o espaço do cenário político e social, fazendo emergir questões imbricadas com o conceito de mercado de trabalho, pois a necessidade de fornecer trabalhadores para atender a demanda do capital, por muitas vezes, prevaleceu no contexto da educação profissional e tecnológica.

Com essa ênfase em tela, destaca-se a criação da Escola de Aprendizes Artífices de 1909, sendo considerada como o marco da educação profissional no Brasil. Segundo Pacheco (2015), o intuito dessa instituição era atender uma demanda social para a formação de filhos da classe proletária, vistos como “desvalidos” pela sociedade. Neste caso, a capacitação tinha como objetivo desenvolver profissionais para atender às necessidades da elite burguesa com atividades que os filhos dessa elite não se ocupariam.

A reforma Capanema (1942), constituiu na educação profissional novos cursos, tais como o normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico. Apesar dos avanços, estes cursos não preparavam os egressos para pleitearem o curso superior em condições de equidade com outros candidatos, o que conferia à educação profissional um caráter de terminalidade (CORDÃO E MORAES, 2017).

Cordão e Moraes (2017, p. 46) registram que na década de 1960, a lei 4024/1961, que promulgou a LDB, trazia equivalência entre cursos profissionais e propedêuticos. Já na década de 1970 com a lei 5692/71, foi determinada a imposição da educação profissional para todos os discentes. O processo de redemocratização, com o fim do período militar, trouxe a promulgação de uma nova Constituição em 1988 que considerou fecundo avanço para a educação profissional:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Coelho (2014, p.13) destaca que na década de 1990 houve interferências da Globalização e dos ideais neoliberais promovendo aumento na dicotomia formação profissional e cidadania. Em contraposição, a nova LDB de 1996, traz a perspectiva de

educação e trabalho como inerentes à ação educativa. O que foi importante para traçar as novas diretrizes, porém, o contexto educativo se vê mais uma vez submetido às pressões do mercado. Como enfatiza Santos (2017), a democratização da educação prevê a dispensa de obrigatoriedade a educação profissional, porém, a desoneração do Estado acaba por contribuir para que empresários da educação promovam formação privada destituída, muitas vezes de qualidade e descompromissada com aspectos importantes na formação, como a totalidade do indivíduo em desenvolvimento.

Pode-se perceber que a trajetória da educação profissional no Brasil tem sido perpassada pelo dualismo entre uma formação voltada exclusivamente para atender as demandas do mercado de trabalho e a emergência de um cidadão crítico, analítico, capaz de compreender sua própria trajetória e pensar melhorias para si e para o contexto em que está inserido.

METODOLOGIA

Este artigo buscou configurar a relação “produção subjetiva-desenvolvimento profissional” a partir do estudo crítico de um caso em que foi identificado um processo de enfrentamento das mudanças impostas, na prática docente, pela pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2). Sendo assim, discutiu-se a problemática de um professor (chamado no contexto da pesquisa de “Professor Alegria”) que apresentava poucas afinidades com o uso da tecnologia, destacando sua produção subjetiva ao lidar com a introdução de ferramentas tecnológicas em sua prática pedagógica. Destaca-se que alguns docentes tiveram mais facilidade para se adequarem a essa nova perspectiva e suas funcionalidades. Outros tiveram que buscar, junto aos colegas e familiares, o auxílio necessário para se adequar às exigências do ensino remoto. Situação vivenciada, no caso estudado do “Professor Alegria”, o que se constituiu como um processo subjetivo de aprendizagem e qualificação profissional.

Deste modo, essa pesquisa foi desenvolvida no contexto de um Centro de Educação Profissional (chamado de “CEP”, no contexto da pesquisa). Essa unidade escolar é reconhecida por apresentar resultados e boa formação no âmbito de escolas técnicas do Distrito Federal. O “CEP” destina-se a oferecer Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Qualificação e Especialização (Pós-Técnico de Nível Médio), de acordo com o catálogo Nacional de Cursos Técnicos nos Eixos Tecnológicos: Ambiente e Saúde; Desenvolvimento Educacional e Social; Gestão e Negócios; Informação e Comunicação; e Segurança (CEP, 2023).

A modalidade de Educação a Distância foi disponibilizada a partir de 2016, contribuindo para uma nova perspectiva de formação aos estudantes e que possibilitou também aos docentes, desenvolverem novas habilidades e ferramentas pedagógicas para o ensino com o uso das Tecnologias digitais e formação direcionada às práticas nos ambientes virtuais.

Uma peculiaridade do “CEP” é a possibilidade de desenvolvimento contínuo dos docentes por meio das atividades no lócus da Coordenação pedagógica, espaço de discussão e retroalimentação dos planejamentos e estratégias didáticas dos docentes. No campo da produção científica, os docentes são incentivados a registrar o desenvolvimento do seu trabalho como maneira de investigar o alcance de suas ações e novos campos de experiências. É importante também ressaltar que no contexto do Laboratório de Ensino e Pesquisa em Educação Profissional, os profissionais são incentivados a participar dos Programas de Pós-Graduação como possibilidade de aprimoramento e qualificação profissional (CEP, 2023).

No intuito de desenvolver continuamente novas práticas pedagógicas considerando o necessário aprimoramento dos professores foi repensado o espaço de planejamento e coordenação como um espaço interativo onde os profissionais pudessem trazer suas falas sobre dificuldades enfrentadas em sala de aula, assim como também, compartilhar momentos, ações e novas descobertas.

O lócus do Laboratório de Ensino e Pesquisa em Educação Profissional foi iniciado a partir da necessidade de uma professora que abriu campo para que sua prática pedagógica fosse discutida juntamente com seus pares e a participação efetiva dos gestores. Esse espaço de conversas e acolhimento integrou um processo de construção colaborativa de soluções criativas para o desenvolvimento da prática docente. Nesse sentido, as ações desenvolvidas no contexto do Laboratório de Ensino e Pesquisa em Educação Profissional surgiram debates, propostas, registros em artigos das ações, assim como a possibilidade dos docentes apresentarem certificados dos cursos junto à Secretaria de Educação para fins de progressão funcional (Lei 5.105 de 03 de maio de 2013).

Perspectivas da Abordagem Construtivo-interpretativo.

Essa pesquisa foi desenvolvida em um período pós-pandêmico. Nessa perspectiva, a Epistemología Qualitativa de González Rey (2002) emerge como maneira de superar a lógica indutivo-dedutiva, viabilizando o estudo da subjetividade na perspectiva de sistema complexo e histórico em que é possível explicar as peculiaridades que estão imbricadas no desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes da pesquisa.

A utilização da metodologia construtivo-interpretativa ajuda o pesquisador na busca e construção de instrumentos criativos para um processamento singular das informações produzidas no desenvolvimento da pesquisa. Assim, o pesquisador não é considerado como externo ao contexto da pesquisa, mas como agente e capaz de produzir novos conhecimentos por meio de diversos instrumentos facilitadores.

A interpretação é um processo diferenciado que dá sentido a diferentes manifestações do estudado e as converte em momentos particulares do processo gerado, orientado à construção teórica do sujeito, em sua condição de sujeito social, como pode ser à família, comunidade, a escola ou de sujeito individual (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 32).

Com isso, entende-se o pesquisador como promovedor de hipóteses e indicadores que se constituem de diferentes maneiras no decorrer do processo de pesquisa. O que gera significado para essas hipóteses é elucidar, por meio de conhecimentos constituídos, os processos analisados de maneira subjetiva. Neste caso, os instrumentos utilizados não buscam exercer controle sobre o que está sendo pesquisado. (GONZÁLEZ REY, 2002).

Com esse entendimento, os instrumentos utilizados estão descritos no quadro 1.

Instrumento	Objetivo
Complemento de frases (CF)	Para González Rey (2005) o complemento de frases é suscetível de múltiplas opções de análise, servindo para identificar sentidos subjetivos que não estão explicitamente expressos nos conteúdos.
Roda de conversa (RD)	Dinâmica conversacional que ajuda os participantes a buscarem memórias e relatos sobre a profissionalidade docente, situações de aprendizagem que emergem no processo de desenvolvimento profissional como interação com os discentes e outros docentes e fatos que constituem o sujeito como pessoal humana e profissional.
Interpretação de imagens impressas (II)	Dinâmica conversacional que ajuda os participantes a buscarem imagens que remetem a uma inspiração que contribui para uma visão maior sobre diversos aspectos da criatividade, dos contextos, dos espaços de fala e da diversidade na profissionalidade docente.
Diálogo sobre a música “Homem de aço” [Autor: Ricardo Ramos da Cruz (Tato); Interpretação: Grupo Falamansa] - (DM)	Dinâmica conversacional que ajuda os participantes a discutirem sobre circunstâncias relativas ao processo de produção de sentidos subjetivos como medo, temor, amor e questões de gênero que podem funcionar como facilitadores ou dificultadores das interações e da comunicação humana.
Conversas Informais (CI)	Para González (2005) as conversas informais se constituem como um terreno fértil para a produção de sentidos subjetivos. Por meio do uso do diálogo, os indivíduos constroem e reconstróem suas realidades sociais e subjetivas.

Quadro 1 - Desenho metodológico

Produzido pelos autores

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em 2020, repentinamente, as escolas fecharam as portas por conta do novo coronavírus. Situação que inquiria a necessidade de distanciamento e isolamento social. Assim, o ensino deixou de ser presencial e se tornou remoto, subsidiado por ferramentas digitais. O que segundo Palú, Schutz e Mayer (2020, p. 136), “expôs severamente as insuficiências da educação no país”, inclusive a deficiência na formação específica dos docentes brasileiros para lidarem com tal complexidade.

Neste sentido, no contexto de atuação do Laboratório de Ensino e Pesquisa em Educação Profissional do “CEP” e na busca conjunta de soluções pedagógicas para a nova realidade pandêmica, considera-se que a participação do “Professor Alegria” e seus pares se constituiu como uma fonte geradora de sentidos subjetivos. Situação social de aprendizagem que se tornou subsidiadora para o “Professor Alegria” assumir uma postura de (re)pensar sua prática pedagógica, fazendo emergir novas possibilidades de atuação profissional e novas situações de aprendizagem.

Para ajudar na compreensão desta situação complexa, nosso processo construtivo-interpretativo foi organizado a partir da análise de três situações explicativas para a relação produção subjetiva-desenvolvimento profissional que emergiram no processo de enfrentamento das mudanças impostas pela pandemia da covid-19, na prática pedagógica dos participantes da pesquisa e, ao mesmo tempo, configuraram a relação produção subjetiva-desenvolvimento profissional vivenciada pelo “Professor Alegria”, a saber: o processo de constituição do acolhimento criativo, o processo de constituição da ajuda recíproca e o processo de constituição da partilha intencional de experiências e recursos pedagógicos.

A constituição do acolhimento criativo

Segundo Santos (2013) a produção subjetiva do sentimento de pertencimento se constitui como uma possibilidade rica em situações sociais de aprendizagens que podem favorecer o processo de qualificação profissional do docente. No caso do “Professor Alegria”, o desenvolvimento subjetivo do sentimento de pertencimento em relação ao novo momento pedagógico vivenciado durante o período pandêmico e pós-pandêmico pode ser interpretado a partir de três situações explicativas que se constituíram como indicadores de nossa compreensão, a saber: atuação pedagógica antes do início da pandemia; atuação pedagógica no início da pandemia e atuação pedagógica pós pandemia.

Atuação pedagógica do “Professor Alegria” antes do início da pandemia

A respeito desse período, recorrentemente, o “Professor Alegria” expressou sentidos subjetivos de autoestima, contentamento e disposição em aprofundar os conhecimentos para melhoria de suas atividades educativas. Tal afetividade positiva só foi um pouco abalada com a rápida experiência que teve com a Educação a Distância, situação profissional que o fez expressar tristeza e desânimo pois não conseguia lidar com a utilização dos recursos tecnológicos no contexto das aulas assíncronas. Para ele, suas melhores aulas estavam relacionadas com a experiência da relação pessoal e das conversas com seus alunos.

Atuação pedagógica do “Professor Alegria” no início da pandemia

Santos (2013) destaca que a abertura ao diálogo é um dos constituintes do processo de produção do sentimento de pertencimento. Sendo assim, as dinâmicas conversacionais se constituíram como rica fonte de produção de sentidos subjetivos que se tornaram apoio para que o “Professor Alegria” não deixasse que os dilemas advindos de seus embates com o uso da tecnologia virassem impeditivos definitivos para a expressão de sua alegria e contentamento ao exercer sua profissão. Em diferentes momentos e circunstâncias (CF, RD, II, DM e CI), o “Professor Alegria” expressou esse enfrentamento que pode ser exemplificado pelas frases “eu na pandemia me senti acolhido e seguro” e “a pandemia foi um pesadelo para mim. Só não desisti de tudo porque me senti acolhido”.

Atuação pedagógica do “Professor Alegria” pós pandemia

Sobre esse período, o “Professor Alegria” expressou novamente sentidos subjetivos de autoestima e alegria. Também se posicionou favorável à utilização das ferramentas tecnológicas em sua prática pedagógica.

Notamos como a produção subjetiva do sentimento de pertencimento pelo “Professor Alegria” contribuiu para que ele assumisse uma postura proativa frente aos desafios impostos pela transição ensino presencial-ensino remoto-ensino presencial. Ao mesmo tempo em que as discussões em torno dos desafios trazidos pelo docente para o grupo de pesquisa se constituíram como fonte geradora de sentidos subjetivos de afinidade e criatividade que, de maneira recursiva, consubstanciaram o processo de construção de soluções pedagógicas para superar os entraves vivenciados pelo “Professor Alegria”.

Para Mitjáns Martínez e González Rey (2017) a ação humana é produzida de maneira recursiva, pois os processos subjetivos de se autogerir e se autodesenvolver são constituídos por meio da interação constante entre diferentes emergências da subjetividade individual e social. Esta ideia é fundamental para compreender como os indivíduos constroem sentidos simbólico-emocionais, se desenvolvendo ao longo da experiência vivenciada ao mesmo tempo em que integram o processo de transformação dessa realidade social.

Sendo assim, ao entendermos o movimento subjetivo desenvolvido pelo “Professor Alegria” como sendo constituído de recursividade, entendemos que nenhuma ação externa e unilateral é capaz de provocar, inequivocamente, uma resposta/ação profetizada ou esperada por outrem. Mas que, o processo de assunção de uma determinada ação humana se constitui como um processo subversivo, complexo e autotransformador.

A constituição da ajuda recíproca

É destacado por Santos (2013, p. 67), que “a configuração subjetiva da escola poderá servir de apoio para que o professor constitua uma ação pedagógica ou mais voltada para o coletivo ou mais voltada para o individual”. No caso estudado, o “Professor Alegria” se deparou com uma nova condição de trabalho, sendo obrigado a aprender a utilizar novas tecnologias digitais para (re)organizar sua prática docente. Nesse contexto desafiador, a produção subjetiva da ação de assumir uma postura de ajuda recíproca pode ser interpretada a partir de três situações explicativas que se constituíram como indicadores de nossa compreensão, a saber: rodízio na condição de “ajudador da vez”; exercício de uma empatia criativa e predomínio de uma equidade nas ações colaborativas.

Rodízio na condição de “ajudador da vez”

No lócus do grupo de pesquisa, espaço-tempo compartilhado na coordenação pedagógica, o protagonismo na proposição de soluções para as dificuldades elencadas como prioritárias pelo grupo, não ficava restrito a uma pessoa ou líder. Para as mais variadas situações, cada indivíduo assumia a condição de “ajudador da vez”, servindo de suporte/incentivo para que o outro mobilizasse os recursos subjetivos necessários para enfrentar e superar os antagonismos circunstâncias (Santos, 2013).

Com esse rodízio, nenhum dos participantes poderia arvorar a condição de “único responsável” pelas soluções criativas que eram construídas pelo grupo.

Exercício de uma empatia criativa

A empatia criativa se constituiu como uma disposição do outro em ouvir e ajudar quem estava apresentando um momento de fragilidade em relação a alguma situação. Com essa ação subjetiva, ao invés do colega se sentir constrangido em expressar alguma dificuldade, as fragilidades comunicadas serviam de ponto de partida para a construção de soluções.

Equidade nas ações colaborativas desenvolvidas no contexto do grupo de pesquisa

A empatia criativa com relação à necessidade do outro ajudou a construir um ambiente em que por meio da colaboração de cada indivíduo não se criasse um sentimento de que alguém estivesse “carregando o grupo nas costas”. Pelo contrário, o que emergia nas conversas informais e complemento de frases eram sentidos subjetivos de coautoria, corresponsabilidade e disponibilidade em ajudar.

Destaca-se que a produção subjetiva da ajuda recíproca se constituiu em uma ambiência de desafios institucionais e necessidades pedagógicas específicas em que os participantes do grupo de pesquisa escolheram assumir uma postura de contribuir com

o desenvolvimento das ações pedagógicas, tornando-se coautores e corresponsáveis pelo sucesso desse quefazer. Portanto, foi criada uma condição simbólico-emocional que integrou o exercício da colaboração na construção de soluções em que o êxito do que estava sendo desenvolvido interdependia da justa colaboração de cada indivíduo. A análise desse processo subjetivo de criação conjunta de vínculos simbólico-emocionais de colaboração no contexto das atividades pedagógicas do “Professor Alegria” indicou a necessidade e a importância do planejamento conjunto de ações que sejam carregadas de sentido para quem está participando dessa ação coletiva.

González Rey (2002, 2005) amplia esse entendimento ao considerar que a subjetividade social integra e é constituída pelos processos simbólicos e emocionais que emergem no contexto das interações sociais. Implicando assumir que a produção subjetiva da ajuda recíproca deve ser entendida não apenas como uma troca biunívoca de benefícios materiais ou imediatos. Mas, para além desse imediatismo enclausurante, a ajuda recíproca deve ser entendida como uma construção simbólica integrada por sentidos e emoções partilhadas.

Neste caso, a produção subjetiva da ajuda recíproca inclui a maneira como os indivíduos conferem sentido e interpretam as situações de ajuda e como essas interpretações integram e perpassam as práticas culturais e as experiências vividas na historicidade de cada um dos participantes.

Nessa direção, a produção subjetiva da ajuda recíproca, pode ser percebida como uma ação coletiva que integra os movimentos subjetivos de indivíduo, constituindo suas emoções e valores ao mesmo tempo em que as ações individuais integram e transformam a configuração subjetiva dessa ajuda recíproca.

A constituição da partilha intencional de experiências e recursos pedagógicos

É importante ressaltar que a partilha intencional de experiências e recursos pedagógicos é uma ação recursiva e o exercício da dialogicidade contribuiu para que os participantes da pesquisa (re)organizassem uma trama complexa de sentidos subjetivos e singularidades na construção de soluções criativas para a superação das dificuldades pedagógicas vivenciadas no período pandêmico. Nessa situação, a escola se constitui como um espaço complexo. Segundo Santos (2022, p. 126), essa complexidade se dá por meio de compartilhamentos de elementos que geram, continuamente, novos sentidos e significados e que, “permanentemente são interpenetrados por novos sentidos e significações trazidos de outros espaços sociais de convivência dos sujeitos ou que vão sendo produzidos a partir de relacionamentos ali estabelecidos”.

Nesse contexto desafiador, a produção subjetiva da partilha intencional de experiências e recursos pedagógicos pode ser interpretada a partir de duas situações explicativas que se constituíram como indicadores de nossa compreensão, a saber: exercício do respeito mútuo e a utilização do diálogo como possibilidade criativa.

Exercício do respeito mútuo

É importante considerar que diferentes produções subjetivas se constituíram e constituíram o processo de assunção do respeito mútuo no contexto do grupo de pesquisa. Este movimento subjetivo incluiu a possibilidade dos participantes expressarem emotividade, empatia e o sentimento de respeito ou declinarem em um relacionamento conflituoso e pouco amistoso. No estudo do caso do “Professor Alegria” foi possível considerar indicativos de que, de maneira interdependente, o grupo de pesquisa se constituiu como rica fonte de acolhimento em que o docente ressignificou suas expectativas em relação ao sucesso de seu trabalho pedagógico utilizando as ferramentas digitais.

O “Professor Alegria”, apesar de ser um docente com excelência em suas práticas de sala de aula, diante dos novos desafios, assumiu a possibilidade de acolhimento no contexto do grupo de pesquisa, como uma fonte produtora de novos sentidos subjetivos e novas possibilidades educativas. Assim, a atitude de respeito à sua dificuldade em interagir com tecnologias digitais em um ambiente virtual se tornou um desafio de reciprocidade entre os pares.

Entretanto, ao mesmo tempo, o exercício do acolhimento se constituiu como um desafio aos participantes para que assumissem um papel proativo nas práticas de acolhimento, fazendo emergir, em um ambiente plural, novos conhecimentos e aprendizados. Com essa rica produção subjetiva o tempo destinado à coordenação pedagógica, para “além das paredes físicas” e do distanciamento social, se tornou um lócus em que os participantes vivenciaram respeito aos sentimentos e às fragilidades circunstanciais.

Diante de toda essa complexidade, faz-se necessário perceber que a relação simbólico-emocional constituída pelos docentes integrou o processo de superação vivenciada no contexto das ações do grupo de pesquisa, sendo configurada pela emergência de sentidos subjetivos tais como emocionalidade positiva, afetividades, amizades e confiança que configuraram o processo de constituição do respeito mútuo vivenciado pelos integrantes da pesquisa.

Utilização do diálogo como possibilidade criativa

Para González Rey (2002, 2005) as dinâmicas conversacionais podem contribuir para a emergência de aprendizagens mútuas, o que favorece o desenvolvimento de um espaço relacional preñado de convivencialidade e respeito. Para Tacca (2006) o diálogo é colocado como centro da relação de ensino-aprendizagem, pois qualifica o processo de desenvolvimento e favorece a interação entre os indivíduos e a possibilidade de autotransformação.

Segundo Mitjáns Martínez e González Rey (2019), no contexto da prática pedagógica do docente, os sentidos subjetivos de cada ação, têm origem nas diferentes experiências

vividas por ele em toda sua trajetória. Assim, no estudo do caso do “Professor Alegria”, foi possível perceber que as dinâmicas conversacionais contribuíram com o processo de construção colaborativa de novas perspectivas profissionais e novas práticas educativas no contexto de atuação do grupo de pesquisa, processos subjetivos que emergiram na busca da superação da situação desafiadora constituída no caso do “Professor Alegria”.

Ressalta-se entretanto que onde existe a prática do diálogo, as situações conflitantes podem ser percebidas e enfrentadas sob uma nova perspectiva, a partir de uma visão ampliada sobre uma situação que, inicialmente tensionada, passa a se constituir como uma situação geradora de novos sentidos subjetivos e novas configurações da ação docente.

Com esse entendimento, no contexto da produção subjetiva da partilha de experiências e recursos pedagógicos destaca-se que esse processo não se restringiu apenas à sequidão estéril de um ato estanque e isolado de dividir algo com outrem. Mas se constituiu como uma emergência de unidades simbólico-emocionais tanto individual quanto social. Para González Rey (2002, 2005) a emoção e o simbólico se constituem como unidade geradora de sentidos e configurações subjetivas. Isso significa que a ação da partilha está intrinsecamente constituída pela produção subjetiva dos indivíduos que vivenciam essa experiência e, ao mesmo tempo, integra a produção de sentidos e as configurações subjetivas desses indivíduos. Nessa situação, tanto social quanto individual vão se constituindo mutuamente.

No caso do “Professor Alegria”, o exercício da partilha potencializou a emergência de sentidos subjetivos de confiança nas contribuições do outro que foram sendo assumidas como relevantes integrantes do processo de mudança da ação pedagógica de cada um dos participantes. Mitjáns Martínez e González Rey (2017, p. 16) consideram que a configuração subjetiva da ação do tornar-se professor interdepende dos “sentidos subjetivos que são produzidos na história de vida desse professor, assim como os sentidos subjetivos que são produzidos no decorrer dessas ações, assim como as relações que vão se constituindo nesse contexto”. No caso do “Professor Alegria”, as emoções que emergiram no contexto da partilha se tornaram simbólicas, enquanto os processos simbólicos integrantes dessas unidades também emergiram como emocionalidades que constituíram a voz dos indivíduos que assumiram a condição de protagonistas circunstanciais no contexto experiencial da partilha.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa se constituiu da análise do desenvolvimento subjetivo de um docente que se encontrou diante de uma nova realidade educacional. Tal situação, de maneira emergencial, requereu do grupo de pesquisa novo olhar e a utilização de novas ações pedagógicas. O processo construtivo-interpretativo propiciou a construção conjunta de resultados que afloraram a partir do estudo do caso do “Professor Alegria”.

E como maneira de extrapolação a esta vivência, após o período da pandemia, o “Professor Alegria”, outrora avesso ao uso de ferramentas digitais em suas práticas educativas, decidiu e mobilizou recursos subjetivos para assumir turmas pertencentes à modalidade de Educação a Distância, no contexto da unidade escolar em que a pesquisa foi realizada.

Diante da complexidade da produção subjetiva que emergiu nestes processos de transições entre ensino presencial/ensino remoto/ensino a distância, é importante considerar que diversas foram as questões que constituíram os processos de tomada de decisão do “Professor Alegria”. Porém é importante perceber que esses movimentos subjetivos foram se (re)organizando integrando e sendo integrados pela produção conjunta do sentimento de partilha, de acolhimento e de pertencimento.

Os resultados indicaram que a abertura ao diálogo e a assunção de uma postura de autoria em relação à própria produção pedagógica constituíram a produção subjetiva da profissionalidade docente na situação social de aprendizagem estudada.

Assim, em um processo no qual o docente passou a se perceber como indivíduo capaz de superar barreiras anteriormente consideradas intransponíveis. Ou seja, enquanto boa parte dos docentes do “CEP”, mesmo antes da pandemia, já havia aderido à utilização de recursos computacionais em sala de aula, o “Professor Alegria” não abria mão dos seus pincéis coloridos para, cuidadosamente, organizar seus esquemas de aula. Trabalho pedagógico este, reconhecido pelos seus pares como sendo um trabalho de excelência. Portanto, as implicações da pandemia nas atividades escolares, naquele momento, foram percebidas pelo professor como sendo algo que balançou suas estruturas e certezas didático-pedagógicas, removendo-o abruptamente de sua zona de conforto. Foi nesse contexto de mudança, que o “Professor Alegria” assumiu o desafio de constituir com seus pares docentes uma nova maneira de acolher e ser acolhido, movimento subjetivo que integrou novos aprendizados e novas práticas educativas ao seu fazer pedagógico ao mesmo tempo em que, de maneira interdependente, suas experiências e recursos pedagógicos constituíram a ação pedagógica do grupo de pesquisa.

Vale ressaltar que a ajuda recíproca, o acolhimento criativo e a partilha intencional de experiências e recursos pedagógicos se constituíram como indicadores da produção subjetiva que emergiu no contexto do processo de superação de uma situação pedagógica confortável para uma situação nova e desafiadora.

Nessa dinâmica complexa, diferentemente dos sentidos subjetivos de impotência, tristeza e desânimo, que inicialmente emergiram nas conversas informais com o “Professor Alegria”, ao final das atividades do grupo de pesquisa, passaram a constituir as conversas informais, sentidos subjetivos de autoria, proatividade e mobilização de recursos subjetivos.

Entretanto, essa nossa interpretação pode ser tomada aprioristicamente como sendo a única possível?

Ou seja, diante de cenários similares, que em que fossem garantidas a utilização de estratégias pedagógicas semelhantes às que foram constituídas no “CEP”, indiscriminada e serialmente, poderiam fornecer resultados semelhantes?

A resposta para tal situação hipotética é que não é possível determinar aprioristicamente o que acontecerá. Isto porque, o trabalho colaborativo, a expectativa de qualificação profissional, o acolhimento, a partilha intencional de conhecimentos foram ações conjuntas desenvolvidas na esperança de criar um ambiente favorável para a construção de soluções pedagógicas para a realidade educativa vivenciada pelo “Professor Alegria”.

Assim, o grupo de pesquisa compreendeu que ao lidar com os processos de trabalho naquele contexto, era mais interessante ter esperança do que ter certezas. Havia ali dois debates: de um lado a dúvida por parte do professor, sobre se conseguiria superar suas dificuldades para assumir uma prática pedagógica que se apresentasse mais adequada para as novas realidades do seu grupo de estudantes. De outro lado, a própria angústia do grupo de pesquisa, sobre se conseguiria construir conjuntamente com o professor, uma ambiência necessária para que fossem constituídas possibilidades de superação para as dificuldades nomeadas por ele.

Portanto, para melhor compreender sobre as potencialidades que processos semelhantes podem oferecer para o aperfeiçoamento da prática docente, faz-se necessário mais estudos sobre a produção subjetiva e formação docente que nos ajudem a (re)pensar a prática educativa, considerando em nossas ações a unidade indissociável simbólico-emocional. E ao (re)pensar assim, esperar o alcance de novas possibilidades. E ao esperar, criar condições para a assunção de um agir autotransformador.

REFERÊNCIAS

ANACHE, Alexandra Ayach Anache; COELHO, Cristina Madeira; ROSSATO, Maristela. **O que aprendemos com a pandemia**. Reflexões orientadas pela teoria da subjetividade sobre os processos de ensinar e aprender. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

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

BRASIL. **Lei nº 5.105, de 3 de maio de 2013**. Reestrutura a carreira de magistério público, do Quadro de Pessoal do Distrito Federal.

BRASIL. MEC. **Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020**.

CEP-ETP. **Projeto Político Pedagógico**. SEEDF, Planaltina-DF, 2023.

CORDÃO, Francisco Aparecido; MORAES, Francisco de. **Educação Profissional no Brasil: síntese histórica e perspectivas**. São Paulo: Editora Senac, 2017.

COELHO, Juçara Eller. A Reforma da Educação Profissional da década de 1990 na Escola Técnica Federal de Santa Catarina /Unidade Florianópolis. **Holos**, [S. l.], v. 2, p. 13–23, 2014. DOI: 10.15628/holos.2014.2004. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2004>. Acesso em: 17 jun. 2024.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luís. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: Caminhos e desafios. São Paulo: Editora Pioneira Thomson Learning, 2002.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luís. O sujeito que aprende - desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, Maria Carmen Rosa Valella. **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Alínea, 2006.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luís; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **Subjetividade: teoria, epistemologia e método**. Campinas-SP: Alínea, 2017.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luís. **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Thomson, 2005.

GORZONI, Sílvia de Paula e DAVIS, Claudia. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2017, v. 47, n. 166 [Acessado 3 Junho 2024], pp. 1396-1413. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/198053144311>>. ISSN 1980-5314. <https://doi.org/10.1590/198053144311>

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; GONZÁLEZ REY, Fernando L. **Psicologia, educação e aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2017.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, Fernando L. A preparação para o exercício da profissão docente: contribuições da teoria da subjetividade. In: ROSSATO, M.; PERES, V. L. (Org.). **Formação de educadores e psicólogos**: contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica. Curitiba: Appris, 2019, v. 1, p. 11-33.

OLIVEIRA, João Batista Araújo; GOMES, Matheus e BARCELLOS, Thais. A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online]. 2020, v. 28, n. 108 [Acessado 28 Maio 2024], pp. 555-578. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802885>>. Epub 06 Jul 2020. ISSN 1809-4465.

OMS – Organização Mundial da Saúde. Coronavírus disease (COVID-19). **pandemic** [Internet]. Geneva: World Health Organization; 2019. Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>. Acesso em 04 de junho de 2024; <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802885>.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais**: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal : IFRN, 2015.

PALU, Janete; SCHULTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro. **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta, 2020.

RAMOS, Marise. **Trabalho, Educação e correntes pedagógicas no Brasil**: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde. 2a edição. Rio de Janeiro: EPSJV/UFRJ, 2010.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances**: estudos sobre educação. Presidente Prudente, v. 12, n. 13, 2005. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1692>. Acesso: 11 jun. 2023.

ROSSATO, Maristela; PERES, Vannuzia Leal. **Formação de Educadores e Psicólogos**: Contribuições e Desafios da Subjetividade na Perspectiva Cultural-Histórica. Editora Appris, 2020.

SANTAELLA, L. Da cultura de massa às interfaces na era digital. **Revista Faced**, Salvador, n.14, p.105-118, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/1185/1/2657.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2024.

SANTOS, Elias Batista dos. **Formação docente e subjetividade**: teorias, possibilidades e desafios – Curitiba, CRV, 2022.

SANTOS, Elias Batista dos. O professor em situação social de aprendizagem: autoctonia e formação docente. Brasília (2013). xviii. 250 f. **Tese** (Doutorado em Educação)– Universidade de Brasília, 2013. Orientação: Prof.^a Dr.^a Maria Carmen Villela Rosa Tacca.

SANTOS, Guilherme da Silva dos; MARCHESAN, Maria Tereza Nunes. Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil e seus docentes: trajetos e desafios. **Linguagens** - Revista de Letras, Artes e Comunicação. ISSN 1981-9943- Blumenau, v. 11, n. 1, p. 357-374, jan./abr. 2017.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. **Estratégias pedagógicas.Aprendizagem e Trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea,2006.

TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Uma crítica às teorias clássicas da aprendizagem e à sua expressão no campo educativo. **Linhas Críticas**, Brasília , v. 12, n. 22, p. 109-130, jun. 2006.

LA IMPORTANCIA DEL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS

Data de aceite: 01/07/2024

Maite Otondo Briceño

Universidad Católica de la Santísima
Concepción. Departamento de
Fundamentos de la Pedagogía, Facultad
de Educación
Concepción, Chile
<https://orcid.org/0000-0001-9513-3794>

Lupe García Cano

Fundación Universitaria Libertadores.
Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Bogotá, Colombia
<https://orcid.org/0000-0003-2384-9616>

Ingrid Arely Godoy Rojas

Universidad Autónoma de Chile. Facultad
de Educación
Temuco, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-8442-4809>

RESUMEN: La educación realza lo importante que es el componente emocional para un adecuado rendimiento académico y bienestar en la vida. El objetivo de este trabajo es analizar, en diferentes regiones de Colombia, las habilidades sociales de niños entre los 9 y 13 años. El método es cuantitativo - descriptivo, utilizando recolección de datos con análisis estadístico. Se aplica una dimensión del Cuestionario

de Desarrollo Emocional para Niños CDE-9-13, diseñado y validado por el Grupo de Investigación (GROP) de la Universidad de Barcelona, concretamente 9 ítems correspondientes a las habilidades sociales, además de aspectos socio demográficos, tales como: edad, sexo y región de residencia. Las respuestas del instrumento se manejan según Escala Likert y se aplicó a estudiantes matriculados en el sector público colombiano. Los resultados indican que los estudiantes sin considerar género, edad y región si desarrollan habilidades sociales, pero lo hacen de manera heterogénea, en distintos momentos de la vida y con diversa intensidad. Los resultados permiten inferir que se debe garantizar en los currículos escolares la formación de habilidades sociales del estudiantado.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje socio emocional; Competencia social; Competencia del docente; Habilidad; Interacción social; relaciones interpersonales

ABSTRACT: Education is highlighting the importance of the affective-emotional component for adequate academic performance and well-being in life. The aim of this work is to analyse, in different

regions of Colombia, the socioemotional behaviour of children between 9 and 13 years of age, specifically social skills. The study is ascribed within the positivist, hypothetico-deductive paradigm. With a quantitative, descriptive approach, using data collection with statistical analysis. A dimension of the Emotional Development Questionnaire for Children CDE-9-13, designed and validated by the Research Group on Psychopedagogical Guidance (GROP) of the University of Barcelona, is applied, specifically 9 items corresponding to social skills, in addition to socio-demographic aspects, such as: age, sex and region of residence. The responses of the instrument are handled according to a Likert scale and were applied to students from public schools in 3 Colombian regions. The results indicate that students, regardless of gender, age and region, do develop social skills, but they do so heterogeneously, at different times of life and with varying intensity. The results allow us to infer that school curricula should guarantee social skills training for both teachers and students.

KEYWORDS: Socio-emotional learning; Social competence; Teacher competence; Emotional skill; Social interaction; Interpersonal relations.

INTRODUCCIÓN

La educación está realizando lo importante que son las habilidades emocionales para un adecuado rendimiento académico (Alon y Higgins, 2005; Brackett, et. al., 2011; Martínez-González et al., 2021), además de ser esenciales para una adecuada satisfacción y bienestar en la vida (Bisquerra y Mateo, 2019; Cefai, 2017; Cefai, 2014; Pérez-González, 2020).

Se entiende por educación emocional (EE) aquella instalada en un proceso sostenido transversal y sistemático cuyo objetivo se enfoca en desarrollo de habilidades emocionales (Bisquerra y Chao, 2021). López y Goñi (2012) entienden las competencias socioemocionales como conocimientos, habilidades y actitudes sociales y emocionales aplicados a la vida. Asimismo, son un continuo donde se desarrollan los aspectos necesarios para gestionar emociones, empatía, habilidades comunicativas y tomar decisiones (Lacunza y González, 2011; Sandoya et al., 2022; Weissberg et al., 2015).

La EE es incorporada en el curriculum educacional proponiendo estrategias de aula (Oberle et al., 2014). Las bondades de integrarlas están positivamente documentadas en la escritura científica (Cefai et al., 2018; Corcoran et al., 2018; Wigelsworth et al., 2016), su impacto está asociado a promover el comportamiento prosocial (Clarke et al., 2015; Gutman y Schoon, 2013), algunas estrategias han sido valoradas científicamente y han impactado positivamente en la mejora del desarrollo emocional del alumnado (Keefer et al., 2018). Sin duda, es indispensable la colaboración del profesorado en la implicación del programa. En este sentido, es conveniente que antes de desarrollar la EE se garantice la formación de los docentes, e involucrar a la comunidad educativa (Finch, 2021).

La importancia de introducir la EE en el curriculum en Colombia obedece a que la educación infantil se considera como el período más relevante en la formación integral del ser humano, ya que impacta el desarrollo de capacidades físicas, socioemocionales,

cognitivas y de lenguaje, las que se desplegarán, consolidarán y perfeccionarán en las etapas siguientes (MEN, 2017).

Así, es importante relevar el rol del Estado en la actualización e implementación de políticas públicas en línea con lo expuesto, en el entendido que una política pública se define como “una concatenación de decisiones o de acciones, intencionalmente coherentes, tomadas por diferentes actores (...) a fin de resolver de manera puntual un problema políticamente definido como colectivo” (Knoepfel et., 2007, p.12).

Considerando que la evidencia científica disponible sobre EE releva su importancia en la formación inicial, esta temática ha estado desplazada en la región de América Latina (Colunga-Santos y García-Ruiz, 2016) y en la educación superior está prácticamente invisibilizada (Martínez-González et.al., 2021). Sáenz-López y Medina-Medel (2021), consideran escaso el tema de educación socioemocional en la legislación educativa.

Conceptualmente, para algunos autores, habilidades sociales son las conductas esenciales en las relaciones e intercomunicaciones con los otros, esto de manera efectiva y en un marco de satisfacción (Monjas y González, 1998). Para Caballo y Salazar (2017) “las habilidades sociales constituyen un grupo de habilidades necesarias para relacionarse satisfactoriamente con los demás” (p. 6). El desarrollo de estas habilidades posibilita que los estudiantes se relacionen de manera apropiada socialmente, en el ámbito familiar y escolar, llegando a alcanzar una socialización y aprendizaje eficaz (Del Prette, et. al., 2006; Pedrosa y García, 2010).

La habilidad social incluye dominar las habilidades básicas como: escuchar, respetar, ofrecer disculpas, dar las gracias, el respeto por los demás, la comunicación receptiva y expresiva, el compartir emociones, el comportamiento prosocial y cooperación, el asertividad, la prevención y solución de conflictos y la capacidad para gestionar emociones (Bisquerra, 2011; Tapia-Gutiérrez y Cubo-Delgado, 2017). De acuerdo con Caballo et al., (2015) el desarrollo de habilidades sociales disminuye las conductas complicadas en las aulas y estimulan la autoestima, resolución de conflictos, convivencia y empatía.

MÉTODO

La investigación se adscribió dentro del paradigma positivista. Con enfoque cuantitativo y descriptivo, utilizó la recolección de datos a través de análisis estadístico. Con diseño no experimental, de carácter transversal.

INSTRUMENTO

El instrumento fue el Cuestionario de Desarrollo Emocional para Niños CDE-9-13, diseñado y validado por el Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP) de la Universidad de Barcelona.

Ítem	
2	Hablo de mis sentimientos con mis amigos
3	Cuando veo que he molestado a alguien pido perdón
14	Me cuesta hablar con personas que conozco poco
24	Soy bueno(a) resolviendo dificultades
25	Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos
28	Me peleo con la gente
29	Me gusta hacer cosas por los otros
33	Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos
35	Soy capaz de respetar a los otros

Tabla 1.

Enunciados de habilidades sociales

MUESTRA

El muestreo fue no probabilístico e intencional con inclusión de grupos típicos por género, de niños y niñas de 9 a 13 años de las regiones: andina, caribe y pacífica. Participaron 770 estudiantes de escuelas públicas. El 51,8% de mujeres, el 46,8% hombres y el 1,4% prefirió no decirlo.

Edad

El 34% tenían 9 años, 10 años el 32,3%; 11 años el 18,1%; 12 años el 8,4% y 13 años el 7,1%.

ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LAS HABILIDADES SOCIALES

El análisis, de tipo descriptivo, con escala Likert, con cinco opciones, dos corresponde a la sentencia *que tan de acuerdo está con*, en este caso era Siempre (S) o Casi siempre (CS), las dos siguientes corresponden a *que tan en desacuerdo están*, para esta encuesta Nunca (N) y Casi nunca (CN), y finalmente, una (1) respuesta que permite responder a aquellos que no se encuentran acogidos en ninguna de las anteriores, que para este caso es el *a veces* (AV).

Para el análisis se tuvo en cuenta, las respuestas S, CS y AV como una respuesta positiva y las dos restantes CN y N como una respuesta negativa, dependiendo si las preguntas pertenecen al carácter afirmativo o negativo.

Una de las sub-habilidades sociales estudiadas fue el practicar la comunicación expresiva. En la región andina existe una tendencia independiente de edad y género a N–CN hablar de los sentimientos con los amigos. Contrariamente, en la región caribe a mayor edad las mujeres aumentan la tendencia de compartir lo que sienten con personas

conocidas, y en los hombres disminuye, independiente del género, se les dificulta compartir sentimientos. Análogamente en el pacífico, las mujeres de 12 y 13 años indican tener habilidad para compartir lo que sienten, mientras que en los hombres decrece esta habilidad con el transcurrir del tiempo, ver Tabla 2.

Ítem	Región	Edad	Andina	Andina	Andina	Andina	Andina	Andina
			Femenino	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino
			CS + S		A		CN + N	
Hablo de mis sentimientos con mis amigos	Andina	9	32	28	23	36	46	36
		10	27	21	18	17	55	62
		11	13	26	34	15	53	59
		12	21	13	24	13	55	74
		13	18	31	47	19	35	50
	Caribe	9	0	0	0	100	100	0
		10	0	0	0	100	100	0
		11	0	20	100	40	0	40
		12	67	0	33	0	0	0
		13	60	0	20	0	20	0
	Pacífico	9	0	33	80	67	20	0
		10	15	7	44	45	41	48
		11	13	20	38	0	50	80
		12	0	33	100	0	0	67
		13	67	0	0	0	33	100
	Andina	9	44	36	17	20	39	44
		10	26	25	23	20	51	55
		11	25	25	28	30	47	46
		12	29	19	23	24	48	57
		13	29	46	18	19	53	35
Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos	Caribe	9	100	0	0	0	0	0
		10	50	100	0	0	50	0
		11	100	50	0	33	0	17
		12	33	0	0	0	67	0
		13	40	0	0	0	60	0
	Pacífico	9	40	50	20	17	40	33
		10	33	31	37	31	30	38
		11	25	33	25	50	50	17
		12	100	17	0	50	0	33
		13	67	0	33	50	0	50

Tabla 2.
Practicar la comunicación expresiva

En la Tabla 2 se observa que las mujeres de la región andina entre 9 a 12 años, independientemente de la edad predomina la opción de respuesta N-CN, 46%, 55%, 53%, 55% respectivamente. Quienes expresan verbalmente sus sentimientos S-CS son el 32%, 27%, 13% y 21%. A los 13 años un 18% habla de lo que siente y el 35% N-CN. En general, suelen reservarse lo que sienten, especialmente a los 11 años, hallazgo análogo con los hombres, independientemente de la edad predomina la opción N-CN, 10 años el 62%, el 59% a los 11, el 74% a los 12 y el 50% a los 13. Así, los hombres comunican menos sus sentimientos, especialmente entre los 10 a 12 años, y en ambos géneros.

En la región caribe las niñas de 9 y 10 años N-CN hablan de sus sentimientos con sus amigos; a los 11 años todas afirman que AV. A los 12 y 13 años el 67% y 60% dicen que S-CS. Ahora, todos los hombres de 9 y 10 años consideran que AV hablan de sus sentimientos; y a los 11 años el 40% expresa N-CN lo hacen y el 20% que S-CS. Al incrementar la edad de las niñas del caribe aumenta la tendencia a comunicar lo que sienten, mientras que cuando crecen los niños disminuye esta habilidad. En la región del pacífico, hay una propensión en las niñas de 9, 10 y 12 años a hablar AV de sus sentimientos con sus amigos (80%, 44% y 100%). A los 11 años, el 50% opina que N-CN, pero a los 13 años hay un cambio en esta habilidad social, ya que asciende a 67% las mujeres que S-CS expresan sus sentimientos. Contrariamente, los varones a medida que crecen tienden a ser reservados, ya que de los 10 a los 13 años responden N-CN (48%, 80%, 67% y 100%). Se encuentra que, en el pacífico, al cumplir 13 años las mujeres suelen hablar S-CS sobre sus sentimientos con sus amigos mientras que los hombres N-CN.

Adicionalmente, en la región andina el 39% de las mujeres de 9 años consideran que N-CN pueden hablar fácilmente sobre sus sentimientos. Este porcentaje incrementa con el paso del tiempo pues a las edades de 10, 11, 12 y 13 años responden el 51%, 47%, 48% y 53%. Los hombres entre los 9 a 12 años consideran que N-CN (44%, 55%, 46% y 57%), y a los 13 años mejoran en esta habilidad ya que el porcentaje de N-CN baja a 35% e incrementa el de S – CS a 46%.

En el caribe, el 100% de las niñas de 9 y 11 años consideran que S-CS fácilmente hablan de sus sentimientos. A los 10 años, la mitad de las encuestadas tienen la habilidad. Con el paso del tiempo, a los 12 y 13 años hay un cambio y se vuelve una dificultad, ya que el 67% y 60%, afirman que N-CN los comparten. Por el contrario, en el pacífico con el paso del tiempo, aumenta la habilidad ya que los resultados indican que el 40%, 33% y 25% de las niñas de 9 a 11 años contestan S-CS. A los 12 años el 100% y el 67% a los 13 años manifiesta tener la habilidad S-CS. A diferencia de las mujeres los hombres entre los 11 a 13 años de esta región tienen una posición neutra debido a que el 50% de los encuestados afirman que AV. Así mismo, se puede notar que es una habilidad que decrece con el tiempo, ya que entre los 9 a 13 años disminuye esta habilidad, pues el 50%, 31%, 33%, 17% y 0%, aseguran que S-CS.

Otra de las sub habilidades sociales estudiadas fue el compartir emociones. Al comparar las tres regiones se puede observar que, en la región andina, no hay un comportamiento constante que dependa de la edad o del género. Lo contrario sucede con el género femenino del caribe y con los encuestados del género masculino del pacífico, donde a mayor edad disminuye el porcentaje. En general, a las mujeres entre 9 y 13 años de las regiones andina y caribe se les dificulta más que a los hombres compartir sus sentimientos más íntimos y esta tendencia crece con el paso de los años. A diferencia de la región del pacífico, entre los 9 a 11 años los hombres tienen a reservarse sus sentimientos mientras que a los 12 y 13 años se invierte el anterior comportamiento. En la Tabla 3 se presenta los resultados:

Ítem	Región	Edad	Andina Femenino	Andina Masculino	Andina Femenino	Andina Masculino	Andina Femenino	Andina Masculino
			CS + S		A		CN + N	
Me cuesta hablar con personas que conozco poco	Andina	9	48	36	28	26	25	37
		10	35	38	34	23	32	39
		11	36	38	23	24	41	38
		12	52	39	17	17	31	43
		13	29	42	35	31	35	27
	Caribe	9	100	0	0	100	0	0
		10	50	0	0	100	50	0
		11	50	40	50	60	0	0
		12	33	0	0	0	67	0
		13	20	0	20	0	60	0
	Pacífico	9	60	67	40	17	0	17
		10	48	28	48	41	4	31
		11	88	33	13	50	0	17
		12	100	17	0	67	0	17
		13	33	0	67	0	0	100
Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos	Andina	9	54	43	16	17	29	40
		10	57	57	13	19	30	25
		11	53	44	19	21	28	34
		12	62	39	21	22	17	39
		13	76	42	12	15	12	42
	Caribe	9	65	53	16	18	19	27
		10	67	55	17	18	17	27
		11	50	44	25	22	25	33
		12	57	0	0	0	43	0
		13	67	0	8	0	25	0

	9	20	33	60	50	20	17
	10	25	55	54	28	21	17
Pacífico	11	50	64	50	36	0	0
	12	67	44	0	44	33	11
	13	67	0	33	100	0	0

Tabla 3.

Compartir emociones

En la Tabla 3 se da cuenta de que al 48% de las niñas de 9 años, al 35% de 10, al 36% de 11, al 52% de 12 y al 29 % de 13 de la región andina S-CS les cuesta hablar con personas que conocen poco. Por el contrario, N-CN les cuesta hablar con desconocidos al 25%, 32%, 41%, 31% y 35%, y los porcentajes restantes corresponden a la posición neutra de AV. En general, independiente de la edad, les cuesta entablar conversaciones con personas desconocidas. En los varones, se presenta un comportamiento similar, ya que a los 9 años al 36% le cuesta S-CS mientras que a un 37% N-CN; a los 10 años al 38% S-CS y al 39% N-CN; a los 11 años al 38% S-CS y al 38% N-CN; a los 12 años al 39% S-CS y al 43% N-CN; y a los 13 años al 42% S-CS y al 27% N-CN.

De forma contraria, en el caribe al 100% de las niñas de 9 años le cuesta S-CS y al 50% de 10 y 11 años. Entre los 12 y 13 años al 33% y 20% S-CS, mientras que el 67% y 60% afirma que N-CN. Los niños encuestados entre 9 a 11 años AV (100%, 100% y 60%). En la región del pacífico hay una diferencia entre los dos géneros, pues a las niñas de 9 a 12 años S-CS les cuesta dialogar con desconocidos (60%, 48%, 88%, 100% y 33%), mientras que a los niños de 9 años les cuesta al 67%, 28%, 33%, 17 y 0%. Quienes contestaron N-CN son 17%, 31%, 17%, 17% y 100%, es decir a los 13 años los varones del pacífico hablan con desconocidos.

A más de la mitad de las mujeres de la región andina se les dificulta hablar de sus sentimientos más íntimos, y esta tendencia crece con el paso de los años. El 54% de las mujeres de 9 años consideran que S-CS les es difícil; a los 10 años al 57%; a los a los 11 años al 53%; a los 12 años al 62%; y a los 13 años al 76%. En los hombres de la región andina, excepto a los 10 años, se presenta una distribución porcentual similar, respecto a los que no y corresponde a menos del 50% de los encuestados. Lo anterior debido a que, a los 9 años el 43% contesto S-CS; 57% a los 10 años; 44% a los 11 años, 39% a los 12 años, y 42% a los 13 años. En las mismas edades, consecutivamente, respondieron CN-N: 40%, 25%, 34%, 39%, y 42%.

A más de la mitad de las mujeres del caribe se les dificulta pues 9 años el 65% consideran que S-CS les es difícil; a los 10 años al 67%; a los a los 11 años al 50%; a los 12 años al 57%; y a los 13 años al 67%. Al 53% de los varones de 9 años consideran que S-CS; a los 10 años al 55% y a los a los 11 años al 44%. Por el contrario, a más de la mitad de las mujeres entre 9 y 11 años del pacífico mantienen una posición neutral. El 60%

de las mujeres de 9 años consideran que AV les es difícil; a los 10 años al 54%; y a los a los 11 años al 50%. Este comportamiento cambia con el tiempo ya que a los 12 y 13 años el 67% manifiestan que S-CS. En los hombres del pacífico de 9, 10 y 11 se presenta una distribución porcentual creciente ya que, a los 9 años el 33% responde S–CS, a los 10 años el 55%, a los 11 años el 64%, a los 12 años el 44% y a los 13 años al 0%.

El dominar las habilidades sociales básicas: pedir perdón, el comportamiento prosocial y cooperación, y el respeto por los demás fueron otras habilidades estudiadas. Los resultados indican que independiente de la edad y el género S-CS la mayoría de los encuestados ofrecen excusas a quienes incomodan, excepto las mujeres caribeñas y hombres del pacífico de 13 años. También se observa que, las mujeres suelen ofrecer disculpas más que los hombres. De otro lado, en la región andina, independientemente del género y la edad S-CS les gusta hacer cosas por los demás. Con el paso de los años independiente del género, en las regiones del caribe y del pacífico, decrece el gusto por ayudar a los otros entre los 9 y 11 años, incrementando hacia los 12 y 13 años. Los hallazgos también indican que los hombres del pacífico presentan poca disposición de apoyar a otros. En la Tabla 4 se muestran pormenorizados los hallazgos:

Ítem	Región	Edad	Andina Femenino	Andina Masculino	Andina Femenino	Andina Masculino	Andina Femenino	Andina Masculino
			CS + S	A		CN + N		
Cuando veo que he molestado a alguien pido perdón	Andina	9	79	68	12	20	10	13
		10	71	70	14	17	14	13
		11	81	66	11	7	8	27
		12	79	74	10	13	10	13
		13	84	77	11	12	5	12
	Caribe	9	74	68	19	9	6	0
		10	92	91		9	8	0
		11	100	80		20	0	0
		12	75	0		0	0	0
		13	50	0		0	25	0
	Pacífico	9	83	100		0	0	0
		10	70	83		17	15	0
		11	88	67		33	0	0
Me gusta hacer cosas por los otros	Andina	12	100	83		17	0	0
		13	75	33	0	33	25	33
		9	64	61	17	22	19	18
		10	57	57	26	28	17	15

Soy capaz de respetar a los otros	Caribe	11	47	56	32	23	21	21
		12	72	43	17	30	10	26
		13	76	65	18	12	6	23
		9	100	0	0	0	0	0
		10	50	100	50	0	0	0
	Pacífico	11	50	80	0	0	50	20
		12	33	0	67	0	0	0
		13	80	0	20	0	0	0
		9	60	17	40	83	0	0
		10	52	55	41	38	7	7
	Andina	11	38	33	38	67	25	0
		12	100	50	0	50	0	0
		13	67	50	33	50	0	0
		9	95	82	3	16	1	2
		10	80	78	17	15	3	7
	Caribe	11	81	72	9	18	9	10
		12	96	92	0	8	4	0
		13	100	56	0	26	0	15
		9	100	100	0	0	0	0
		10	100	100	0	0	0	0
	Pacífico	11	100	100	0	0	0	0
		12	100	0	0	0	0	0
		13	100	0	0	0	0	0
		9	100	67	0	33	0	0
		10	86	86	14	14	0	0
	Caribe	11	100	100	0	0	0	0
		12	100	83	0	0	0	17
		13	100	50	0	50	0	0

Tabla 4.
Dominio de las habilidades sociales básicas

Posteriormente, se cuestionó por si piden perdón cuando ven que han molestado a alguien. Es así que en la Tabla 4 se puede apreciar que en la región andina independiente de la edad y del género, la mayoría respondieron que S-CS. El 79% de mujeres y el 68% de los hombres de 9 años; el 71% y el 70% a los 10; el 81% y el 66% a los 11; el 79% y el 74% a los 12 y el 84% y el 77% a los 13.

La mayoría de las niñas del caribe, entre 9 y 12 años S-CS piden perdón (74%, 92%, 100% y 75%); a los 13 años disminuye al 50%. Respecto a los niños de 9 a 11 años S-CS con un 68%, 91%, y 80%. En el pacífico la mayoría de las niñas entre 9 y 13 años aseguran que S-CS (83%, 70%, 88%, 100 y 75%). En el pacífico la mayoría de las mujeres S-CS piden perdón (83%, 70%, 88%, 100% y 75%). Similar los hombres entre 9 a 12 años (100%, 83%, 67% y 83%); sin embargo, el porcentaje decrece a 33% a los 13 años.

En la región andina, la mayoría de las mujeres encuestadas de 9, 10, 12 y 13 años afirma que S-CS les gusta hacer cosas por los otros, ya que el 64%, 57%, 72% y 76% así lo manifiesta. El 47% de las niñas de 11 responden S - CS, el 32% AV y el 21% N-CN. Los hombres de 9, 10, 11 y 13 años afirman que S-CS (61%, 57%, 56% y 65%); sin embargo, el 43% de los niños de 12 años contesta S - CS, y la mayoría enuncia que AV (30%) o N-CN (26%).

En el caribe, al 100% de las niñas de 9 años S-CS les gusta hacer cosas por los otros. Al aumentar la edad, disminuye esta tendencia ya que a los 10 años el 50% y a los 11 años el 50% responde S-CS; el restante 50% de 11 años dice que N-CN. La tendencia sigue decreciendo hacia los 12 años, ya que el 33% de las niñas afirma que S-CS y al restante 67% AV. A 13 años cambia el comportamiento, ya que el 80%, manifiesta que S-CS y el restante 20% AV. El 100% de los niños de 10 años y el 80% a los 11 años contesta S-CS y el restante 20% N-CN. Los resultados obtenidos en las mujeres de 9 a 13 años son los siguientes: a los 9 años, el 60% afirma que S-CS; a los 10 años al 52%; a los 11 años al 38%; a los 12 años al 100%, y a los 13 años al 67%.

La mayoría de las mujeres de la región andina entre 9 a 13 años afirma que S-CS son capaces de respetar a los otros, ya que el 95%, 80%, 81%, 96% y 100%. Así mismo, la mayoría de los hombres afirma que S-CS lo hacen ya que el 82% a los 9 años, 78% a los 10 años, 72% a los 11 años, 92% a los 12 años y 59% a los 13 años, responde S-CS. Ahora, el 100% de las mujeres de 9 a 13 años consideran que S-CS, al igual que todos los varones encuestados cuyas edades oscilan entre 9 a 11 años. Respecto a los resultados del pacífico, independiente de la edad, las mujeres consideran que S-CS, el 100% a los 9, 11, 12 y 13 años y a los 10 años el 86%. La mayoría de los hombres de 9 a 12 años responden S-CS: 67%, 86%, 100% y 83%. Este resultado cambia a los 13 años, ya que el 50% afirma que S-CS tienen la capacidad de ser respetuosos y el restante 50% AV.

Respecto a la habilidad para prevenir y solucionar de conflictos los hallazgos indican que no dependen de la edad, región o género. Los hombres entre 9 y 13 años de las regiones del caribe y pacífico si tienen la destreza. En la región del pacífico tanto hombres como mujeres de 12 y 13 años consideran ser hábiles, mientras que con porcentajes inferiores al 50%, ambos géneros de la región andina tienen escasa destreza. En la Tabla 5 se detallan los resultados:

Ítem	Región	Edad	Andina Femenino	Andina Masculino	Andina Femenino	Andina Masculino	Andina Femenino	Andina Masculino
			CS + S		A		CN + N	
Soy bueno(a) resolviendo dificultades	Andina	9	46	46	33	32	21	22
		10	42	53	37	28	21	18
		11	34	43	40	40	26	17
		12	55	43	31	26	14	30
		13	41	37	35	26	24	37
	Caribe	9	100	100	0	0	0	0
		10	50	100	50	0	0	0
		11	33	100	67	0	0	0
		12	67	0	33	0	0	0
		13	40	0	40	0	20	0
	Pacífico	9	20	0	80	83	0	17
		10	37	52	52	41	11	7
		11	13	67	63	33	25	0
		12	100	50	0	33	0	17
		13	67	100	0	0	33	0
Me peleó con la gente	Andina	9	14	11	19	25	68	65
		10	16	12	16	26	68	63
		11	20	14	15	22	65	63
		12	14	0	21	26	66	74
		13	0	8	29	27	71	65
	Caribe	9	0	0	0	100	100	0
		10	0	0	0	100	100	0
		11	50	0	0	0	50	100
		12	0	0	33	0	67	0
		13	0	0	40	0	60	0
	Pacífico	9	0	0	0	50	100	50
		10	15	10	33	28	52	62
		11	13	17	25	17	63	67
		12	100	0	0	17	0	83
		13	33	50	0	50	67	0

Tabla 5.
Prevención y solución de conflictos

En la Tabla se puede observar que en la región andina las mujeres de 9 a 13 años consideran que S–CS o AV son buenas resolviendo dificultades (S–CS: 46%, 42%, 34%, 55% y 41% y AV: 33%, 37%, 40%, 31% y 35%). Quienes contestan N–CN son: 21%, 21%, 26%, 14% y 24%. Un comportamiento muy similar se obtuvo con los varones ya que contestaron N–CN: 22%, 18%, 17%, 30% y 37%. Lo anterior sugiere que menos de la mitad de las mujeres y hombres consideran que solucionan diferencias; pero la dificultad incrementa en los varones de 12 y 13 años.

El caribe, el 100% de las niñas de 9 años y el 67% de 12 años S-CS resuelven dificultades. A los 10 años, el 50% afirma que S-CS y el restante 50% AV; a los 11 años el 33% responde S-CS y el 67% AV. A los 13 años, un 40% afirma que S-CS, otro 40% AV y el restante 20% N-CN. Ahora, el 100% los hombres entre los 9 y 11 años solucionan sus dificultades. Se puede notar que, en las mujeres del caribe varía con la edad la habilidad para resolver dificultades y se presenta la mayor dificultad a los 10, 11 y 13 años. Por el contrario, entre 9 a 13 años, perciben que tienen la destreza pues a los 9 años el 20% afirma que S-CS, a los 10 el 37%, a los 11 el 13%, a los 12 el 100% y a 13 años el 67%. Respecto a los hombres, la mitad o más a partir de los 10 años afirman que S-CS, pues a los 9 años el 0% así lo considera, a los 10 años el 52%, a los 11 el 67%, a los 12 el 50% y a los 13 el 100%.

En la región andina, la mayoría de las mujeres encuestadas de 9 a 13 años afirman que N-CN se pelean con la gente, ya que el 68%, 68%, 65%, 66% y 71%. Un comportamiento análogo se presenta con el género masculino ya que a estas mismas edades consideran que N-CN el 65%, 63%, 63%, 74% y 65%. En el caribe, el 100% de las niñas de 9 y 10 años consideran que N-CN se pelean con la gente. Al aumentar la edad, disminuye esta tendencia. A los 11 años, el 50% de las encuestadas seleccionan S-CS y el 50% N-CN; a los 12 y 13 años cambia el comportamiento, ya que el 67% y 60%, dicen que N-CN. Con relación a los hombres, el 100% de 9 y 10 años considera que AV pelean y a los 11 años el 100% afirma que N-CN. Ahora, el 100% de las mujeres de 9 años del pacífico afirma que N-CN, a los 10 años el 52%, a los 11 años el 63%, a los 12 años el 0%, y a los 13 años el 67%. A 12 años se presentan conflictos pues el 100% responde S-CS. Entre los 9 a 12 años, los hombres del pacífico disminuyen las peleas pues responden N-CN el 50%, 62%, 67% y 83%. Lo anterior cambia a los 13 años pues el 50% indica que S-CS y el 50% AV, lo que indica que el 100% de los varones del pacífico pelean.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados muestran que el desarrollo de habilidades sociales, independiente de la edad, del género o región de residencia es heterogénea, esto similar a lo planteado por Lacunza (2011) quien refiere a la necesidad de práctica y aprendizaje de habilidades sociales a edad temprana, asimismo, a lo planteado por Monjas y González (1998) quienes muestran diferencias en el desarrollo de habilidades según género.

Caballo y Salazar (2017) refieren “las habilidades sociales constituyen un grupo de habilidades necesarias para relacionarse satisfactoriamente con los demás” (p. 6) lo que significa que al tener este comportamiento tan diverso es difícil proyectar eficacia en el desarrollo de estas habilidades. Por tanto, se evidencia que se requiere incluir la formación socioemocional en el curriculum formal, así como en la formación inicial y desarrollo profesional del profesorado.

Los hallazgos sugieren que menos de la mitad de las mujeres y hombres de la región andina consideran que saben resolver las dificultades que se les presentan; la dificultad para resolver dificultades incrementa en los varones de 12 y 13 años. Esto interpela los programas y las bases curriculares de formación respecto a la propuesta educativa para el desarrollo de esta temática coincidiendo con la literatura disponible sobre educación socioemocional (Colunga-Santos y García-Ruiz, 2016)

Los resultados evidencian una marcada debilidad en el desarrollo y capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal pues existe una tendencia, independiente de la edad y el género, a N-CN a no hablar de los sentimientos con los amigos. Asimismo, los hallazgos indican que tampoco les es fácil hablar fácilmente de sus sentimientos, coincidiendo con (Finch, 2021) quien plantea que integrar la educación socioemocional en el currículo, contribuye a conocerse mejor, ser conscientes de sus emociones, relacionarse de manera más integral y a lo indicado por Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) y Fernández-Berrocal y Extremera-Pacheco (2005) quienes sugieren que debe existir un equilibrio entre lo que se siente, lo que se cree y lo que se hace, para tener buenas destrezas de afrontamiento ante las diferentes situaciones.

Según los hallazgos y atendiendo al objetivo general se concluye que, se debe garantizar en los currículos escolares de todos los niveles educativos, el desarrollo de habilidades socioemocionales de manera transversal y al mismo nivel de las habilidades cognitivas.

Es importante, la implementación de programas de educación en la escuela que permitan la formación en habilidades sociales en los contextos educativos, ya que aportan al mejoramiento de una sana convivencia y a la adquisición de herramientas fundamentales para la vida, recordando que estas necesitan ser mencionadas y reconocidas para ser practicadas, pues se desarrollan a lo largo de la vida del ser humano y son de gran importancia para la adecuada interacción con los otros.

Dada la situación de preocupación por la problemática del acoso escolar, bullying, el cual ha sido objeto de estudio por parte de la literatura nacional e internacional por la mayor ocurrencia de estos y a los efectos negativos que trae para la permanencia escolar y desempeño académico, como en otras dimensiones del ser humano, se considera esencial el rol del profesorado en los escenarios educativos, para abordar, entre otros aspectos la orientación en Habilidades Sociales. Pero para poder llevar a cabo esto se necesita capacitarlos de manera sistemática y continua con la finalidad de generar aportes significativos al bienestar de la comunidad del contexto en donde desempeña su labor profesional.

REFERENCIAS

- Alon, I. y Higgins, J.M. (2005). Global leadership success through emotional and cultural intelligences. *Business Horizons*, 48, 501-512. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2005.04.003>
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional y bienestar*. Editorial Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R., y Chao Rebolledo, C. (2021). Educación emocional y bienestar: por una práctica fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar (RIEEB)*, 1 (1), 9-29. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2021.1.1.4>
- Bisquerra, R., y Mateo, A. (2019). *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación*. Editorial Horsori.
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Brackett, M.A., Rivers, S.E. y Salovey, P. (2011). Emotional Intelligence: Implications for Personal, Social, Academic, and Workplace Success. *Social and Personality Psychology Compass* (5)1, 88–103. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x>
- Caballo, V., Carrillo, G., y Ollendick, T. (2015). Eficacia de un programa lúdico de entrenamiento en habilidades sociales para la intervención sobre la ansiedad social en niños. *Behavioral Psychology* (23)3, pp. 403-427. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5283371>
- Caballo, V., y Salazar, I. (2017). Desarrollo y validación de un nuevo instrumento para la evaluación de las habilidades sociales: el cuestionario de habilidades sociales (CHASO). *Revista internacional de psicología clínica y de la salud*, 25(1), 5-24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6001422>
- Cefai, C., & Askell-Williams, H. (2017). School staff' perspectives on mental health promotion and wellbeing in school. In C. Cefai, & P. Cooper (Eds.), *Mental Health Promotion in Schools. Cross Cultural Narratives and Perspectives*. Sense Publishers.
- Cefai, C., Bartolo P. A., Cavioni. V., & Downes, P. (2018). *Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU. A review of the international evidence, NESET II report*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/664439>
- Cefai C., y Cavioni V. (2014). *Reaching Out: Parents'/Caregivers' Engagement, Education and Well-Being*. In: *Social and Emotional Education in Primary School* (pp. 149-157). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-8752-4_9
- Clarke, A. M., Morreale, S., Field, C. A., Hussein, Y., & Barry, M. M. (2015). What works in enhancing social and emotional skills development during childhood and adolescence? A review of the evidence on the effectiveness of school-based and out-of-school programmes in the UK. A Report produced by the World Health Organization Collaborating Centre for Health Promotion Research, National University of Ireland Galway.
- Colunga Santos, S., y Garcia Ruiz, J. (2016). Intervención educativa para desarrollar competencias socioemocionales en la formación académica. *Revista Humanidades Médicas* (16), 2, pp.317-335. ISSN 1727-8120.

Corcoran, R. P., Cheung, A. C. K., Kim, E., & Xie, C. (2018). Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review*, 25, 56–72. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.12.001>

Del Prette, Z. A. P., Carrillo, G. B., Casares, M. I. M., & Manrique, V. E. C. (2006). La evaluación de las habilidades sociales en la vida adulta. In *Manual para la evaluación clínica de los trastornos psicológicos: trastornos de la edad adulta e informes psicológicos* (pp. 401-420). Pirámide.

Fernández-Berrocal, P., y Extremera-Pacheco, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/35428/01420073000724.pdf?sequence=1>

Finch (2021). *Análisis, fundamento y programa inicial del proyecto de Ley de educación emocional en Chile*. doi: <https://www.flich.org/>

Gutman, L., y Schoon, I. (2013). *El impacto de las habilidades no cognitivas en los resultados para los jóvenes*. Education Endowment Foundation, 59

Keefer, K.V., Parker, J.D.A., Saklofske, D.H. (2018). *Three Decades of Emotional Intelligence Research: Perennial Issues, Emerging Trends, and Lessons Learned in Education: Introduction to Emotional Intelligence in Education*. In: Keefer, K., Parker, J., Saklofske, D. (eds) *Emotional Intelligence in Education*. The Springer Series on Human Exceptionality. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-90633-1_1

Knoepfel, P., Larrue, C., Varone, F. y Hinojosa, M. (2007). Hacia un modelo de análisis de políticas públicas operativo. Un enfoque basado en los actores, sus recursos y las instituciones. Recuperado el 12 de abril de: <file:///C:/Users/xarriagada/Downloads/DialnetHaciaUnModeloDeAnalisisDePoliticasPublicasOperativ-3663617.pdf>

Lacunza, A., & Contini, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, 12(23), 159-182. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/72163>

López-Goñi, I., & Goñi-Zabalza, J. M. (2012). La competencia emocional en los currícula de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo. *Revista de Educación*, 357, 1-18. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-357-069

Martínez-González, R.A., e Iglesias, M.T. (2018). Validation of the Parenting Competence Scale for Parents with Young Children. *Early Child Development and Care, Special Issue on Fostering Childhood Development through Positive Parenting in Spain*, 188(11) 1592-1604. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1490897>.

Martínez González, R.A., Iglesias García, M.T., y Pérez Herrero, M.H. (2021). Validación de la Escala de Competencias Parentales Emocionales y Sociales para Madres (ECPES-M). *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 37, 69-82. https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.04

Ministerio de Educación Nacional. (2017) Bases Curriculares para la educación Inicial y Preescolar. [mineduacion.gov.co](https://www.mineduacion.gov.co). <https://www.mineduacion.gov.co/portal/Educacion-inicial/ReferentesTecnicos/341880:Referentes-Tecnicos>.

Monjas, I., y González, B. (1998). *Las habilidades sociales en el currículo*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., Hertzman, C. y Zumbo, B. D. (2014). Las competencias socioemocionales hacen la calificación: Predecir el éxito académico en la adolescencia temprana. *Revista de Psicología Aplicada del Desarrollo*, 35, 138-147. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.02.004>

Pedrosa, E. P., y García, C. S. (2010). *Habilidades Sociales*. EDITEX

Pérez-González, J. C., Yáñez, S., Ortega-Navas, M. C. y Piqueras, J. A. (2020). Educación emocional en la educación para la salud: cuestión de salud pública. *Clínica y Salud*, 31(3), 127-136. <https://doi.org/10.5093/clysa2020a7>

Sáenz López, P., & Medina Medel, A. (2021). La educación emocional en la legislación educativa en España y Andalucía. *Investigación En La Escuela*, (104), 28–39. <https://doi.org/10.12795/IE.2021.i104.03>

Sandoya, W. A. C., Mustelier, L. M. I., Bravo, F. A. G., Galeas, J. D. R. V., & Villalba, D. A. G. (2022). Habilidades socioemocionales y su incidencia en las relaciones interpersonales entre estudiantes. *Universidad y Sociedad*, 14(4), 466-474. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-62022022000400466&lng=es&tlng=es.

Tapia-Gutiérrez, C. P., & Cubo-Delgado, S. (2017). Habilidades sociales relevantes: percepciones de múltiples actores educativos. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 133-148. doi: 10.11144/Javeriana.m9-19.hsrp

Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and Emotional Learning: Past, Present, and Future. In Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (Eds.), *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice* (pp. 3– 19). Guilford.

Wigelsworth, M., Lendrum, A., Oldfield, J., Scott, A., Ten-Bokkel, I., Tate, K., & Emery, C. (2016). The impact of trial stage, developer involvement and international transferability on universal social and emotional learning programme outcomes: A meta-analysis. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 347-376. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1195791>

COMPETENCIA SOCIOEMOCIONAL DE ESTUDIANTES DE 9 A 13 AÑOS DE COLOMBIA

Data de aceite: 01/07/2024

Lupe García Cano

Fundación Universitaria Libertadores.
Facultad de Ciencias Humanas y Sociales.
Bogotá, Colombia
<https://orcid.org/0000-0003-2384-9616>

Maite Otondo Briceño

Universidad Católica de la Santísima
Concepción. Departamento de
Fundamentos de la Pedagogía, Facultad
de Educación. Concepción, Chile
<https://orcid.org/0000-0001-9513-3794>

Ingrid Arely Godoy Rojas

Universidad Autónoma de Chile. Facultad
de Educación. Temuco, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-8442-4809>

RESUMEN: Las competencias emocionales de los estudiantes están asociadas con un buen rendimiento académico y bienestar físico y mental. Por lo tanto, desarrollar estas habilidades es una de las funciones esenciales de la educación formal. Pese a su importancia, las competencias emocionales de niños colombianos han sido escasamente investigadas. Por lo tanto, este trabajo persigue analizar las habilidades socioemocionales de niños escolarizados de entre los 9 y 13 años

de Colombia. Se realizó un estudio transversal con 770 niños empleando una versión validada del CDE-9-13 para Colombia. Se halló una autoevaluación alta en todas las dimensiones del desarrollo emocional. Las competencias emocionales de los estudiantes son independientes del género; sin embargo, se hallaron diferencias estadísticamente significativas en bienestar, autonomía y regulación emocional según la edad. Además, se encontraron correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre todas las dimensiones estudiadas, lo cual sugiere que la mejora en una de las competencias emocionales podría tener un impacto positivo en las otras. Se recomienda incluir la formación socioemocional en educación primaria, educación secundaria y formación docente para promover el desarrollo de las competencias socioemocionales de estudiantes y docentes.

PALABRAS CLAVE: competencia socioemocional, inteligencia emocional, Educación emocional, cuestionario de desarrollo emocional para niños (CDE-9-13)

SOCIO-EMOTIONAL COMPETENCE OF STUDENTS FROM 9 TO 13 YEARS FROM COLOMBIA

ABSTRACT: Students' emotional competencies are associated with good academic performance and physical and mental well-being. Therefore, developing these skills is one of the essential functions of formal education. Despite their importance, the emotional competencies of Colombian children have been scarcely investigated. Therefore, this paper aims to analyze the socio-emotional skills of schoolchildren between 9 and 13 years old from Colombia. A cross-sectional study was carried out with 770 children using a Colombian validated version of the CDE-9-13. A high self-evaluation was found in all dimensions of emotional development. Students' emotional competencies are independent of gender; However, statistically significant differences were found in well-being, emotional autonomy and regulation according to the students' age. Furthermore, positive and statistically significant correlations between all the dimensions studied were found, which suggests that improvement in one of the emotional competences could have a positive impact on the others. It is recommended to include socio-emotional training in elementary and secondary school and teacher training to promote the development of socio-emotional competencies of students and teachers.

KEYWORDS: Socioemotional competencies, emotional education, emotional intelligence, Emotional Development Questionnaire for children (CDE-9–13)

COMPETENCIA EMOCIONAL

La etapa de educación primaria y su transición a secundaria son esenciales en la formación integral de las personas (Barber & Olsen, 2004; Loke & Lowe, 2014; Madjar et al., 2018). En este periodo educativo, los niños experimentan cambios biológicos, psicológicos, sociales y académicos significativos, que pueden afectar su capacidad para reconocer, comprender y regular sus emociones y las de los demás, y en consecuencia, dificultar sus relaciones sociales con los pares y con los docentes. En la escuela, los niños desarrollan sus capacidades físicas, socioemocionales, cognitivas y de lenguaje, las que se desplegarán, consolidarán y perfeccionarán en las etapas educativas siguientes y en su vida social futura (MEN, 2017).

La inteligencia emocional se ha definido como un conjunto de capacidades que permiten percibir con precisión, valorar, expresar, conocer, comprender y regular las emociones para promover la formación integral, emocional e intelectual del individuo (Mayer et al., 2011, 2016). Debido a la controversias que han surgido en torno a este constructo psicológico (Bisquerra-Alzina & Pérez-Escoda, 2007), en este artículo se emplea la concepción de competencias emocionales entendidas como un subconjunto de las competencias sociopersonales, que contempla los conocimientos, las capacidades, las habilidades y las actitudes necesarias para comprender, expresar y regular las emociones apropiadamente (Bisquerra-Alzina & Pérez-Escoda, 2007; Lacunza y González, 2011; Sandoya et al., 2022; Weissberg et al., 2015).

El desarrollo de la competencia emocional es altamente relevante en el ámbito educativo, para promover interacciones sociales sanas dentro y fuera del ámbito escolar (Gutiérrez-Lestón et al., 2020; López-Cassà et al., 2021) y garantizar el bienestar emocional, social, cognitivo y académico de los estudiantes (Betegón, 2022; Hachem et al., 2022).

MODELO DE COMPETENCIA EMOCIONAL DEL GROP

No hay consenso respecto de la concepción de la competencia emocional, los modelos explicativos y los instrumentos empleados para medir las habilidades socioemocionales (López-Cassà et al., 2021). Del conjunto de modelos explicativos de la competencia emocional, en el presente estudio se emplea el modelo teórico de la competencia emocional de cinco dimensiones del GROP (Bisquerra-Alzina & Pérez-Escoda, 2007), a partir del cual se desarrolló el instrumento CDE_9–13 empleado (López-Cassà & Pérez-Escoda, 2009; Pérez-Escoda et al., 2021).

Conciencia emocional
Es la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones, incluida la capacidad de captar el clima emocional de un contexto determinado y desarrollar un conocimiento reflexivo de las emociones.
Regulación emocional
Está referido a la capacidad para utilizar las emociones de forma adecuada. Implica tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y conducta; tener buenas estrategias de “enfrentamiento” y de autogenerar emociones. Consiste en manejar y regular las propias emociones de manera adaptativa. En la infancia, esta competencia es fundamental, ya que proporciona a los niños herramientas para lidiar con el estrés, regular la impulsividad y mantener relaciones saludables con los otros. Cuando es efectiva permite a los niños responder de manera constructiva a las demandas emocionales de su entorno.
Autonomía Emocional
Está relacionado con la capacidad de autogestión emocional, relacionada con un conjunto de características como la autoestima, la actitud positiva ante la vida, la responsabilidad, la capacidad para analizar críticamente las normas sociales y buscar ayuda y recursos, y la autoeficacia personal.
Competencia social
Se refiere la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar habilidades sociales básicas, comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales y asertividad. También, incluye las habilidades de resolución de conflictos que son fundamentales para manejar situaciones emocionalmente cargadas de manera constructiva. Asimismo, la capacidad de escuchar activamente, comunicarse de manera efectiva, negociar soluciones y buscar compromisos. Los niños que poseen estas habilidades son capaces de resolver conflictos de manera pacífica y evitar la escalada de situaciones emocionales.
Competencia para la vida y bienestar
Es la capacidad para adoptar conductas adecuadas y responsables para resolver problemas personales, familiares, profesionales y sociales, orientadas a la mejora del bienestar personal y social. De igual manera, un individuo que posea estas habilidades tiene la capacidad de organizar la vida de forma sana y equilibrada, lo que le genera experiencias de satisfacción o bienestar. Esta competencia se estructura en distintas microcompetencias, tales como: fijar objetivos positivos y realistas a corto y largo plazo; tomar decisiones sin aplazamientos en cualquier situación en la vida diaria, asumir la responsabilidad crítica por las propias decisiones.

Educación emocional

Por lo tanto, la educación emocional es un componente curricular clave en la educación formal (Andrés et al., 2017; Gutiérrez-Lestón et al., 2020; Hachem et al., 2022; López-Cassà et al., 2021). Es una respuesta educativa a las necesidades socioemocionales que no son atendidas suficientemente en la programación ordinaria de las áreas académicas (Bisquerra-Alzina & Pérez-Escoda, 2007; Bisquerra, 2011). La educación emocional se define como un proceso educativo, continuo y permanente, dirigido a potenciar el desarrollo de las competencias socioemocionales como elemento esencial de la formación integral del individuo para la vida (Bisquerra, 2011; Bisquerra y Chao, 2021; Bisquerra-Alzina & Pérez-Escoda, 2007).

El impacto positivo del desarrollo de las competencias emocionales en la formación integral de los estudiantes está sólidamente documentado en la literatura científica (Keefer et al., 2018; Oberle et al., 2014; Wigelsworth et al., 2016). Las habilidades emocionales tienen un impacto positivo en el desempeño y el rendimiento académico (Martínez-González et al., 2021), la permanencia escolar (Fernández-Puentes, 2018; Rebollo-Goñi, 2017; Sánchez-Cruz et al., 2021), la promoción de comportamientos prosociales (Clarke et al., 2015; Gutman y Schoon, 2013) y en bienestar físico y mental de los estudiantes (Betegón, 2022; Bisquerra y Chao, 2019; Filella et al., 2016). Les permite a los estudiantes manejar emociones negativas, resolver conflictos de manera constructiva, establecer relaciones sanas con sus pares y con los adultos y promover emociones positivas (Hachem et al., 2022; Zhou & Ee, 2021).

Se ha reportado intervenciones de educación socioemocional basadas en el currículo, la familia, el ejercicio, la meditación de atención plena y el yoga (Filella & Ros-Morente, 2023; Pandey et al., 2018). La evaluación de estos programas indica que tienen un impacto positivo en el desarrollo de las competencias emocionales y las habilidades sociales de los estudiantes (Cuenca-Cabello et al., 2019; Echeverría et al., 2020; García-Pérez et al., 2023; Pastor et al., 2018; Simeón-Aguirre et al., 2021), reducen los problemas conductuales, como el acoso escolar, y mejoran su rendimiento estudiantil y el ambiente escolar (Cuenca-Cabello et al., 2019; Filella et al., 2016; Gutiérrez-Lestón et al., 2020; López-Cassà et al., 2021; Wolf et al., 2019).

Los resultados de estos estudios han servido de base para introducir cambios curriculares y pedagógicos, mediante la enseñanza de habilidades socioemocionales, que mejoran el bienestar y la formación integral de niños y adolescentes (Andrés et al., 2017; Echeverría et al., 2020; García-Pérez et al., 2023; Jones et al., 2013; Pastor et al., 2018). Sin embargo, la educación emocional sigue estando limitada a acciones puntuales; no son sistemáticas, intencionadas curricularmente, no están fundamentada teóricamente ni se basa en la evidencia científica (Martínez-González et al., 2021; Pérez-Escoda et al., 2013; Sáenz-López y Medina-Medel, 2021). Aunado a esto, es imposible abordar, por separado,

el componente emocional del académico en un proceso de enseñanza-aprendizaje (García-Pérez et al., 2023). Por lo tanto, se requiere implementar enfoques educativos integrales que involucren el desarrollo socioemocional y cognitivo simultáneamente como parte del proceso ordinario de enseñanza y aprendizaje (Andrés et al., 2017; Hachem et al., 2022; López-Cassà et al., 2021).

Además, la formación docente focalizada en la educación emocional es escasa. Predomian los programas disciplinares y pedagógicos que no suelen abordar ni desarrollar las competencias socioemocionales de los docentes de forma integral (López-Cassà et al., 2021; Martínez-González et al., 2021; Sáenz-López y Medina-Medel, 2021).

Estudios sobre la evaluación de la competencia emocional

La inteligencia, competencia y educación emocional de niños y adolescentes ha sido ampliamente investigada en el ámbito internacional. Predominan estudios sobre la competencia emocional de estudiantes españoles de primaria y secundaria. La mayoría ha empleado el CDE 9-13. Betegón (2022) encontró que la regulación emocional disminuye los niveles de ansiedad y mejora el bienestar integral de adolescentes.

Martínez-Sánchez (2019) halló niveles adecuados de inteligencia emocional, que muestran asociación con el rendimiento académico de estudiantes de educación primaria; las mujeres obtuvieron puntuaciones medias más altas, lo cual coincide con López-Cassà et al. (2021). En cambio, Pérez-Escoda et al. (2013) hallaron un nivel de competencia emocional global medio. Las dimensiones de regulación emocional, la competencia social y la autonomía emocional obtuvieron los valores más bajos. Hallaron una correlación entre el nivel de competencia emocional y el rendimiento académico independientemente del curso y del género.

Ros et al. (2017) utilizaron, además, la escala de evaluación de la autoestima en educación primaria (A-EP), cuestionario clima social aula (CES), el *stait-trait anxiety inventory for children* (STAIC). Encontraron que el manejo de las emociones y la autoestima predicen un mejor estado emocional de niños, lo cual mejora el clima social del aula y el rendimiento estudiantil.

Igualmente, algunos estudios de intervención hallaron que la educación emocional en primaria mejora las competencias emocionales, disminuye la ansiedad, mejora el clima social en la escuela reduciendo la conflictividad y potencia el rendimiento académico (Cuenca-Cabello et al., 2019; Echeverría et al., 2020; Filella et al., 2016; Gutiérrez-Lestón et al., 2020). Pastor et al. (2018) hallaron que intervenciones basadas en música tienen efectos beneficiosos para el desarrollo de competencias socioemocionales de estudiantes de primaria.

Por otro lado, Rodríguez (2017) utilizó la escala TMMS-24 y el *The Bar-On Emotional Quotient Inventory EQ-I*: YV. Halló que la adaptabilidad y la reparación emocional son las

competencias más desarrolladas y el manejo del estrés, la menos. También, observó diferencias de género en atención emocional a favor de los chicos y reparación emocional, de las niñas. Además, observó que la competencia emocional influye significativamente en el rendimiento académico. Pulido-Acosta y Herrera-Clavero (2017) hallaron niveles medios de rendimiento académico y medio-altos en inteligencia emocional de niños y adolescentes según la escala TMMS-24; también, hallaron relaciones significativas entre la inteligencia emocional y rendimiento académico, edad, género, cultura/religión y estatus socioeconómico y cultural de los estudiantes.

Por su parte, Rebollo-Goñi (2017) hallaron asociaciones significativas entre inteligencia emocional y funciones ejecutivas en niños de primaria, utilizando la evaluación neuropsicológica de las funciones ejecutivas en niños y el Cuestionario de inteligencias múltiples de Armstrong.

Por otro lado, López-Cassá et al. (2018) utilizaron el Cuestionario de desarrollo emocional para educación secundaria, el cuestionario de satisfacción con la vida adaptado al español y un cuestionario sobre el bienestar en contextos específicos. Encontraron que la competencia emocional se relaciona con la satisfacción con la vida; además, la relación entre la satisfacción en contextos específicos y la satisfacción con la vida es moderada por la competencia emocional de los adolescentes.

En el ámbito latinoamericano, se han estudiado las emociones usando el TMMS-24. Sánchez-Cruz et al. (2021) no hallaron una diferencia estadística significativa del desarrollo emocional según el género, pero sí según el rendimiento de estudiantes de primaria de Ecuador. Los escolares con bajo rendimiento académico prestan poca atención a sus emociones, mientras que los estudiantes con un buen rendimiento académico han desarrollado estas habilidades. En Chile, Godoy y Sánchez (2021) encontraron que la mayoría de los estudiantes de primaria chilenos presentan niveles adecuados de inteligencia emocional en las tres dimensiones de la escala: atención, claridad y regulación emocional. En cuanto a los niveles de inteligencia emocional de hombres y mujeres, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de atención y regulación emocional; por otro lado, en la dimensión de claridad emocional las mujeres se encuentran en un nivel superior a los hombres.

También, se han realizado algunas revisiones de la literatura internacional. Sánchez et al. (2008) hallaron diferencias de género en la inteligencia emocional desde la infancia debido a la instrucción diferencial que se ofrece a niños y niñas. Sin embargo, estas diferencias se minimizan en las nuevas generaciones por influencia de la cultura y la educación. Andrés et al. (2017) encontraron que el desarrollo de habilidades de regulación emocional presenta asociaciones positivas con un buen rendimiento en lectura y matemática y un buen desempeño en tareas que demandan competencias generales, procesos cognitivos e instrucciones. Más recientemente, García-Pérez et al. (2023) encontraron que los programas de educación emocional son eficaces para desarrollar las

competencias emocionales y las habilidades sociales, el bienestar personal y el desarrollo académico de estudiantes de primaria.

En Colombia, también se han estudiado las competencias emocionales de estudiantes de primaria y secundaria, principalmente en trabajos de grado empleando el CDE 9-13. Montaña y Pérez (2022) hallaron que una propuesta pedagógica empleando estrategias lúdicas tiene un impacto positivo en el desarrollo de las competencias emocionales de niños de 9 a 13 años. Salas (2017) halló niveles básicos y adecuados en las dimensiones de inteligencia emocional de estudiantes entre los 9 y 12 años de Bogotá. También, encontraron diferencias por sexo. No hay diferencias significativas en regulación y autonomía emocionales según el sexo, pero sí en consciencia emocional, competencia social y competencias básicas para la vida y el bienestar. Por último, Peñaranda-Téllez (2021) encontró bajos niveles de regulación emocional, expresión emocional de estudiantes de 9-13 años colombianos, lo cual sugiere la necesidad de intervenir para desarrollar las diferentes dimensiones de la competencia emocional.

También, algunos estudios han usado el EQ-i: YV. Buitrago et al. (2019) hallaron algunas diferencias en la inteligencia emocional según el rango de edad en niños y adolescentes escolarizados. Los niños obtuvieron mejores resultados que los adolescentes en el manejo del estrés y la adaptabilidad. Herrera et al. (2017) hallaron algunas diferencias en la inteligencia emocional según el sexo y el contexto. Las puntuaciones más altas la obtuvieron las niñas de contextos urbanos. Vente (2021) halló niveles adecuados de competencia emocional en estudiantes de 8vo. grado colombianos, considerando las dimensiones analizadas: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo de estrés y estado de ánimo en general. También diferencias significativas por género y edad. Buitrago Bonilla (2013) hallaron niveles adecuados de inteligencia emocional de alumnos de cuarto y quinto grado de primaria instituciones educativas publicas rurales y urbanos de Boyacá. Los niveles son mejores en la zona urbana y en la provincia Centro.

Por su parte, observó que Rivero y Rozo (2015) encontraron que un programa basado en la promoción de la empatía mejoró los procesos emocionales y las relaciones sociales de estudiantes de primaria de Bogotá, utilizando el interpersonal reactivity index.

Como puede observarse, se han realizado numerosos estudios para evaluar la competencia emocional de estudiantes de primaria y secundaria (para estudiantes de 9-13 años) en diferentes países con predominio en España. La mayoría de los estudios han hallado niveles bajos en las diferentes habilidades de la competencia emocional y correlaciones positivas con el rendimiento estudiantil y con el género. También, la evaluación de programas educativos indica que, mediante una apropiada intervención, se puede desarrollar las competencias emocionales de estudiantes de 9-13 años.

Aunque el CDE-9-13 se ha empleado en algunas investigaciones llevadas a cabo en Colombia (Aguayo, 2021; Peñaranda-Téllez, 2021; Salas, 2017; Vente, 2021), estas no han validado este instrumento para ser aplicado a niños de este país. Para contribuir con la

implementación de la educación emocional en el sistema educativo colombiano (Grijalba-Quiroz et al., 2021; Hoyos & Rivero, 2022), este artículo persigue analizar las competencias emocionales de niños colombianos de 9 a 13 años.

Políticas acerca de la educación emocional en Colombia

Por medio de ley 1620 del 15 de marzo de 2013, se creó el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar; esta ley tiene el objetivo de fortalecer la convivencia escolar dentro y fuera del sistema educativo y dicta los mecanismos para mejorar el clima escolar a través de la prevención, promoción, atención y seguimiento de los conflictos y bullying. Sin embargo, la ley en mención no garantiza la formación emocional de la población estudiantil (Ley No. 1620). Por otra parte, en el 2021 el Congreso de la República de Colombia radicó y aprobó para segundo debate el proyecto de ley número 438 con el fin de crear e implementar la Cátedra de Educación Emocional en los niveles preescolar, básica y media, en concordancia con el proyecto educativo institucional PEI de todas las instituciones educativas del país.

De otro lado, desde el Ministerio de Educación Nacional de Colombia se han creado algunos programas para orientar la formación emocional de la comunidad escolar. El Programa Nacional de Educación Emocional (PRONEE), suministra a los docentes de grados octavo 8 a once 11 algunas orientaciones, recursos y estrategias para la implementación de la educación emocional en el currículo escolar, a través de cuatro (4) guías para profesores y cuadernillos de trabajo para los estudiantes. Para los grados de básica primaria (de primero a quinto) se creó el programa “Emociones para la vida. Programa de Educación Socioemocional”, y se sugiere la implementación en el espacio académico denominado Ética y Valores o en las direcciones de grupo (MEN, 2016). De lo anterior, se infiere que en Colombia no es obligatoria la educación emocional, ni hay una regulación política que permita la formación socioemocional de los estudiantes.

MÉTODO

La investigación tiene un enfoque cuantitativo, es de alcance descriptivo y empleó un diseño transversal. Mediante un muestreo no probabilístico e intencional,

Participantes

En el estudio participaron 770 niños y niñas de 9 a 13 estudiantes de educación primaria años de todas las regiones de Colombia: andina, caribe y pacífica. El 51,8% de mujeres, el 46,8% hombres y el 1,4% prefirió no decirlo. El 34% tenía 9 años, 10 años el 32,3%; 11 años el 18,1%; 12 años el 8,4% y 13 años el 7,1%.

Por otro lado, para la recolección de los datos se seleccionaron estudiantes de colegios públicos ya que la cantidad de estudiantes por aula es el doble o más respecto a instituciones privadas y porque el acceso a estas instituciones es más fácil. Los docentes tienen mayor acogida a investigadores externos y ayudan con el envío de la autorización a los padres de familia de los estudiantes y los padres de familia tienden a responder casi de inmediato y de forma positiva a la solicitud de los profesores de sus hijos. A diferencia de lo anterior, las instituciones privadas, en general, cierran sus puertas a los investigadores y se reservan la comunicación y contacto con las familias de sus estudiantes.

El instrumento se distribuyó tanto online como en forma física, dependiendo de las condiciones de conectividad de los estudiantes como la disponibilidad de recursos tecnológicos de las instituciones y de los investigadores.

Instrumento

Se empleó el CDE-9-13, diseñado por el GROU de la Universidad de Barcelona para medir el desarrollo emocional de los niños y niñas españolas de 9 a 13 años de educación primaria (López-Cassà & Pérez-Escoda, 2009; Pérez-Escoda et al., 2021). El instrumento original fue validado en dos oportunidades mediante procedimientos complementarios (López-Cassà & Pérez-Escoda, 2009; Pérez-Escoda et al., 2021). En el 2009, se validó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach (López-Cassà & Pérez-Escoda, 2009), cuyos resultados sugieren que el cuestionario es confiable ($\alpha = 0,81$).

Posteriormente, en el 2021, se validó combinando varias técnicas: juicio de expertos, estudio piloto, análisis factorial, modelo de ecuaciones estructurales, alfa de Cronbach, correlación de Pearson, análisis de regresión (Pérez-Escoda et al., 2021). Los resultados indican que tiene características psicométricas adecuadas. Los distintos índices de bondad de ajuste indican que el cuestionario se adecua correctamente al modelo teórico. El coeficiente Alfa de Cronbach confirmó que el cuestionario es confiable ($\alpha = 0,91$). Asimismo, los resultados confirman la estructura de cinco factores del modelo teórico pentagonal de competencia emocional del GROU (Bisquerra-Alzina & Pérez-Escoda, 2007):

1. Conciencia emocional, integrado por ítems sobre conocimiento de las emociones propias y de otros.
2. Regulación emocional, integrado por ítems sobre la gestión emocional.
3. la autonomía emocional, integrado por ítems sobre la autoestima y la confianza en sí mismo.
4. Competencia social, integrado por ítems sobre la gestión de las relaciones interpersonales.
5. Competencia para la vida y el bienestar, integrado por ítems sobre el bienestar personal y la autosatisfacción.

Una adaptación del instrumento validado para el contexto español fue sometida a validación para ser utilizada por niños colombianos de entre 9 y 13 años. El AFE permitió identificar la estructura subyacente de los 36 ítems que conforman el cuestionario original. Como algunos ítems no alcanzaron una carga factorial mínima, se incluyeron en el análisis solo 20 de estos ítems, que tenían cargas factoriales mayores a 0,40.

Los ítems se estructuraron en una escala de cinco factores que explican el 52% de la varianza de las habilidades emocionales. El AFE indica que la escala CDE-9-13 resultante tiene confiabilidad y consistencia interna. El AFC confirmó la validez convergente y discriminante de la estructura de cinco factores del modelo halladas en las validaciones previas (López-Cassà & Pérez-Escoda, 2009; Pérez-Escoda et al., 2021). Adicionalmente, se empleó coeficiente Alfa de Cronbach cuyos valores oscilan entre 0,7 y 0,8, lo que confirma consistencia interna de los factores.

PROCEDIMIENTO

Análisis de Datos

Se emplearon estadísticas descriptivas para calcular las frecuencias y los promedios de las variables demográficas y académicas, y las respuestas de los ítems de cada dimensión. La prueba de Kolmogorov-Smirnov se utilizó para determinar la normalidad en las distribuciones de respuestas para cada dimensión. El coeficiente Alfa de Cronbach se utilizó para determinar la confiabilidad de las dimensiones. La comparación de grupos según sexo y la edad se realizó usando la prueba de significancia estadística no paramétrica U de Mann-Whitney. Se usó el estadístico de correlación no paramétrico de Spearman para correlacionar las cinco dimensiones del instrumento. En todos los análisis se estableció un nivel de confianza del 95% ($p \leq .05$).

RESULTADOS

Descripción de los participantes

Los descriptivos sociodemográficos para los participantes se aprecian en la Tabla 1. Se encuestaron 770 estudiantes, de los cuales el 53% era de sexo femenino y el 47% masculino. El rango de edad más frecuente en el estudio fue estudiantes entre 9 a 10 años (66%).

Variable	Fr	%
Género		
Femenino	410	53%
Masculino	360	47%
Edad		
9 a 10 años	510	66%
11 a 13 años	260	34%
Total	770	100%

Tabla 1. Frecuencia y porcentajes para variables sociodemográficas

Dimensiones subyacentes desde la mirada de los estudiantes

La Tabla 2 muestra la distribución de las opciones de respuestas para las dimensiones del instrumento Desarrollo Emocional para niños de 9-13 años. En general, los resultados muestran una tendencia clara hacia una autoevaluación alta (Casi siempre o Siempre) en todas las dimensiones del desarrollo emocional, particularmente en autonomía emocional. Sin embargo, también se observan variaciones significativas, especialmente en habilidades sociales y regulación emocional, lo que sugiere la necesidad de abordar las dimensiones de forma diferenciada para mejorar estas habilidades en ciertos estudiantes.

Bienestar emocional y conciencia emocional: Estas dimensiones mostraron porcentajes altos en las categorías de respuesta más positivas. Es notable que una proporción considerable de participantes se percibe con un alto grado de bienestar y conciencia emocional.

Autonomía emocional: Esta dimensión presentó el porcentaje más alto de respuestas en la categoría “Siempre”, lo que indica una fuerte tendencia hacia la percepción de autonomía emocional.

Habilidades sociales y regulación emocional: Aunque también inclinadas hacia las categorías más altas, estas dimensiones mostraron una distribución más equilibrada de respuestas, reflejando una variabilidad más amplia en la percepción de estas habilidades entre los participantes.

Dimensiones	1	2	3	4	5
Bienestar emocional	4,0%	8,9%	23,4%	23,4%	40,3%
Conciencia emocional	6,2%	9,9%	18,9%	23,3%	41,8%
Autonomía emocional	3,6%	6,9%	19,7%	21,9%	48,0%
Habilidades sociales	8,3%	14,5%	24,8%	20,1%	32,4%
Regulación emocional	7,0%	15,7%	23,6%	21,4%	32,4%

Nota: 1=Nunca; 2=Casi nunca; 3=Algunas veces; 4=Casi siempre; 5=Siempre

Tabla 2. Distribución porcentual, según opciones de respuestas (n=770)

La Tabla 3 muestra variaciones en las medias (M) y desviaciones estándar (DE) a través de las diferentes dimensiones, lo que refleja la diversidad en las percepciones de los estudiantes. Algunas dimensiones presentan medias más altas, indicando respuestas más positivas, mientras que otras muestran medias más bajas, sugiriendo opiniones menos favorables. Los valores de asimetría (g1) y curtosis (g2) varían entre las dimensiones, pero todos los p-valores de la prueba de Kolmogorov-Smirnov son menores a 0,001, indicando una desviación significativa de la normalidad en las distribuciones de respuestas para cada dimensión. Por otro parte, todas las dimensiones mostraron una alta confiabilidad, con valores del coeficiente Alfa de Cronbach superiores a 0,79. Dado el no cumplimiento de la normalidad en las puntuaciones, es apropiado emplear métodos estadísticos no paramétricos para los análisis inferenciales.

Dimensiones	M	DE	g1	g2	α	K-S	p
Bienestar emocional	15,48	2,89	-0,39	-0,36	0,835	0,13	<,001
Conciencia emocional	15,38	3,11	-0,55	-0,22	0,818	0,12	<,001
Autonomía emocional	16,15	2,91	-0,79	0,47	0,803	0,09	<,001
Habilidades sociales	14,16	2,62	-0,09	-0,25	0,825	0,08	<,001
Regulación emocional	14,26	3,22	-0,09	-0,71	0,798	0,13	<,001

Nota: M=media, DE=desviación estándar, g1=asimetría; g2=curtosis; α =coeficiente alfa de Cronbach; K-S=prueba de Kolmogorov-Smirnov; p=p valor.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos, confiabilidad y supuesto de normalidad de las dimensiones (n=770)

Comparación entre las dimensiones según el sexo

Previo al análisis comparativo de las dimensiones según sexo, se realizó un análisis de normalidad inferencial (Tabla 4). Con base en los resultados, es apropiado usar la prueba de significancia estadística no paramétrica U de Mann-Whitney. Los resultados de la Tabla 4 indican que no hay diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones del Desarrollo Emocional para niños de 9-13 años según el sexo; es decir, para la muestra evaluada el sexo del estudiante no guarda una relación con las dimensiones.

Dimensiones	Femenino (n=410) M(DE)	Masculino (n=360) M(DE)	U	p
Bienestar emocional	15,6(2,9)	15,3(2,8)	68519,5	,085
Conciencia emocional	15,6(2,9)	15,2(3,2)	68424,0	,114
Autonomía emocional	16,1(3,1)	16,3(2,6)	73365,0	,887
Habilidades sociales	14,4(2,6)	14,9(2,6)	75034,5	,425
Regulación emocional	14,3(3,3)	14,2(3,2)	72711,5	,723

Nota: M=promedio, DE=desviación estándar, U=estadístico de Mann-Whitney; p=p valor

Tabla 4. Descriptivos y análisis inferencial de las diferencias en las dimensiones según el sexo (n=770)

Comparación entre las dimensiones según grupo de edad

Se usó la prueba de Mann-Whitney para explorar la relación de la edad con la percepción de las diferentes dimensiones del Desarrollo Emocional para niños de 9-13 años. La Tabla 5 muestra un análisis comparativo de las dimensiones socioemocionales entre niños de 9 a 10 años y de 11 a 13 años. De las cinco dimensiones evaluadas, tres presentan diferencias estadísticamente significativas: el bienestar emocional, la autonomía y la regulación emocional. Los niños de 9-10 años reportan mayores puntuaciones en estas dimensiones en comparación con los de 11-13 años, sugiriendo que el bienestar emocional, la autonomía y la capacidad de regular sus emociones disminuyen con la edad en este rango. En contraste, no se observaron diferencias significativas en las dimensiones de conciencia emocional y habilidades sociales entre los dos grupos de edad, indicando que estos aspectos se mantienen estables en la muestra evaluada.

Dimensiones	9-10 años (n=510) M(DE)	11-13 años (n=260) M(DE)	U	p
Bienestar emocional	15,7(2,8)	15,1(3,1)	58625,5	,008
Conciencia emocional	15,5(2,9)	15,3(3,3)	64933,0	,834
Autonomía emocional	16,4(2,7)	15,6(3,3)	57111,5	,002
Habilidades sociales	14,3(2,6)	13,9(2,7)	62319,5	,197
Regulación emocional	14,5(3,1)	13,8(3,3)	57431,5	,002

Nota: M=promedio, DE=desviación estándar, U=estadístico de Mann-Whitney; p=p valor

Tabla 5. Descriptivos y análisis inferencial de las diferencias en las dimensiones según la edad (n=770)

Correlación entre las dimensiones

Se usó el estadístico de correlación no paramétrico de Spearman a un nivel de significancia del 5%, para correlacionar las cinco dimensiones del instrumento Desarrollo Emocional para niños de 9-13 años. La Tabla 6 muestra la relación entre las dimensiones del estudio. Se observa que todas las correlaciones fueron positivas, estadísticamente significativa $p<0,01$ y con magnitudes entre 0,2 a 0,5. Específicamente, el bienestar emocional está moderadamente correlacionado con la conciencia emocional ($=0,360$; $p<0,01$), la autonomía emocional ($=0,514$; $p<0,01$), las habilidades sociales ($=0,357$; $p<0,01$) y la regulación emocional ($=0,534$; $p<0,01$). La conciencia emocional también muestra correlaciones moderadas con la autonomía emocional ($=0,369$; $p<0,01$), las habilidades sociales ($=0,392$; $p<0,01$) y la regulación emocional ($=0,393$; $p<0,01$). Por su parte, la autonomía emocional se correlaciona con las habilidades sociales ($=0,282$; $p<0,01$) y la regulación emocional ($=0,522$; $p<0,01$). Finalmente, las habilidades sociales y la regulación emocional están correlacionadas entre sí ($=0,372$; $p<0,01$).

Dimensiones	1	2	3	4	5
Bienestar emocional	--				
Conciencia emocional	0,360**	--			
Autonomía emocional	0,514**	0,369**	--		
Habilidades sociales	0,357**	0,392**	0,282**	--	
Regulación emocional	0,534**	0,393**	0,522**	0,372**	--

Nota: **La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 6. Correlaciones de Spearman entre las dimensiones del estudio (n=770)

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este artículo persigue analizar la competencia emocional de niños colombianos de 9-13 años empleando una versión validada para Colombia del cuestionario CDE-9-13 (López-Cassà & Pérez-Escoda, 2009; Pérez-Escoda et al., 2021). En general, los resultados muestran una autoevaluación alta en todas las dimensiones del desarrollo emocional: bienestar emocional, conciencia emocional, habilidades sociales, en especial la autonomía emocional, coincidente con el modelo teórico del GROPE (Bisquerra-Alzina & Pérez-Escoda, 2007). Toscano-Hermoso et al. (2020) observaron una tendencia similar en las dimensiones de la escala TMMS-24.

Siguiendo a Goleman (2012), los estudiantes están en el proceso de desarrollo de su capacidad de gestionar sus emociones y las ajenas, para motivarse y mantener interacciones sociales sanas. En consecuencia, este hallazgo podría ser un indicador de bienestar psicológico de los estudiantes (Antonio-Agirre et al., 2017), manejo adecuado de

la ansiedad (Cuenca-Cabello et al., 2019) y relaciones sociales sanas (Filella et al., 2016), pues la competencia emocional es un factor protector y facilitador del ajuste socioemocional y académico (Antonio-Agirre et al., 2017).

Una examinación más detallada evidencia variaciones. La mayoría de los participantes se percibe con un alto grado de bienestar y conciencia emocional. También, se observa una fuerte tendencia hacia la percepción de autonomía emocional. Las habilidades sociales y la regulación emocional también se inclinan hacia las categorías más altas, pero las respuestas son más equilibradas. Estos resultados difieren de Peñaranda-Téllez (2021) y Cuenca-Cabello et al. (2019), quienes observaron bajos niveles de regulación y autonomía emocional en niños colombianos y españoles, respectivamente.

No se observaron diferencias estadísticamente significativas entre las dimensiones del desarrollo emocional y el sexo de los niños. Para la muestra evaluada, el sexo del estudiante no guarda una relación con las dimensiones. Esto difiere de estudios previos que hallaron diferencias en el desarrollo de habilidades socioemocionales (Pérez-Escoda et al., 2013), quienes hallaron que los estudiantes son más autónomos que las chicas, quienes presentan una mejor conciencia emocional y competencia social. Por su parte, Salas (2017) no encontró diferencias significativas en regulación emocional y autonomía emocional, pero sí en conciencia emocional, competencias básicas para la vida y el bienestar y competencia social. Además, halló que las mujeres tienen un mayor desenvolvimiento en las habilidades interpersonales, autoconciencia emocional, empatía, habilidades sociales y responsabilidad social, mientras que los hombres tienen mejores capacidades intrapersonales, mayor gestión del estrés y una mejor resolución de conflictos. Similarmente, Pérez-Escoda et al. (2021) y López-Cassà et al. (2021) hallaron puntuaciones globales significativamente más altas para las niñas y en todas las emociones, excepto autonomía emocional.

Nuestros hallazgos también difieren de estudios que emplearon la TMMS-24, que hallaron que los niños reconocen y gestionan mejor las emociones propias y las ajenas (Ferrándiz et al., 2012) o que las niñas lo hacen mejor (Cuenca-Cabello et al., 2016; Fernández-Berrocal et al., 2012; Godoy y Sánchez, 2021).

Tres de las cinco dimensiones evaluadas presentan diferencias estadísticamente significativas según la edad: el bienestar emocional, la autonomía emocional y la regulación emocional. Los niños de 9-10 años reportan mayores puntuaciones en estas dimensiones en comparación con los de 11-13 años, lo cual es coincidente con Salas (2017), aunque sus hallazgos no fueron significativos. En cambio, Pérez-Escoda et al. (2013) solo hallaron diferencias entre competencia de vida y las demás dimensiones.

Esto podría sugerir que el bienestar emocional, la autonomía emocional y la capacidad de regular sus emociones disminuyen con la edad, tal vez asociado a la etapa de transición (Barber & Olsen, 2004; Hachem et al., 2022; Loke & Lowe, 2014; Madjar et al., 2018). Este es uno de los periodos de desarrollo más importantes pues el cerebro está

en constante cambio influenciado por las competencias socioemocionales y cognitivas de los niños (Hachem et al., 2022). Dichas transformaciones pueden afectar su habilidad para gestionar las emociones (Barber & Olsen, 2004; Loke & Lowe, 2014; Madjar et al., 2018).

En contraste, no se observaron diferencias significativas en las dimensiones de conciencia emocional y habilidades sociales entre los grupos de edad, lo cual indica que estos aspectos se mantienen estables en los grupos etarios de la muestra evaluada. Este hallazgo coincide con Lacunza y Contini (2011), quienes hallaron que el desarrollo de habilidades socioemocionales no está asociado a la edad de los estudiantes y Pérez-Escoda et al. (2013), quienes solo hallaron diferencias con la dimensión competencias para la vida y el bienestar.

Finalmente, se encontraron correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre todas las dimensiones estudiadas. Estos resultados indican que las dimensiones están interrelacionadas de manera significativa, lo cual sugiere que la mejora de cualquiera de los componentes de la competencia emocional podría tener un impacto positivo en las otras. Salas (2017) también halló correlaciones entre todas las dimensiones, excepto entre conciencia emocional y regulación emocional. La interdependencia entre las dimensiones coincide con el modelo de la competencia emocional de Hachem et al. (2022).

Como el bienestar emocional, la autonomía emocional y la regulación emocional tienden a verse afectados durante el desarrollo de los niños de 9-13 años, parece necesario desarrollar las diferentes dimensiones de la competencia emocional en educación primaria y al inicio de la educación secundaria. Por tanto, se recomienda incluir la formación socioemocional en el currículo de educación primaria y educación secundaria de Colombia para promover que los estudiantes se conozcan mejor, tomen consciencia de sus emociones, establezcan relaciones más sanas.

En este sentido, la educación socioemocional puede contribuir con resolver la problemática del acoso escolar, que tiene los efectos negativos para la permanencia escolar y desempeño académico de los estudiantes, pues las habilidades socioemocionales son necesarias para que los estudiantes se relacionen adecuadamente dentro y fuera de la escuela. Como afirman Pérez-Escoda et al. (2010), los programas de educación emocional ayudan significativamente a que los estudiantes desarrollen los conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada sus emociones.

El éxito de la educación emocional para niños implica, necesariamente, incluir la educación socioemocional en los programas formación inicial y desarrollo profesional del profesorado (Betegón, 2022). Siguiendo a Bisquerra-Alzina y Pérez-Escoda (2007) y Fernández-Berrocal y Extremera-Pacheco (2005), la educación socioemocional proporciona un equilibrio entre lo que se siente, lo que se cree y lo que se hace, que permite afrontar exitosamente cualquier situación social, familiar, educativa o laboral. Como proyección de este estudio, se puede decir que es necesario que el Congreso de la República de Colombia

retome con carácter urgente el proyecto de ley de la Cátedra de Educación Emocional, para que la formación socioemocional de toda la comunidad educativa se incluya en el currículo formal y se diseñen programas sistemáticos que respondan a las necesidades de los diversos contextos del país.

REFERENCIAS

Andrés, M., Stelzer, F., Juric, L., Introzzi, I., Rodríguez-Carvajal, R., & Guzmán, J. (2017). Regulación emocional y desempeño académico: revisión sistemática de sus relaciones empíricas. *Psicología em Estudo*, 22(3), 299-311. <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v22i3.34360>

Antonio-Agírrre, I., Esnaola, I., & Rodríguez-Fernández, A. (2017). La medida de la inteligencia emocional en el ámbito psicoeducativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31), 37-46.

Barber, B., & Olsen, J. (2004). Assessing the Transitions to Middle and High School. *Journal of Adolescent Research*, 19(1), 3-30. <https://doi.org/10.1177/0743558403258113>

Betegón, E. (2022). *Neuroeducación y funciones ejecutivas. Evaluación y estrategias educativas frente a la regulación emocional en el aula*. [Tesis]. Universidad de Valladolid.

Bisquerra-Alzina, R., & Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>

Bisquerra-Alzina, R. (2011). *Educación emocional y bienestar*. Wolters Kluwer.

Bisquerra, R., y Chao Rebolledo, C. (2021). Educación emocional y bienestar: por una práctica fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar (RIEEB)*, 1 (1), 9-29. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2021.1.1.4>

Bisquerra, R., & Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación Siglo XXI*, 10, 61-82

Buitrago-Bonilla, R. (2013). *Contexto escolar e inteligencia emocional en instituciones educativas públicas del ámbito rural y urbano del departamento de Boyacá (Colombia)*. [Tesis]. Universidad de Granada.

Buitrago, R., Herrera, L., & Cárdenas, R. (2019). Coeficiente emocional en niños y adolescentes de Boyacá, Colombia. Estudio comparativo. *Praxis & Saber*, 10(24), 45-68. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.10002>

Caballo, V., Carrillo, G., y Ollendick, T. (2015). Eficacia de un programa lúdico de entrenamiento en habilidades sociales para la intervención sobre la ansiedad social en niños. *Behavioral Psychology* (23)3, pp. 403-427. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5283371>

Clarke, A., Morreale, S., Field, C., Hussein, Y., & Barry, M. (2015). What works in enhancing social and emotional skills development during childhood and adolescence? A review of the evidence on the effectiveness of school-based and out-of-school programmes in the UK. A Report produced by the World Health Organization Collaborating Centre for Health Promotion Research, National University of Ireland Galway.

Cuenca-Cabello, E., Pérez-Escoda, N., Ros-Morente, A., & Filella-Guiu, G. (2019). Los Programas De Educación Emocional Happy 8-12 Y Happy 12-16. Evaluación de su impacto en las emociones y el bienestar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 2, 53-66.

Echeverría, B., López-Larrosa, S., & Mendiri, P. (2020). Aplicación de un programa de educación socio-emocional para alumnado de Primaria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 7(2), 174-183. <https://doi.org/10.17979/reipe.2020.7.2.7101>

Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., Castillo, R., & Extremera, N. (2012). Gender differences in emotional intelligence: The mediating effect of age. *Behavioral Psychology*, 20(1), 77-89.

Fernández-Berrocal, P., y Extremera-Pacheco, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/35428/01420073000724.pdf?sequence=1>

Ferrándiz, C., Hernández, D., Bermejo, R., Ferrando, M., & Sáinz, M. (2012). Social and emotional intelligence in childhood and adolescence: Spanish validation of a measurement instrument. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 309-338. <https://t.ly/4506>

Filella, G., Cuenca-Cabello, E., Pérez-Escoda, N., & Ros-Morente, A. (2016). Evaluation of the Emotional Education program “Happy 8-12” for the assertive resolution of conflicts among peers. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(3)(40), 582-601. <https://doi.org/10.25115/EJREP.40.15164>

Filella, G., & Ros-Morente, A. (2023). Happy Software: An interactive program based on an emotion management model for assertive conflict resolution. *Frontiers in Psychology*, 13(January), 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.935726>

García-Pérez, R., Santana-Vega, L., & Ruiz-Alfonso, Z. (2023). Programas de educación emocional en la etapa de Educación Primaria: Una revisión Sistemática. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación Docencia Creativa*, 12(32), 418-431.

Godoy, I., & Sánchez, M. (2021). Estudio sobre la inteligencia emocional en educación primaria. *Revista Fuentes*. <https://doi.org/https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.12108>

Goleman, D. (2012). *El cerebro y la inteligencia emocional*. Ediciones B.

Grijalba Quiroz, N. I., Pérez Canencio, Y., & Garcia Cano, L. (2021). La formación socioemocional busca cupo en la escuela primaria en Colombia. *Foro Educativo*, 133-158. <https://doi.org/10.29344/07180772.36.2743>

Gutiérrez-Lestón, C., Pérez-Escoda, N., Reguant, M., & Eroles, M. (2020). Emotional education. la Granja Method: An innovation in educational leisure. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 495-513. <https://doi.org/10.6018/RIE.405721>

Gutman, L., y Schoon, I. (2013). *El impacto de las habilidades no cognitivas en los resultados para los jóvenes*. Education Endowment Foundation, 59

Hachem, M., Gorgun, G., Chu, M. W., & Bulut, O. (2022). Social and Emotional Variables as Predictors of Students' Perceived Cognitive Competence and Academic Performance. *Canadian Journal of School Psychology*, 37(4), 362-384. <https://doi.org/10.1177/08295735221118474>

Herrera, L., Buitrago, R., & Cepero, S. (2017). Emotional intelligence in Colombian Primary School Children. Location and gender. *Universitas Psychologica*, 16(3). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-3.eips>

Hoyos, C., & Rivero, G. (2022). Emotional Education: A New Paradigm. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 22(4), 194-203. <https://doi.org/10.33423/jhetp.v22i4.5179>

Keefer, K., Parker, J., Saklofske, D. (2018). *Three Decades of Emotional Intelligence Research: Perennial Issues, Emerging Trends, and Lessons Learned in Education: Introduction to Emotional Intelligence in Education*. In: Keefer, K., Parker, J., Saklofske, D. (eds) *Emotional Intelligence in Education*. The Springer Series on Human Exceptionality. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-90633-1_1

Lacunza, A., & Contini, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, 12(23), 159-182. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/72163>

Ley No. 1620. Diario Oficial año CXLVIII. N. 48733 de la República de Colombia, Bogotá, Colombia, 15 de marzo de 2013.

Loke, S., & Lowe, P. (2014). Development and validation of the interpersonal school transition anxiety scale for use among fourth- To sixth-grade students. *Social Work Research*, 38(4), 211-221. <https://doi.org/10.1093/swr/svu025>

López-Cassá, E., & Pérez-Escoda, N. (2009). Cuestionario de desarrollo emocional CDE (9-13): Estudio Preliminar. *II Congreso Internacional de Inteligencia Emocional*.

López-Cassà, È., Fernández, F. B., Requena, S. O., & Carnicer, J. G. (2021). Emotional competencies in primary education as an essential factor for learning and well-being. *Sustainability (Switzerland)*, 13(15), 1-10. <https://doi.org/10.3390/su13158591>

López-Cassà, È., Fernández, F., Requena, S., & Carnicer, J. (2021). Emotional competencies in primary education as an essential factor for learning and well-being. *Sustainability (Switzerland)*, 13(15), 1-10. <https://doi.org/10.3390/su13158591>

López-Cassá, E., Pérez-Escoda, N., & Alegre, A. (2018). Competencia emocional, satisfacción en contextos específicos y satisfacción con la vida en la adolescencia. *Revista de Investigacion Educativa*, 36(1), 57-73. <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.273131>

Madjar, N., Cohen, V., & Shoval, G. (2018). Longitudinal analysis of the trajectories of academic and social motivation across the transition from elementary to middle school. *Educational Psychology*, 38(2), 221-247. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1341623>

Martínez-Sánchez, A. (2019). Emotional competences and academic performance in students of Primary Education. *Psychology, Society and Education*, 11(1), 15-25. <https://doi.org/10.25115/psy.v10i1.1874>

Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review*, 8(4), 290-300. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>

Mayer, J., Salovey, P., Caruso, D., & Cherkasskiy, L. (2011). Emotional Intelligence. En *American Journal of Nursing*, 117(10), 13-21. <https://doi.org/10.1097/01.NAJ.0000525856.75439.4a>

- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Bases Curriculares para la educación Inicial y Preescolar. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/Educacion-inicial/ReferentesTecnicos/341880:Referentes-Tecnicos>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). programa “Emociones para la vida. Programa de Educación Socioemocional”, y se sugiere su implementación en el espacio académico de Ética y Valores o en las direcciones de grupo (MEN, 2016).
- Montaño, Lady, & Pérez, K. (2022). *Competencias Emocionales de los Niños y Niñas de 9 a 13 años que Ingresan al Hospital HOMI*. [Tesis]. Fundación Universitaria los Libertadores.
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., Hertzman, C. y Zumbo, B. D. (2014). Las competencias socioemocionales hacen la calificación: Predecir el éxito académico en la adolescencia temprana. *Revista de Psicología Aplicada del Desarrollo*, 35, 138-147. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.02.004>
- Pandey, A., Hale, D., Das, S., Goddings, A., Blakemore, S., & Viner, R. (2018). Effectiveness of universal self-regulation-based interventions in children and adolescents a systematic review and meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 172(6), 566-575. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2018.0232>
- Pastor, J., Bermell, J., & González, M. (2018). Programa de Educación Emocional a través de la Música en Educación Primaria. *EDATANIA*, 54, 199-222.
- Peñaranda-Téllez, J. (2021). *Propuesta pedagógica para fortalecer la competencia de Regulación emocional de los estudiantes de grado cuarto del IED República de Colombia*. Fundación Universitaria Los Libertadores.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Anna, G., & Benet, S. (2010). Educación emocional y habilidades sociales. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 13(34), 473-478.
- Pérez-Escoda, N., López, E., & Torrado, M. (2013). La competencia emocional y el rendimiento académico en educación primaria. *CIIEB Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar*.
- Pérez-Escoda, N., López-Cassà, È., & Alegre, A. (2021). Emotional development questionnaire for primary education (CDE_9–13). *Education Sciences*, 11(11). <https://doi.org/10.3390/educsci11110704>
- Pulido-Acosta, F., & Herrera-Clavero, F. (2017). Habilidades emocionales a lo largo del desarrollo educativo. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 17(1), 91-112.
- Rebollo-Goñi, E. (2017). Estudio de la inteligencia emocional y función ejecutiva en educación primaria. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación Docencia Creativa*, 6(3), 29-36. <https://doi.org/10.30827/digibug.44253>
- Rivero, G., & Rozo, R. (2015). *Programa de promoción en empatía para el desarrollo de competencias emocionales en niños de educación básica*. [Tesis]. Universidad Piloto de Colombia.
- Rodríguez, M. (2017). *Competencias emocionales y rendimiento académico en Centros de Educación Primaria de la Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional*. [Tesis]. Universidad de Extremadura.

Ros, A., Fiella, G., & Ribes, R. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28, 8-18.

Sáenz-López, P., & Medina Medel, A. (2021). La educación emocional en la legislación educativa en España y Andalucía. *Investigación en la Escuela*, 104, 28–39. <https://doi.org/10.12795/IE.2021.i104.03>

Salas, A. (2017). *Desarrollo de competencias emocionales en estudiantes entre los 9 y 12 años de edad en un colegio privado de la ciudad de Bogotá*. [Tesis]. Universidad del Rosario.

Sánchez, M., Fernández-Berrocal, P., Montañés, J., & Latorre, J. M. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(15), 455-474.

Sánchez-Cruz, L., Valarezo-Encalada, C., Martínez-Paredes, G., & Sánchez-Artigas, R. (2021). Inteligencia emocional y rendimiento académico: estudio en escolares de Huambaló, Ecuador. *Correo Científico Médico*, 25(3).

Sandoya, W., Mustelier, L., Bravo, F., Galeas, J., & Villalba, D. (2022). Habilidades socioemocionales y su incidencia en las relaciones interpersonales entre estudiantes. *Universidad y Sociedad*, 14(4), 466-474. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-6202022000400466&lng=es&tlng=es

Simeón-Aguirre, E. E., Aguirre-Canales, V. I., Simeón-Aguirre, A. M., & Carcausto, W. (2021). Desarrollo y fortalecimiento de competencias emocionales en la educación infantil en Iberoamérica: una revisión sistemática. *Investigación Valdizana*, 15(4), 219-230. <https://doi.org/10.33554/riv.15.4.893>

Toscano-Hermoso, M. D., Ruiz-Frutos, C., Fagundo-Rivera, J., Gómez-Salgado, J., García-Iglesias, J. J., & Romero-Martín, M. (2020). Emotional intelligence and its relationship with emotional well-being and academic performance: the vision of high school students. *Children*, 7(12), 1-12. <https://doi.org/10.3390/children7120310>

Vente, H. (2021). *Competencias Emocionales de los Estudiantes del Grado Octavo de la Institución Educativa Las Américas del Distrito de Buenaventura: Una Evaluación en Tiempo de Pandemia*. [Tesis]. Universidad Antonio Nariño.

Weissberg, R., Durlak, J., Domitrovich, C., & Gullotta, T. (2015). Social and Emotional Learning: Past, Present, and Future. En Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (Eds.), *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice* (pp. 3– 19). Guilford.

Wigelsworth, M., Lendrum, A., Oldfield, J., Scott, A., Ten-Bokkel, I., Tate, K., & Emery, C. (2016). The impact of trial stage, developer involvement and international transferability on universal social and emotional learning programme outcomes: A meta-analysis. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 347-376. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1195791>

DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS: ABORDAGENS E IMPACTOS NA EDUCAÇÃO

Data de aceite: 01/07/2024

Silvia Ferreira Mendes da Silva

RESUMO: O objetivo do trabalho foi analisar através de revisão bibliográfica a inteligência socioemocional. O ambiente de aprendizagem mais eficaz é aquele em que os alunos vivenciam aulas significativas, desafiadoras e envolventes em um ambiente de apoio. Aumentar a inteligência emocional social é uma parte importante de fornecer aos alunos uma base para o desempenho acadêmico e comportamento social positivo. Ao comparar inteligência emocional e inteligência social, a inteligência emocional envolve autoconsciência, autorregulação e autocontrole. A inteligência social está menos focada nas próprias emoções ou reações e mais na sensibilidade em relação aos sentimentos, humores e motivações dos outros e na capacidade de interagir com os outros como parte de um grupo. As pesquisas do tipo bibliográficas, tem o objetivo primordial à exposição dos atributos de determinado fenômeno ou afirmação entre suas variáveis.

PALAVRAS-CHAVE: Inteligência; Socioemocional; Educação.

INTRODUÇÃO

A definição de inteligência social e emocional refere-se à capacidade de estar ciente dos próprios sentimentos no momento presente. Em um ambiente acadêmico, isso inclui habilidades importantes, como ser capaz de se comunicar efetivamente com outras pessoas, trabalhar em grupos e controlar impulsos. Como as emoções afetam os processos intelectuais, os alunos que receberam instrução em inteligência social e emocional se comportam melhor e têm uma atitude mais positiva do que aqueles que não receberam esse tipo de instrução.

A inteligência emocional tem um século de respaldo na história e pode ser encontrada na obra de Aristóteles e outros pesquisadores diferentes. Mas formalmente era introduzida com intensidade e aplicação, como escreve Goleman em seu livro best-seller "Inteligência Emocional: Por que pode ser mais importante do que o QI" em 1995. É definido como a capacidade de reconhecer as emoções de si mesmo, do outro e respondê-los de acordo.

A inteligência socioemocional é considerada um pré-requisito para o desempenho acadêmico e conquistas pessoais. Ela desenvolve motivações intrínsecas entre alunos de todas as idades, gêneros e etnias. É especialmente importante nos níveis primário e secundário da educação, onde ajuda a desenvolver confiança, empatia e habilidades de socialização entre as crianças. Além disso, no ensino superior e técnico, assim como na educação médica e de engenharia, a integração da inteligência emocional é exigida e recomendada por diversos pesquisadores. Estudos demonstram que, quando aplicada em alunos socialmente desfavorecidos e com baixa escolaridade, a inteligência emocional correlaciona-se positivamente com o desempenho acadêmico e a modificação de comportamentos.

A inteligência socioemocional é fundamental para o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos. Como Goleman destaca em seu livro, a capacidade de reconhecer e responder adequadamente às emoções é essencial para o sucesso em diversas áreas da vida. Ele define a inteligência emocional como a habilidade de identificar e gerir os próprios sentimentos, estendendo essa habilidade para a interação social, formando a base da inteligência socioemocional.

O objetivo deste estudo é analisar, através de uma revisão bibliográfica, a inteligência socioemocional. As pesquisas bibliográficas têm como objetivo principal a exposição dos atributos de determinado fenômeno ou afirmação entre suas variáveis. Assim, recomenda-se que apresentem características como: analisar a atmosfera como fonte direta dos dados e o pesquisador como um instrumento mediador; evitar o uso de artifícios e métodos estatísticos, focando mais na interpretação de fenômenos e imputação de resultados. O método deve ser o foco principal da abordagem, e não apenas o resultado. A apreciação dos dados deve ser atingida de forma intuitiva e indutiva pelo pesquisador.

DESENVOLVIMENTO

A inteligência socioemocional ajuda os alunos a se sentirem bem consigo mesmos enquanto realizam ações positivas. Pensamentos, ações e sentimentos sobre si mesmo estão todos interligados e a inteligência socioemocional fornece instruções em componentes específicos, que incluem:

- Autoconsciência - A instrução em autoconsciência ajuda os alunos a aprender a construir intencionalmente pensamentos e comportamentos positivos;
- Autogerenciamento - os alunos aprendem a administrar seu tempo, energia, talentos e dinheiro, o que pode melhorar o controle dos impulsos;
- Consciência social - as interações positivas com outras pessoas requerem a capacidade de sentir empatia por pessoas que podem vir de origens ou culturas muito diferentes. Além de crescer em consciência pessoal e empatia, os alunos aprendem a ter consciência dos sentimentos e ações das pessoas em seu sistema de apoio, incluindo família, amigos e comunidade;

- Gerenciamento de relacionamento e habilidades sociais - os alunos aprendem a tratar as outras pessoas com cooperação e respeito e como o tratamento positivo dos outros pode levar a relacionamentos melhores (ABED, 2014).

A comunicação aprimorada e as habilidades de tomada de decisão responsável, podem ter um impacto positivo na aprendizagem. A consciência socioemocional pode ajudar a definir os alunos no caminho do sucesso na escola e, por fim, na vida adulta (COSTA; FARIA, 2013).

Segundo a pesquisa de Costa e Faria (2013), um ambiente de aprendizagem envolvente e desafiador, aliado a um suporte emocional adequado, contribui significativamente para o desempenho acadêmico e comportamento social positivo dos alunos. A instrução em componentes específicos da inteligência socioemocional, como autoconsciência e autogerenciamento, ajuda os alunos a construir pensamentos e comportamentos positivos de forma intencional

Embora a inteligência social e a inteligência emocional estejam relacionadas, elas não são exatamente a mesma coisa. Inteligência emocional versus inteligência social pode ser considerada a diferença entre a maneira como você ou seus alunos se relacionam consigo mesmo e a maneira como se relacionam uns com os outros (ESTANISLAU; BRESSAN, 2014).

Diferentes táticas podem ser usadas para ensinar inteligência emocional e social, para aumentar o uso da aprendizagem socioemocional na escola e na vida diária. Os alunos podem ser encorajados a compartilhar suas opiniões, a crescer na consciência de suas próprias reações emocionais e a perceber a postura e as expressões faciais dos outros. Essas habilidades podem ser incorporadas a qualquer assunto, como considerar como os produtos químicos reagem uns aos outros na ciência e questionar as ações e comportamentos das pessoas na história (GROP, 2016).

O ambiente de aprendizagem mais eficaz é aquele em que os alunos vivenciam aulas significativas, desafiadoras e envolventes em um ambiente de apoio. Aumentar a inteligência emocional social é uma parte importante de fornecer aos alunos uma base para o desempenho acadêmico e comportamento social positivo (SILVA; 2012).

A emoção desempenha um papel importante em todos os processos intelectuais e é uma força motriz na forma como o cérebro das crianças se organiza. Os alunos que estão com medo ou ansiosos têm dificuldade de aprender, enquanto aqueles que se sentem seguros e protegidos aprendem mais rapidamente (GONZAGA, MONTEIRO, 2011).

A pesquisa mostra que pessoas que recebem instrução em inteligência social e emocional se comportam melhor, são mais positivos e menos ansiosos do que os outros que não receberam. Isso os coloca no caminho do sucesso na escola, no trabalho, nos relacionamentos e na vida adulta.

Segundo TACLA (2014), nosso cérebro tem três partes básicas, cada uma com suas próprias necessidades.

Na base está o tronco cerebral, que regula a atividade corporal e a consciência. Ele precisa de proteção e segurança. Acima do tronco cerebral está o sistema límbico, que regula a emoção e a memória. Precisa de honestidade emocional e conexão. Acima do sistema límbico está o córtex, que regula o pensamento e as funções superiores. Precisa de aprendizado e estimulação intelectual (SILVA; 2012).

As abordagens de ensino tradicionais são de cima para baixo, com foco no que os alunos sabem primeiro e como se sentem depois. A pesquisa mostra, no entanto, que os alunos precisam se sentir seguros, protegidos e emocionalmente conectados antes de poderem aprender sobre qualquer coisa. É assim que a inteligência social e emocional melhora todo o aprendizado (TACLA, et al, 2014).

Enquanto os teóricos lutam com modelos concorrentes, muitos na comunidade de aprendizagem social e emocional reduziram as emoções básicas a seis, que os alunos podem identificar prontamente: felicidade; tristeza; medo; raiva; dor e amor. Os alunos reconhecem essas emoções de várias maneiras: sentimentos subjetivos que experimentam devido à emoção, expressões faciais e tom de voz. Reações corporais, como suor ou tremor, ações realizadas por aqueles que experimentam a emoção motivadas por trás das ações (GONZAGA, MONTEIRO, 2011).

Além de ajudar os alunos a reconhecer essas emoções, os professores também devem ajudá-los a perceber que todas essas emoções básicas estão bem. Nenhum é bom ou ruim. Eles simplesmente são. Ajudar os alunos a reconhecer e aceitar as emoções que estão experimentando é o primeiro passo para administrar essas emoções (SILVA; 2012).

As habilidades intrapessoais se concentram no oculto interior, pensamentos, força e potenciais e conduzi-los à fase de autoatualização. Elas ajudam a reconhecer a própria pessoa, seus pontos fortes e fraquezas, humores e emoções e seus impactos em outros. Habilidades intrapessoais de desenvolvimento levam à autoconstrução de dentro para fora, ajuda a desenvolver confiança e melhorar as habilidades de tomada de decisão (TACLA, et al, 2014).

Através de habilidades intrapessoais as pessoas controlam seus pensamentos e ações, permanece motivado, calmo e confiante e começa a acreditar em si mesmo, ambos conscientes e subconscientemente, que aumentar a produtividade e o desempenho. Silva (2012), afirma que com altas habilidades intrapessoais e autoconsciência, motivações intrínsecas são criadas que levam a um alto desempenho acadêmico.

Além disso, melhora as estratégias de aprendizagem, habilidades de memorização e cognição. Desenvolve a autorregulação, que é a capacidade de desenvolver, implementar e com flexibilidade manter o comportamento planejado a fim de alcançar seus objetivos. Também é considerado uma habilidade para controlar ou redirecionar impulsos e humores, é propensão a suspender o julgamento e pensar antes de agir (GONZAGA, MONTEIRO, 2011).

De acordo com a teoria social cognitivo da autorregulação, ela desempenha o papel de mediação entre influências externas e comportamentos humanos intencionais. A autorregulação em um aluno é considerada como um importante preditor e motivação para desempenho acadêmico. Dentro da aprendizagem online, a autorregulação gerou resultar em bom desempenho acadêmico e orientação para objetivos. Além desses, é usado para regular comportamentos e emoções em processos acadêmicos, que dão bons resultados e desempenho ao acadêmico (SILVA; 2012).

Desenvolve motivação em alunos, sejam intrínsecos ou extrínsecos, que é um dos fatores mais importantes em desempenho acadêmico e sucesso do aluno e dar entusiasmo, determinação e emoção para chegar às alturas. Habilidades interpessoais e desempenho acadêmico são a base para relações humanas, pavimentação de estradas para trabalhar diversas pessoas em ambiente heterogêneo. Foca sobre como melhorar a sensibilidade intercultural e prestando serviços completos e satisfatórios a pessoas exigentes (TACLA, et al, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inteligência social, tem mais a ver com o futuro. A inteligência social surgiu para que as pessoas pudessem sobreviver, e trata-se de descobrir a melhor maneira de você se dar bem e sair de uma situação com um desfecho favorável. Mesmo que você tenha as qualificações no papel, a falta de inteligência social pode levar a relacionamentos tensos ou arruinados, bem como a oportunidades perdidas. Por mais que você queira ser franco com alguém ao dar feedback, você pode tentar editar suas palavras para tentar transmitir uma crítica construtiva sem colocar o pé na boca.

Em contraste, a inteligência emocional tem mais a ver com o presente e, portanto, está mais intimamente relacionada às emoções e sentimentos. Ao ler o rosto de alguém, você pode dizer se essa pessoa está feliz, extremamente nervosa antes de ir para uma entrevista de emprego ou tímida porque essa pessoa está em seu próprio canto no meio de uma festa.

Juntando o conceito mostrado, o trabalho indica que há um significativo impacto da inteligência socioemocional sobre performance acadêmica. Portanto, é recomendado que workshops de treinamento rigorosos e cursos sobre socioemocional o desenvolvimento da inteligência deve ser incluído em currículo e treinamento. Professor deveria ser treinado para inteligência socioemocional, para que possam controlar e prever melhor o aluno e sua performance acadêmica.

Pesquisa futura é recomendada para que explore e teste a inteligência socioemocional para o comportamento das modificações estratégias de ensino, e sobre projetar estudos de avaliação que visam mudanças no conhecimento (aprendizagem), comportamento (especialização) e resultados (desempenho).

REFERÊNCIAS

ABED, Anita Lilian Zuppo. **O Desenvolvimento Das Habilidades Socioemocionais Como Caminho Para a Aprendizagem e o Sucesso Escolar de Alunos da Educação Básica**—São Paulo abril de 2014.

COSTA, Ana e FARIA, Luísa. **Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa**. Aná. Psicológica [online]. 2013, vol.31, n.4, pp. 407-424.

ESTANISLAU, Gustavo M. e BRESSAN, Rodrigo Affonseca. **Saúde Mental na Escola: O que os educadores devem saber**. Artmed, 2014.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional – A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. 2ª edição, Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

GONZAGA, Alessandra Rodrigues e MONTEIRO, Jaqueline Kieling. **Inteligência Emocional no Brasil: um panorama da pesquisa científica**. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Vol.7 n. 2, p.225-232. Abr-jun, 2011.

GROP, Grupo de Recerca em orientació Psicopedagògica Barcelona, Espanha. **Atividades para o desenvolvimento da Inteligência emocional nas crianças**. Parramón Ediciones, 2016.

SILVA, Gidélia Alencar da. **A EDUCAÇÃO EMOCIONAL E O PREPARO DO PROFISSIONAL DOCENTE**. 2012.

TACLA, Cristiane et al. **Aprendizagem socioemocional na escola**. In: **Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber**/ Gustavo M. Estanislau, Rodrigo Alfonso Bressan (Organizadores). Porto Alegre: Artmed, 2014.

INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE

Data de aceite: 01/07/2024

Silvia Ferreira Mendes da Silva

RESUMO: O surgimento da Psicopedagogia se deu com a necessidade que o profissional da educação começou a ter, de tentar entender alguns problemas de aprendizagens e sua interferência no processo de desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo. A problemática se desenvolve em torno da falta de preparo do professor pedagogo e sua falta de experiência e formação continuada para cuidar e educar alunos especiais. Como a psicopedagogia pode otimizar o relacionamento entre o professor e o aluno com transtornos de TDAH? O objetivo geral do trabalho é o de abordar sobre a criança transtorno de déficit de atenção e hiperatividade no processo de inclusão por meio da intervenção psicopedagógica. Os objetivos específicos são: fazer uma contextualização do tema como meio de se entender melhor o TDAH; apresentar a função do psicopedagogo em otimizar o relacionamento entre o professor e o aluno com transtornos de TDAH. O presente trabalho será desenvolvido na perspectiva da pesquisa bibliográfica com busca

eletrônica em periódicos indexados nas bases de dados bibliográficas SCIELO, LILACS e PEPSIC.

PALAVRAS-CHAVE: Psicopedagogia. Educação Especial. Inclusão escolar.

INTRODUÇÃO

Os avanços tecnológicos transformaram profundamente a estrutura social, impactando significativamente a educação em nosso país. O antigo modelo tecnicista nas escolas tornou-se obsoleto, exigindo a implementação de um novo sistema educacional. Embora, em teoria, as escolas estejam se adaptando para atender às demandas atuais do mercado e da sociedade, ainda existem conflitos psicossociais clássicos na relação entre professores e alunos.

Nisso consiste a relevância de investigar em psicopedagogia nas contribuições pertinentes aos desvios comportamentais tanto à criança e ao adolescente, quanto aos agentes educacionais, que se colocam desamparados de meios técnicos lógico-rationais no âmbito pedagógico.

A problemática se desenvolve em torno da falta de preparo do professor pedagogo e sua falta de experiência e formação continuada para cuidar e educar alunos especiais. Como a psicopedagogia pode otimizar o relacionamento entre o professor e o aluno com transtornos de TDAH?

O objetivo geral do trabalho é o de abordar sobre a criança transtorno de déficit de atenção e hiperatividade no processo de inclusão por meio da intervenção psicopedagógica. Os objetivos específicos são: fazer uma contextualização do tema como meio de se entender melhor o TDAH; apresentar a função do psicopedagogo em otimizar o relacionamento entre o professor e o aluno com transtornos de TDAH.

Tratou-se de revisão da literatura, baseando-se na busca de artigos publicados entre 2013 a 2020. As bases de dados utilizadas serão: BIREME (Biblioteca Virtual de Saúde); LILACS (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde) e SCIELO (Scientific Electronic Library Online). Os descritores utilizados para a busca foram: Psicopedagogia. Educação Especial. Inclusão escolar. Os critérios de inclusão utilizados serão: artigos que respondessem à questão de metodologia de projeto, e os critérios de exclusão foram: editoriais, artigos de revisão da literatura e artigos que não respondessem à questão de outras metodologias proposto por este estudo.

A pesquisa pode ser classificada sob três aspectos: quanto aos objetivos, quanto à abordagem do problema e quanto aos procedimentos. No tocante aos seus objetivos, a pesquisa que gerou este texto, caracterizou-se como sendo de natureza exploratória e descritiva. As pesquisas exploratórias têm por fim de mostrar mais contexto com o problema, tornando o assim mais explícito ou construindo hipóteses, sendo assim estas pesquisas têm como o grande objetivo aprimorar as ideias.

O tipo do estudo é uma revisão bibliográfica, pesquisas do tipo tem o objetivo primordial à exposição dos atributos de determinado fenômeno ou afirmação entre suas variáveis. Assim, recomenda-se que apresente características do tipo: analisar a atmosfera como fonte direta dos dados e o pesquisador como um instrumento interruptor; não agenciar o uso de artifícios e métodos estatísticos, tendo como apreensão maior a interpretação de fenômenos e a imputação de resultados, o método deve ser o foco principal para a abordagem e não o resultado ou o fruto, a apreciação dos dados deve ser atingida de forma intuitiva e indutivamente através do pesquisador.

DESENVOLVIMENTO

Transtorno de Deficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um transtorno neurobiológico reconhecido pela Organização Mundial da Saúde. Ele pode afetar pessoas de qualquer idade e em qualquer fase da vida. Embora seja amplamente diagnosticado, suas causas ainda estão sendo estudadas por médicos que buscam entender exatamente o que desencadeia o transtorno (ABRÃO, 2016).

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um transtorno neurobiológico de origem genética, responsável pelo surgimento dos sintomas de hiperatividade, impulsividade e desatenção. É um dos transtornos mais comuns na infância, havendo declínio da prevalência com o avançar da idade (PIRES; PASSOS; ASSIS, 2012).

Segundo Balbi, et al (2018) mostra que o transtorno de déficit de atenção / hiperatividade (TDAH) é um distúrbio multifatorial e clinicamente heterogêneo que está associado a uma enorme carga financeira, estresse para as famílias e resultados acadêmicos e vocacionais adversos. O transtorno de déficit de atenção / hiperatividade é altamente prevalente em crianças em todo o mundo, e a prevalência desse distúrbio em adultos é cada vez mais reconhecida.

Segundo Silva (2013) diz que esse transtorno envolve inúmeras dúvidas em relação ao tratamento, seja dos pais, professores e todos os envolvidos na vida da criança e do adolescente que apresenta essa patologia. Além dessas dúvidas, a falta de conhecimento e apoio especializado contribui para que esta criança/adolescente seja definida como má educada, indisciplinada e em alguns casos pouco inteligente.

É importante entender que o TDAH não se resume a apenas alguns sintomas isolados. O diagnóstico é dimensional, o que significa que qualquer pessoa pode apresentar sintomas como desatenção, hiperatividade e impulsividade. No entanto, é a combinação específica desses sintomas e os prejuízos que eles causam que levam ao diagnóstico do transtorno (FONSECA, 2014).

Os pacientes devem inicialmente ser atendidos por profissional habilitado e capacitado, em atenção primária, entendendo que uma avaliação criteriosa e objetiva poderá nortear um encaminhamento correto e precoce, e proporcionar um apoio importante para este indivíduo (REINHARDTA; REINHARDTB, 2012).

Esse transtorno atinge cerca de 3 a 7% de crianças em idade escolar, sendo mais percebido em meninos do que em meninas, numa proporção de 2/1. Nos meninos os principais sintomas são a impulsividade e a hiperatividade, e nas meninas a desatenção, o que pode trazer danos para a vida da criança, inclusive consequências para a vida adulta como vários estudos mostram que mais de 50% de crianças com TDAH continuam com os sintomas na vida adulta, tendo sérios problemas, interferindo no processo de aprendizagem e na construção dos relacionamentos interpessoais futuros (MACHADO; CESAR, 2018).

Segundo Signor (2013) mostra que as características do TDAH na infância afetam de modo evidente o desempenho escolar, o relacionamento familiar e social e o ajustamento psicossocial. Muitas vezes a criança acaba colocando em seu discurso sentimentos de inferioridade, internalizando termos do tipo: “não sei,” “não consigo,” “sou muito inquieto,” “escrevo errado,” “não gostam de mim,” “não gosto de ler e escrever,” etc. Havendo assim um prejuízo do desenvolvimento escolar da criança e seu relacionamento com os demais.

Dessa forma Luizão; Scicchato (2014) diz que torna-se fundamental a completa compreensão da complexidade dessas condições, a fim de firmar um vínculo entre paciente e profissional, para uma melhor orientação, elaboração de planos de cuidado e avaliação de possíveis necessidades de apoio educacional e emocional tanto para o paciente quanto para sua família.

Os principais sintomas do TDAH caracterizam-se por desatenção, hiperatividade e impulsividade. Dentre os sintomas que demonstram desatenção podemos destacar: o esquecimento em tarefas do cotidiano, desatenção nas tarefas escolares e ocupacionais, dificuldade em ouvir quando lhe é dirigido a palavra, evita atividades que exigem esforço mental. Distrai-se com facilidade por estímulos alheios, dificuldade em seguir instruções e em finalizar atividades propostas (Oliveira; Dias, 2015).

Segundo Oliveira; Dias (2015) mostra que dentre os sintomas que podemos destacar a hiperatividade: diálogo extenso e fala demasiadamente, remexe mãos e pés excessivamente, e tem dificuldade em permanecer quieto. Em relação a impulsividade a criança poderá apresentar interrupção de discursos alheios com respostas precipitadas antes mesmo de serem concluídas e não se contém em aguardar sua vez.

Dentre os vários conceitos e definições Sena e Neto, trazem um que parece apresentar o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade em um contexto completo e compreensível. A dificuldade de prestar atenção a detalhes ou errar por descuido em atividades escolares e de trabalho; dificuldade para manter a atenção em tarefas e atividades lúdicas; parecer não escutar quando lhe dirigem a palavra; não seguir instruções e não terminar tarefas escolares, domésticas, ou deveres profissionais; dificuldade em organizar tarefas e atividades; evitar, ou relutar, em envolver-se em tarefas que exijam esforço mental constante; perder coisas necessárias para tarefas ou atividades; e ser facilmente distraído por estímulos alheios à tarefa e apresentar esquecimentos em atividades diárias. (SANTOS, 2014).

É um transtorno de origem genética, mas que pode se manifestar em qualquer fase da vida, assim como a dislexia, muitas vezes a criança é vista como desobediente devido seu comportamento em função do transtorno. Assim pode-se perceber que o TDAH, está ligada a dificuldade do aluno de concentrar no que a pessoa está explicando, tratando-se, pois, de dois problemas diferentes.

Função do psicopedagogo no processo de inclusão do aluno com TDAH

A Psicopedagogia surgiu da necessidade dos profissionais da educação de compreender problemas de aprendizagem e como eles afetam o desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo dos alunos (FENICHEL, 2014).

Dessa forma, pode-se entender que o Psicopedagogo é um profissional destinado a compreender as necessidades dos alunos presente na escola em que atua, não só o aluno com necessidades especiais, mas qualquer aluno, uma vez que é certo que cada criança tem suas particularidades.

Assim, tem-se que a Psicopedagogia estuda o comportamento humano, o processo de aprendizagem das crianças, já que se trata de uma formação destinada principalmente ao cuidado dos que estão iniciando sua vida escolar, ou seja, é uma ciência que possui dupla função: clínico e institucional. O psicopedagogo irá analisar cada caso, ou seja, cada aluno em particular e depois irá elaborar estratégias para que o professor possa trabalhar em grupos. O psicopedagogo atuará em suas várias funções, mas dentro da escola, especialmente cabe ao desenvolvimento cognitivo e psicomotor da criança (CARVALHO, 2014).

Não só haverá uma prevenção nos cuidados do psicopedagogo com a criança como também o trabalho para melhorar as condições de aprendizagem da criança que já chega à escola com dificuldades.

Os professores alegam (com toda razão) que em seus cursos de formação não tiveram a oportunidade de estudar a respeito, nem de estagiar com alunos da educação especial. Muitos resistem, negando-se a trabalhar com esse alunado, enquanto outros os aceitam, para não criarem áreas de atrito com a direção das escolas. (CARVALHO, 2014).

Tal problema ocorre devido à falta de formação continuada, é certo que em grande parte dos cursos de pedagogia e licenciaturas no Brasil, os estágios obrigatórios não exigem que os alunos tenham a experiência em alguma escola com a presença de crianças especiais, em sua maior parte no curso universitário o futuro educador tem apenas algumas aulas relacionadas à psicopedagogia.

A ideia da inclusão é algo magnífico, de extrema importância e de grande avanço, não só para os alunos com TDAH, mas sim para toda a sociedade e uma quebra de paradigma sobre o conceito errôneo que todos por muitos anos tiveram para com as pessoas que detêm algum tipo de dificuldade física ou mental, mas aparentemente é algo que não funciona perfeitamente quando aplicado em prática (ALMEIDA, 2013).

Partindo dessa premissa as coisas em sala de aula são bem diferentes, por que os alunos muitas vezes, estão lá somente para ocupar mais uma carteira, para cumprir com uma cota uma média exigida, mas a pergunta que fica é se estão realmente aprendendo como deveriam, se a inclusão com os outros colegas estão sendo realmente efetivada (AZENHA, 2016).

Apesar da formação dos professores continuarem focadas na hegemonia, no igual, deve se pensar numa mudança urgente para o bem de todos em sala de aula indiferente de se ter algum tipo de deficiência tratamos com o diferente todos os dias e todos os momentos, ninguém de forma alguma aprende de forma igual, o papel do professor não é somente transferir o conhecimento de forma padronizada para seus alunos, mas sim de procurar meios para que os mesmos terminem os estudos com um conhecimento a mais e com vontade de seguir aprendendo (BALBI, et al, 2018).

Diante dessas novidades, a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor, nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais formas e instrui os alunos. (MANTOAN, 2015). Dessa forma, a escola, deve estar aberta ao novo, e inclusão, apesar de ser um tema antigo, está sempre em pauta quando se trata de garantir direitos ao cidadão. É um direito fundamental, não podendo ser negado, encontra-se sempre presente quando se trata de melhorar o acesso à educação.

Quer dizer que não se deve negar nem dificultar o acesso às instituições de ensino, uma vez que se trata de um direito de todos, por isso o psicopedagogo será aquele que ajudará o professor despreparado a manter esse aluno na escola até que o mesmo finalize o Ensino Regular como os demais.

Mas identificar as necessidades individuais sem poder supri-las é muito frustrante. Entra aí a importância da interação entre as vertentes individual e social, pois, embora as escolas possam desenvolver inúmeras ações em prol da inclusão, também é verdade que elas enfrentam inúmeros limites que só poderão ser superados com mudanças sistemáticas nas políticas nacionais, com ênfase para as que dizem respeito diretamente a educação. (CARVALHO, 2014).

É nesse momento que muito se deparam com uma situação difícil por não estarem preparados para lidar com o aluno especial, ocasionando o isolamento e a falta de interação e participação do mesmo das atividades que não estão adequadas ao seu perfil. O Psicopedagogo poderá ajudar o professor, fazendo uma análise do caso do aluno com TDAH e tentando chegar a uma solução do problema que a criança enfrenta (NOGUEIRA; LEAL, 2012).

Dessa forma segundo Almeida (2013) na relação estabelecida no ato de ensinar e aprender o educador assumirá o lugar significativo do outro e contribuirá para que a criança se aproprie efetivamente da língua. É sobre esse lugar, sobre a importância do professor a partir desse lugar e sobre essa contribuição, que tratará esse trabalho. Inicialmente, voltaremos nossa discussão para a psicanálise dentro da perspectiva sociointeracionista para, em seguida, expor a compreensão de Vygotsky sobre quem é o outro na dinâmica da interação social e, por fim, concluir destacando a posição e a relevância do educador dentro dessa problemática.

Sem a devida atenção o educador corre o risco de ignorar a sua própria importância para o desenvolvimento linguístico do seu educando. Na posição de outro, é preciso que

ele compreenda o quanto as suas ações, por menos intencionais que sejam, influenciam direta ou indiretamente no desempenho discursivo da criança.

Diante disso, a prática do educador deve ser marcada por momentos e espaços em que o diálogo é fomentado entre o educador e a criança, entre o educador e o grupo de crianças e entre as próprias crianças, para que cada uma seja escutada e para que as suas contribuições para o grupo sejam valorizadas.

Deste modo, as crianças ao verem que as suas contribuições são importantes vão sentir-se motivadas para interagir, o que as leva, conseqüentemente, a terem desejo e prazer em comunicar, fatores essenciais para o desenvolvimento da psique. Para tratar melhor do processo educativo, o professor se destaca como uma figura inevitável no qual transcende a prática pedagógica, entendendo assim a relação professor-aluno colocamos a relação da transferência, que é um termo da psicanálise, na qual traz a ideia de transporte (KUPFER, 2017).

Assim, é que o estudo nos ramos da Psicopedagogia é a maneira mais rápida de um pedagogo poder trabalhar com crianças especiais sem que a mesma seja excluída das atividades. Não se deve dar a pedagogo o poder de diagnosticar um problema, função destina ao médico, mas sim o de poder identificar o problema presente na criança e poder trabalhar dentro desse caso sem medo de cometer erros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que foi apresentado neste trabalho, é evidente que a Psicopedagogia é uma área dedicada ao desenvolvimento dos educadores infantis, especialmente dos pedagogos. A intenção é capacitar esses profissionais a criar novas metodologias e estratégias, permitindo que alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) possam se desenvolver da melhor forma possível.

Assim o trabalho teve a intenção de mostrar que a educação inclusiva no Brasil já é uma realidade, devido às várias leis vigentes a favor da educação em todos seus aspectos. No entanto, o cumprimento dessas leis só será possível se o profissional da educação estiver realmente preparado para lidar com qualquer tipo de aluno.

Escola, Saúde, Educação, Segurança, Moradia são atualmente os nortes para se percorrer quando se fala em infância. Do momento da concepção ao nascimento, as experiências, as sensações são todas as partes de um todo e servem como referencial, toda vez que realizamos um planejamento para adequarmos ao aluno, que tipo de cidadão queremos formar e quais os rumos que a sociedade vai tomar.

Por tanto, concluo que é imprescindível que o educador se perceba como agente signifiicante no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem em crianças em condições educacionais. Esse reconhecimento é de extrema importância para nortear a prática do profissional, e principalmente, ainda mais relevante, para as crianças que passam por ele.

REFERÊNCIAS

ABRÃO, J.L.F. As influências da Psicanálise na Educação Brasileira no início do século XX.

Psicologia: Teoria e Pesquisa. v.22, n.2, p.233-240. Maio-Agosto. 2016.

ALMEIDA, V. A. R. **O sujeito da Psicanálise é o sujeito da ciência. O primeiro ensino de Lacan: o sujeito, entre saber e verdade.** Dissertação (Mestrado em Teoria Psicanalítica) - Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. p. 20-31.

AZENHA, C. **A constituição da subjetividade e a aquisição da língua escrita: reflexões psicanalíticas sobre o declínio da função paterna e a alfabetização de crianças.** Estilos da Clínica, São Paulo, 5, jun. 2016.

BALBI, C.; RIBEIRO, C. A.; BORBA, R. I. H.; OHARA, C. V. S.; PINTO, J. P. Compreendendo a vivência de ser mãe de uma criança com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. **Revista da Sociedade Brasileira de Enfermeiros Pediatras**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 57-66, 2018.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva com os Pingos nos is.** Porto Alegre: Mediação, 2014.

FENICHEL, Otto. **Teoria Psicanalítica das Neuroses.** São Paulo: Editora Atheneu, 2014.

KUPFER, Maria Cristina. **Educação para o futuro: psicanálise e educação.** São Paulo: Escuta. 2017, 3ª ed.

LUIZÃO, A. M., & SCICCHITANO, R. M. J. (2014) Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: um recorte da produção científica recente. **Revista Psicopedagogia** 31(96), 289-297.

MACHADO, L.F.J., & CESAR, M. J. C., & (2018) **Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) em crianças - Reflexões iniciais.**

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

NOGUEIRA, Makeliny Oliveira Gomes e LEAL, Daniela. **Teorias da aprendizagem – um encontro entre os pensamentos filosóficos, pedagógicos e psicológico.** Editora Intersaberes. 1ª Edição. 2012.

OLIVEIRA, C. T., & DIAS, A. C. G. (2015). **Repercussões do Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade (TDAH) na Experiência Universitária.** *Psicologia: Ciência e Profissão*, 35(2), 613-629.

PIRES, T. O., PASSOS, C. M. F., & ASSIS, S. G. (2012) Ambiente familiar e déficit de atenção e hiperatividade. **Revista Saúde Pública.** 4(46), 624-632.

SANTOS, Rogério Augusto. **O Psicopedagogo na instituição escolar: Intervenções psicopedagógicas no processo de ensino-aprendizagem.** 2014. Disponível em: <http://www.psicopedagogiabrasil.com.br/artigos.htm>. Acessado em: 01 de julho de 2019.

SIGNOR, R. (2013). Transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade: uma análise histórica e social. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada.** 13(4) 1145-1166.

SILVA, A. B. B. **Mentes inquietas: entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsivas e hiperativas.** São Paulo: Gente, 2013.

MARCELO MÁXIMO PURIFICAÇÃO: Professor Titular C-III vinculado a PROEPE e lotado na Unidade Básica de Humanidades da Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior (PROEPE/UNIFIMES) e Professor P-V - Padrão “F” da Secretaria de Educação do Estado de Goiás (SEDUC). Possui Doutorado em Educação (2023) pela Universidade Luterana do Brasil ULBRA. Também é Doutor em Ensino (Educação Matemática e Tecnologia) (2022) pela Universidade do Vale do Taquari UNIVATES e Doutor em Ciências da Religião (2014) pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás PUCGO. Realizou Estágio Pós-doutoral em Educação Superior e Políticas Educacionais (2016) na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra FPCE (supervisionado pela Dra. Teresa Pessoa) e também fez Estágio Pós-Doutoral em Formação de Professores, Identidade e Gênero pela Escola Superior de Coimbra ESEC Portugal (2022 supervisionado pela Dra. Filomena Teixeira). Coursou Licenciatura em Pedagogia (ICSH), Matemática (UEG), Filosofia (FBB), Ciências Sociais (Fac. Única) e Bacharelado em Teologia (FATEBOV). Atualmente é professor permanente nos seguintes programas Stricto Sensu: Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Mais (PPGEDU-UNIMAIS) e no Mestrado em Desenvolvimento Regional (MDR) do Centro Universitário Alves Faria (UNIALFA). Ainda, atua como Colaborador (Cooperação/técnica- UNIFIMES-UEMES) no Programa de Pós-Graduação em Educação da Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - PPGE-UEMS/Paranaíba - e no Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social - PPGIES (atualmente é colaborador eventual). Bolsista de Pesquisa e Desenvolvimento (PQD- Padrão B, nível 3) da Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular Funadesp. Orientou: 1 projeto de Pós-doutorado, 1 tese de doutorado, 20 dissertações de mestrado, 20 trabalhos de conclusão de curso de especialização, 117 trabalhos de conclusão de curso de graduação e 9 trabalhos de iniciação científica. Atualmente orienta: 8 dissertações de mestrado, 1 trabalho de conclusão de curso, 1 projeto de iniciação científica e supervisiona 1 projeto de pós-doutorado. Coordena o Grupo de Pesquisa (NEPEM). Associado à ANPED/Nacional. Associado à APEDUC - Associação Portuguesa para o Ensino das Ciências. Pesquisador filiado à Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN) Área: Experiências Tradicionais Religiosas. Membro da Comissão Editorial da editora Publishing (2020-) e Editor-chefe da revista científica Novas Configurações Diálogos Plural (2020-). Tem experiência na área da Educação atuando no eixo da Diversidade. Atualmente me interesso por pesquisa em dois blocos temáticos: I PROCESSOS EDUCATIVOS: Formação de Professores, Políticas Educacionais, Currículo, Desenvolvimento Profissional, Ensino e Tecnologia; II DIVERSIDADE: Estudos Culturais, Identidade, Representação, Gênero, Violência, Negritude, Juventude, Religiosidade e Cultura. (Países em que esteve presente para atividades acadêmicas e técnicas e/ou manteve vínculos em trabalhos científicos: Argentina, Alemanha, Bolívia, Colômbia, Cuba, Espanha, Itália, Panamá, Paraguai, Portugal, México, Moçambique e Uruguai).

ELISÂNGELA MAURA CATARINO: Pós-doutorado em Educação pela Escola Superior de Educação de Coimbra - ESEC/PT (2017-2019) sob a orientação da Dra. Fátima Neves. Doutoranda em Educação pela Universidade Luterana do Brasil (2020-). Doutora em Ciências da Religião pela PUC-GO (2005 - CAPES 5) na Linha de Pesquisa Religião e Movimentos Sociais. Mestra em Teologia com especialização em Educação Comunitária Infância e Juventude pela EST/UFRGS (2010 - Conceito 5 CAPES). Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Salgado de Oliveira (2007) e Docência do Ensino Superior pela FAMATEC (2012). Licenciada em Língua Portuguesa e inglesa e suas respectivas licenciaturas, pela Universidade Estadual de Goiás (2004) e Licenciada em Filosofia pelo Instituto de Ciências Sociais e Humanas - ICSH (2003). É servidora pública da Secretaria Estadual de Educação de Goiás - SEDUCE (1999 - Professora P-IV) e da Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior (2015 - Professora Titular - CII), onde atua como professora na Pós-graduação e nos Cursos de Medicina Veterinária, Engenharia, Pedagogia, Educação Física e Psicologia. Colíder do Grupo de Pesquisa Psicologia, Processos Educativos e Inclusão da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS); Pesquisadora no Grupo de Pesquisa NEPEM/UNIFIMES/CNPq. Professora colaboradora no Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social - MPIES da Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Atualmente trabalha com as seguintes temáticas: Literatura. Linguagem. Educação e Diversidade e Educação Especial com foco nos surdos.

NADIA BIGARELLA: Possui mestrado em Educação (Conceito 5) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e doutorado em Educação (Conceito 5) pela Universidade Católica Dom Bosco, Pós-Doutorado pela Universidade do Estado de Mato Grosso, UNEMAT. Graduação em Pedagogia - Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso. Professora da graduação e do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco. Ligada a linha de pesquisa Política, Gestão e História da Educação e líder do Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais e Órgãos de Gestão dos Sistemas de Ensino (GEPESE). Diretora da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), representando o Estado de Mato Grosso do Sul (2019-2021). Diretora da Rede Ibero-Americana de Pesquisa em Política e Gestão da Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Atividades de Ensino: Pós-Graduação. Atua principalmente nos seguintes temas: Planos, projetos e programas para a educação básica e educação especial, políticas públicas em educação, gestão educacional e Órgãos de Gestão dos Sistemas de Ensino. Em maio/2018 assumiu a vice coordenadora do Programa de Pós-Graduação Em Educação - Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (2019-2021).

A

Aneurismas viscerais 158

Aprendizagem 2, 4, 6, 8, 14, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 43, 44, 49, 50, 51, 52, 53, 57, 60, 63, 65, 67, 68, 69, 70, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 94, 95, 96, 101, 103, 107, 109, 110, 111, 119, 128, 135, 138, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 151, 154, 164, 166, 168, 170, 171, 175, 177, 179, 180, 219, 221, 222, 223, 224, 227, 229, 232

Aprendizagem socioemocional 221, 224

Arteriopatias 158, 161

Avaliação 42, 57, 63, 65, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 95, 103, 104, 110, 111, 113, 115, 152, 179, 223, 227, 228

B

Brincar 96, 116, 117, 122, 123, 124, 125, 127, 128, 153

C

Cariótipos 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52

Competência social 117

Conjuntos cromossômicos 43, 46

D

Deficiência intelectual 141, 142, 143, 144, 145, 147, 148

E

Educação do campo 7, 8, 9, 11, 16, 17

Educação emergente 1, 2, 3, 4

Educação especial 55, 62, 63, 144, 146, 149, 225, 226, 229, 234

Educação infantil 34, 42, 54, 55, 56, 60, 61, 62, 114, 116, 152

Educação Profissional e Tecnológica 164, 167, 179, 180

Ensino 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 58, 67, 68, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 94, 95, 96, 97, 100, 101, 102, 103, 107, 108, 110, 112, 114, 122, 129, 130, 131, 132, 135, 136, 137, 138, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 152, 154, 156, 157, 163, 164, 168, 169, 170, 171, 172, 175, 177, 220, 222, 223, 230, 232, 233, 234

Ensino de ciências 53, 86, 89, 90, 92, 94, 96

Escola 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 27, 28, 29, 31, 34, 44, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 62, 63, 75, 80, 81, 83, 86, 87, 88, 91, 92, 95, 96, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 120, 122, 123, 124, 126, 127, 129, 134, 135, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 167, 169, 173, 174, 179, 221, 224, 229, 230, 231, 233, 234

Escolarização 132, 138, 142, 150, 151, 152, 153

F

Formação de professores 1, 2, 3, 4, 34, 40, 41, 42, 143, 152, 166

Formação humana 20, 130, 132, 139, 153

Futebol 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30

G

Gestão democrática 98, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 115

Gestão escolar 98, 99, 100, 101, 104, 105, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115

H

Humor 58, 86, 87, 88, 89, 91, 93, 94, 95, 96, 97

I

Inclusão 34, 39, 40, 50, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 86, 95, 137, 138, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 225, 226, 229, 230, 232, 234

Ingresso na universidade 7, 11

Inovação 35, 52, 86, 91, 92, 97, 142, 156

J

Jogos esportivos coletivos 18, 19, 22, 29, 30

L

Letramento digital 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42

P

Profissionalidade 163, 164, 166, 170, 177, 179, 180

Protagonismo juvenil 7, 9, 11

R

Recurso didático 43, 45

T

Tecnologia 1, 6, 13, 31, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 52, 65, 73, 85, 89, 92, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 156, 165, 168, 172, 233

Tecnologia de apoio 141

Timidez 116, 117, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 126, 127, 128, 129

Trabalho e extensão 130

EDUCAÇÃO EM TRANSFORMAÇÃO

DESAFIOS EMERGENTES 5

 www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br
 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

EDUCAÇÃO EM TRANSFORMAÇÃO

DESAFIOS EMERGENTES 5



www.atenaeditora.com.br



contato@atenaeditora.com.br



[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)



www.facebook.com/atenaeditora.com.br