

A SOCIEDADE NO PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

HELENA PORTES SAVA DE FARIAS


epitaya
Editora

Helena Portes Sava de Farias

Organizadora

A SOCIEDADE NO PROCESSO DE
TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

1ª Edição



Rio de Janeiro – RJ
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

S678 A sociedade no processo de transformação social [livro eletrônico] /
Organizadora Helena Portes Sava de Farias. – Rio de Janeiro, RJ:
Epitaya, 2022.
250pag.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-87809-41-0

1. Educação. 2. Sociedade. 3. Transformação social. I. Farias, Helena
Portes Sava de.

CDD 303.4

Elaborado por Maurício Amormino Júnior –CRB6/2422

Epitaya Propriedade Intelectual Editora Ltda
Rio de Janeiro / RJ
contato@epitaya.com.br
<http://www.epitaya.com.br>


Epitaya
Editora

Helena Portes Sava de Farias

Organizadora

A SOCIEDADE NO PROCESSO DE
TRANSFORMAÇÃO SOCIAL



Rio de Janeiro – RJ
2022

CONSELHO EDITORIAL

EDITOR RESPONSÁVEL	Bruno Matos de Farias
ASSESSORIA EDITORIAL	Helena Portes Sava de Farias
ASSISTENTE EDITORIAL	Milene Cordeiro de Farias
MARKETING / DESIGN DIAGRAMAÇÃO/ CAPA	Gercton Bernardo Coitinho Bruno Matos de Farias
REVISÃO	Autores

COMITÊ CIENTÍFICO

PESQUISADORES	Profa. Kátia Eliane Santos Avelar Profa. Fabiana Ferreira Koopmans Profa. Maria Lelita Xavier Profa. Eluana Borges Leitão de Figueiredo Profa. Maria Regina da Silva Pinheiro Profa. Cleide Gonçalo Rufino Profa. Roberta Kele Ribeiro Ferreira Profa. Pauline Balabuch Prof. Thiago de Freitas França Prof. Daniel da Silva Granadeiro
---------------	--

APRESENTAÇÃO

É com grande satisfação que lhes apresento o e-book intitulado “A SOCIEDADE NO PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL”. Nele foi possível reunir dezesseis artigos de pesquisadores brasileiros nas diversas áreas do conhecimento como fruto de suas pesquisas acadêmicas, de iniciação científica, Trabalho de Conclusão de Curso e dissertações de mestrado.

O capítulo 1 intitulado “A (in)constitucionalidade da exigência da confissão no acordo de não persecução penal” analisa o Acordo de Não Persecução Penal, instituto de caráter pré-processual, de direito negocial entre investigado e representante do Ministério Público, introduzido ao Código de Processo Penal a partir da Lei 13.964/2019.

No capítulo 2 intitulado “Análise dos resultados da formação de gestores de projetos no ensino superior (da teoria à prática), no curso de administração, na cidade de Manaus/ AM” a presente pesquisa objetiva analisar as competências, habilidades e atitudes trabalhadas na formação de estudantes do curso de administração com base nas expectativas do mercado local e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN’s) do curso.

O capítulo 3 “Inclusão digital nas escolas públicas municipais de Brejo Santo-CE: um paradigma para as novas formas de ensinar e aprender” visa identificar as potencialidades das TDICs no processo de ensino-aprendizagem, na sociedade em rede, investigando a exclusão digital nas escolas como um paradigma a ser superado, na perspectiva de se buscar novas formas de se ensinar e aprender.

No capítulo 4 “O consumo de substâncias na população idosa: estudo epidemiológico sobre morbi-mortalidade e internações em São Paulo” os autores investigam o consumo de substâncias psicoativas lícitas e ilícitas na população idosa e as repercussões quanto à morbimortalidade e internações, relacionada a esse consumo.

O capítulo 5 “A importância da música como atividade lúdica na educação infantil” o artigo objetiva realizar uma revisão da literatura científica sobre as

contribuições da música como atividade lúdica e analisar a sua importância na educação infantil de modo a promover o desenvolvimento cognitivo e motor das crianças.

No capítulo 6 “Manejo odontológico de pacientes com distúrbios hepáticos” o objetivo do presente trabalho foi determinar o manejo odontológico de pacientes hepatopatas, bem como definir as principais hepatopatias crônicas, elucidar as principais manifestações clínicas gerais e em cavidade oral e exemplificar os exames que devem ser solicitados e interpretados.

O capítulo 7 “Surdos no ambiente escolar: uma análise sobre os níveis de interação entre os alunos em sala de aula” as autoras identificaram as principais dificuldades dos surdos dentro do contexto escolar com relação à comunicação, trazendo à evidência a importância da língua de sinais para o desenvolvimento das pessoas com surdez.

No capítulo 8 “Fatores de risco para tentativas de suicídio em crianças e adolescentes” os autores identificaram os principais fatores de risco para tentativas de suicídio em crianças e adolescentes a partir de uma revisão integrativa.

O capítulo 9 “Formação docente na área de saúde mental: experiência de um programa de aperfeiçoamento de ensino” os autores buscam compartilhar a experiência e as contribuições para a formação docente na área de saúde mental por meio do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.

No capítulo 10 “A contribuição pedagógica do jogo e da brincadeira na educação infantil” as autoras realizaram uma pesquisa bibliográfica enfatizando o imenso universo que é a ludicidade, às formas de expressões, valores, o brinquedo, as brincadeiras e os jogos como instrumentos pedagógicos.

O capítulo 11 “Comunicação, consumo e gênero: a ininterrupta mudança do conceito de beleza feminina como instrumento de controle sobre as mulheres” demonstra como, ao longo dos tempos, a figura feminina tem sido controlada pelos homens, por vezes até de forma imperceptível, por meio das mudanças do conceito de beleza, com finalidade de simplesmente agradá-los ou de beneficiá-los.

No capítulo 12 “Diversifica PET: intervenções possíveis buscando a pluralidade grupal dentro do programa de educação tutorial” tem por objetivo socializar o processo de criação de um ambiente grupal pautado na pluralidade de ideias como princípio de intervenção interna do Programa de Educação Tutorial (PET) Conexões de Saberes Gestão Política-Pedagógica (PET-GPP) da Universidade Federal de Pernambuco.

O capítulo 13 “(Sócio)linguística, gramática e sociedade: olhares de atenção ao preconceito linguístico” tem como fator de observação científica os estudos de linguagem, buscando entender conceitos sobre Linguística, Sociolinguística e Gramática.

No capítulo 14 “A desigualdade social em *o bicho*, de Manuel Bandeira”, o autor visa promover um debate acerca da temática social explanada na obra literária de Manuel Bandeira intitulada *O Bicho*, tecendo uma ligação entre a história e a literatura, tem por escopo mostrar a realidade vivida pela sociedade e provocar a conscientização sobre as mazelas sociais, evidenciando assim, que nem sempre as pessoas têm as mesmas oportunidades, escancarando a desigualdade existente no cotidiano.

O capítulo 15 “O processo de escolarização como medida de ressocialização na medida socioeducativa” tem como proposta analisar a escolarização como um dos recursos da socioeducação, como meio de ressocialização de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas.

Por fim, no capítulo 16 “A importância das metodologias ativas no ensino fundamental e médio” o autor objetiva de uma maneira única e imersiva, trazer a elucidação necessária para aqueles que visam aprender mais sobre as metodologias ativas de ensino.

Boa leitura!

Profa MSc Helena Portes Sava de Farias

Mestre em Desenvolvimento Local

Organizadora do E-book A sociedade no processo de transformação social

SUMÁRIO

<i>Capítulo 1.....</i>	<i>11</i>
(IN)CONSTITUCIONALIDADE DA EXIGÊNCIA DA CONFISSÃO NO ACORDO DE NÃO PERSECUÇÃO PENAL	
<i>Carlos Eduardo de Sousa Costa; Fernanda Torres de Arruda L. C. Oliveira</i>	
<i>Capítulo 2.....</i>	<i>37</i>
ANÁLISE DOS RESULTADOS DA FORMAÇÃO DE GESTORES DE PROJETOS NO ENSINO SUPERIOR (DA TEORIA À PRÁTICA), NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO, NA CIDADE DE MANAUS/ AM	
<i>Aldemir Pereira dos Santos Júnior; Luciana Ferreira dos Santos; Aldenyrá Christina Fonseca dos Santos</i>	
<i>Capítulo 3.....</i>	<i>58</i>
INCLUSÃO DIGITAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE BREJO SANTO-CE: UM PARADIGMA PARA AS NOVAS FORMAS DE ENSINAR E APRENDER	
<i>José Nilton da Silva Júnior</i>	
<i>Capítulo 4.....</i>	<i>85</i>
O CONSUMO DE SUBSTÂNCIAS NA POPULAÇÃO IDOSA: ESTUDO EPIDEMIOLÓGICO SOBRE MORBIMORTALIDADE E INTERNAÇÕES EM SÃO PAULO	
<i>Lucas de Souza Santos; Suely Itsuko Ciosak; Bárbara Bartuciotti Giusti</i>	
<i>Capítulo 5.....</i>	<i>99</i>
A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA COMO ATIVIDADE LÚDICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Rodrigo Nonato do Socorro Lopes; Lucileide de Miranda Castro; Maria dos Milagres Silva dos Santos</i>	
<i>Capítulo 6.....</i>	<i>113</i>
MANEJO ODONTOLÓGICO DO PACIENTE COM DISTÚRBIOS HEPÁTICOS	
<i>Juliana Borges de Lima Dantas, Marcelo Victor Coelho Marques, Marlene Xavier de Andrade, Ângela Ferreira de Oliveira Zavitoski, Priscila Teixeira, Cristiane Pereira Carubelli, Luciana Requena Ruiz, Bruno Gusmão Rocha</i>	

<i>Capítulo 7</i>	125
SURDOS NO AMBIENTE ESCOLAR: UMA ANÁLISE SOBRE OS NÍVEIS DE INTERAÇÃO ENTRE OS ALUNOS EM SALA DE AULA	
<i>Carla Soriano Lago Carvalho</i>	
<i>Capítulo 8</i>	138
FATORES DE RISCO PARA TENTATIVAS DE SUICÍDIO EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES	
<i>Francine Morais da Silva; Alex Antônio Dumann da Cunha</i>	
<i>Capítulo 9</i>	145
FORMAÇÃO DOCENTE NA ÁREA DE SAÚDE MENTAL: EXPERIÊNCIA DE UM PROGRAMA DE APERFEIÇOAMENTO DE ENSINO	
<i>John Victor dos Santos Silva; Morena Chiara Riccio; Adriana Inocenti Miasso</i>	
<i>Capítulo 10</i>	160
A CONTRIBUIÇÃO PEDAGÓGICA DO JOGO E DA BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Sonia Aparecida de Brito Franco; Wibberley Ferreira de Souza Beletti</i>	
<i>Capítulo 11</i>	173
COMUNICAÇÃO, CONSUMO E GÊNERO: A ININTERRUPTA MUDANÇA DO CONCEITO DE BELEZA FEMININA COMO INSTRUMENTO DE CONTROLE SOBRE AS MULHERES	
<i>Isadora Sukita Rezende Santos</i>	
<i>Capítulo 12</i>	182
DIVERSIFICA PET: INTERVENÇÕES POSSÍVEIS BUSCANDO A PLURALIDADE GRUPAL DENTRO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL	
<i>Luiz Henrique Coelho de Siqueira Teixeira; José Eduardo Cavalcanti; Thiago Vinícius dos Anjos; Júllia Alves de Almeida; Ana Beatriz de Souza Silva; Leomar Basilio Barreto de Lima; Vanice Selva</i>	

<i>Capítulo 13</i>	200
(SÓCIO)LINGUÍSTICA, GRAMÁTICA E SOCIEDADE: OLHARES DE ATENÇÃO AO PRECONCEITO LINGUÍSTICO	
<i>Daniel dos Santos Teixeira; José Genésio Lima da Silva</i>	
<i>Capítulo 14</i>	215
A DESIGUALDADE SOCIAL EM O BICHO, DE MANUEL BANDEIRA	
<i>Marcos Vinícius leite</i>	
<i>Capítulo 15</i>	224
O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO COMO MEDIDA DE RESSOCIALIZAÇÃO NA MEDIDA SOCIOEDUCATIVA	
<i>Juliano Coimbra dos Santos; Kathia Aparecida Koehler Schulze; Aldinea Gomes de Mello Coutinho</i>	
<i>Capítulo 16</i>	233
A IMPORTÂNCIA DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO	
<i>José Genésio Lima da Silva</i>	

Carlos Eduardo de Sousa Costa

Docente do Curso de Bacharelado em Direito (CESVALE);
Coordenador de Pós-Graduação (CESVALE);
Coordenador de Extensão e Investigação Científica (CESVALE) – Teresina-PI.
Mestrando em Ciências Criminais – PUC/RS.

Fernanda Torres de Arruda Leão Coelho Oliveira

Discente do Curso de Bacharelado em Direito do (CESVALE) – Teresina-PI.

RESUMO

O presente artigo analisa o Acordo de Não Persecução Penal, instituto de caráter pré-processual, de direito negocial entre investigado e representante do Ministério Público, introduzido ao Código de Processo Penal a partir da Lei 13.964/2019. Do mesmo modo que a transação penal e a suspensão condicional do processo, o acordo de não persecução penal insere-se no contexto de justiça penal consensual ou negociada e tem inspiração no *plea bargaining* instituto com origem nos países de sistema common law, que se resume em um acordo feito entre acusação e réu, através do qual este se declara culpado, em troca de algum benefício. Ocorre que, para a propositura e formalização deste acordo, é indispensável o preenchimento de requisitos e condições, dentre elas, a exigência de confissão formal e circunstanciada da prática de infração penal. Esta exigência tem sido alvo de questionamentos quanto à sua constitucionalidade, sendo objeto deste estudo.

Palavras-chave: ANPP; inconstitucionalidade; confissão.

INTRODUÇÃO

A Lei 13.964/19 introduziu o Acordo de Não Persecução Penal (ANPP) no Código de Processo Penal brasileiro, abrindo caminho para a negociação no processo penal, a fim de possibilitar o descongestionamento da máquina estatal.

O instituto possui natureza jurídica de um contrato extrajudicial, exigindo, para sua formalização, o preenchimento de requisitos e condições. Dentre tais requisitos, a exigência de confissão formal e circunstanciada tem ocasionado duras críticas, haja vista denotar prejuízos aos confitentes, causando-lhes transgressões a direitos assegurados na Constituição Federal.

Dentro desta temática, o presente artigo realiza uma análise dos requisitos, condições e impedimentos estabelecidos na legislação para a

propositura e formalização do Acordo de Não Persecução Penal, com ênfase na exigência de confissão formal e circunstanciada da prática de infração penal, examinando seu formato como pressuposto ao consenso, bem como suas características e consequências.

Destarte, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar a introdução do Acordo de Não Persecução Penal no ordenamento jurídico brasileiro, com enfoque na constitucionalidade da exigência de confissão como requisito obrigatório para formalização do acordo.

Quanto aos objetos específicos, são: a) entender o Acordo de Não Persecução Penal; b) compreender os requisitos, condições e impossibilidades estabelecidas em lei para a propositura do Acordo de Não Persecução Penal e; c) avaliar o direito à não autoincriminação, enquanto garantia constitucional.

O estudo do tema é necessário, uma vez que há um crescimento vertiginoso da prática. Dados do Ministério Público Federal demonstram que, até 28/11/2021, mais de 16 mil acordos foram enviados à Justiça Federal.

METODOLOGIA

No que se refere à estrutura da pesquisa, a primeira seção aborda a introdução do acordo de não persecução penal no ordenamento jurídico brasileiro, conceituando e elencando os requisitos e as condições exigidas para a sua celebração, além das impossibilidades.

Em seguida, será apresentado o princípio *nemo tenetur se detegere*, abordando as nuances do direito à não autoincriminação e as suas manifestações, com ênfase no direito ao silêncio e à não produção de provas contra si. Além disso, dispõe sobre a presunção de inocência, destacando que, enquanto a presunção de inocência alcança a distribuição do ônus da prova, o direito à não autoincriminação assegura ao réu o direito de permanecer inerte.

Por fim, a terceira seção retrata uma reflexão acerca da inconstitucionalidade ou não da exigência de confissão formal e circunstanciada, enquanto requisito para propositura da avença.

Importante ressaltar que se trata de uma pesquisa bibliográfica e documental, realizando-se a coleta de informações a partir de textos, livros, artigos e demais materiais de caráter científico e documental, utilizando-se documento com conteúdo informacional útil para a pesquisa. Ademais, a pesquisa tem abordagem qualitativa, haja vista ter o objetivo de esclarecer ao máximo um assunto que já é conhecido.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Acordo de não persecução penal

O acordo de não persecução penal (ANPP), inserido formalmente no ordenamento jurídico brasileiro com a Lei 13.964/2019 de 24 de dezembro de 2019, substitui a Resolução nº 181, de 07 de agosto de 2017, do Conselho Nacional do Ministério Público. À época, a referida Resolução abordou diversos procedimentos relacionados à investigação criminal, inovando ao trazer a possibilidade de o Ministério Público propor acordo de não persecução penal.

Renato Brasileiro de Lima (2018, p. 196) conceitua o instituto:

Cuida-se de negócio jurídico de natureza extrajudicial, necessariamente homologado pelo juízo competente, celebrado entre o Ministério Público e o autor do fato delituoso – devidamente assistido por seu defensor –, que confessa formal e circunstanciadamente a prática do delito, sujeitando-se ao cumprimento de certas condições não privativas de liberdade, em troca do compromisso com o *Parquet* de promover o arquivamento do feito, caso a avença seja integralmente cumprida.

O pacote anticrime, ao trazer o instituto em seu artigo 28-A do CPP¹, manteve a sua natureza negocial, uma vez que se trata de um acordo de vontades, com concessões recíprocas.

A natureza de negócio jurídico extrajudicial foi confirmada pelo Enunciado 25 do Conselho Nacional de Procuradores Gerais (CNPJG), justificando que se trata de um acordo com repercussão no mundo jurídico celebrado antes da jurisdicionalização da imputação penal, com concessões e obrigações recíprocas, não havendo a imposição de penas.

Embora anteriormente fosse um instrumento de política criminal de cunho facultativo, atualmente, com o advento da Lei 13.964/19, o acordo, quando preenchidos os requisitos estabelecidos, deverá ser proposto pelo *parquet*, uma vez que se trata de um direito do investigado e não de uma mera faculdade, conforme veremos a seguir.

¹ § 1º Para aferição da pena mínima cominada ao delito a que se refere o caput deste artigo, serão consideradas as causas de aumento e diminuição aplicáveis ao caso concreto.

§ 3º O acordo de não persecução penal será formalizado por escrito e será firmado pelo membro do Ministério Público, pelo investigado e por seu defensor.

§ 4º Para a homologação do acordo de não persecução penal, será realizada audiência na qual o juiz deverá verificar a sua voluntariedade, por meio da oitiva do investigado na presença do seu defensor, e sua legalidade.

§ 5º Se o juiz considerar inadequadas, insuficientes ou abusivas as condições dispostas no acordo de não persecução penal, devolverá os autos ao Ministério Público para que seja reformulada a proposta de acordo, com concordância do investigado e seu defensor.

§ 6º Homologado judicialmente o acordo de não persecução penal, o juiz devolverá os autos ao Ministério Público para que inicie sua execução perante o juízo de execução penal.

Requisitos para a propositura do Acordo de não penal

O *caput* do artigo 28-A² do Código de Processo Penal estabelece os requisitos cumulativos à existência do Acordo de Não Persecução Penal, quais sejam: não ser caso de arquivamento; o investigado deverá confessar o crime formal e circunstancialmente; ausência de violência e grave ameaça; o delito deverá ter pena mínima inferior a 4 anos; e o ANPP deverá ser necessário e suficiente à reprovação e prevenção do crime.

Importante esclarecer que a ausência de quaisquer destes requisitos implica na impossibilidade da realização consensual. Neste sentido, Silva et al. (2020, p. 90) assevera:

É forçoso destacar a seletividade ocasionada pelo acordo, pois ao ser implementado seleciona os casos que passarão pelo trâmite tradicional do devido processo legal, dos casos que poderão se submeter ao método desburocratizado do negócio jurídico. Contudo, a destinação primordial do pacto penal interpartes é satisfazer as finalidades do direito penal, são elas a reprovação e a prevenção dos crimes, assim, independentemente do uso de medidas privativas da liberdade, o que se torna mais relevante é a efetividade da ressocialização, sendo necessário e suficiente para tanto, atentando a proporcionalidade.

Além destes requisitos, exige-se a viabilidade acusatória, contendo um suporte probatório mínimo para eventual condenação e a presença do *fumus comissi delicti* deve ser observada, sob pena de incorrer em constrangimento ilegal, caso não haja preenchimento de pressuposto processual ou condição para o exercício da ação penal ou de justa causa para o exercício da ação penal (OLIVEIRA e CANTERJI, 2020).

Outrossim, a lei exige a confissão formal e circunstancial do delito. Esta é questão tormentosa, que gera questionamentos e reflexos além daquele processo.

Etimologicamente, confissão é a revelação de culpa, do próprio delito ou de um ato reprovável³. No processo penal, a confissão consiste na aceitação pelo réu da acusação que lhe é dirigida em um processo penal.

No tocante à formalidade da confissão, é necessário que ela ocorra na presença do defensor do investigado, após a negociação dos termos da

² Art. 28-A, CPP. Não sendo caso de arquivamento e tendo o investigado confessado formal e circunstancialmente a prática de infração penal sem violência ou grave ameaça e com pena mínima inferior a 4 (quatro) anos, o Ministério Público poderá propor acordo de não persecução penal, desde que necessário e suficiente para reprovação e prevenção do crime, mediante as seguintes condições ajustadas cumulativa e alternativamente

³ "confissão", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/confiss%C3%A3o> [consultado em 28-09-2021].

avença com o membro do Ministério Público. Além disso, seguindo a orientação do Conselho Nacional dos Procuradores Gerais deverá ser registrado em áudio e vídeo, com o intuito de que se possa obter informações fidedignas, consoante o exposto no artigo 18, §2º da Resolução 181/17⁴. Por fim, a voluntariedade da confissão e todo o acordo devem passar pela apreciação do juiz das garantias, para que se averigüe a voluntariedade e legalidade, nos termos do artigo 28-A, §§4º a 6º, do CPP⁵.

Noutro ponto, a confissão é circunstanciada, tendo em vista que o investigado deve esclarecer os fatos de maneira detalhada, apresentando uma narrativa suficientemente coerente e convincente, demonstrando consistência e veracidade. Ademais, a confissão deve ser restrita aos fatos da investigação, sendo que o investigado não pode ser submetido a falar sobre outros fatos.

Segundo Rogério Sanches Cunha (2020), a confissão deve ser circunstanciada para ser corroborada com as informações já levantadas na investigação.

Vale ressaltar que a confissão realizada no inquérito policial ou no procedimento investigatório criminal não tem o condão de preencher o requisito estabelecido para a celebração do ANPP.

Alguns doutrinadores defendem que a exigência da confissão torna o acordo ilegítimo. Isto porque há um desequilíbrio relacional entre as partes. A ponderação da negociação entre a confissão, verdadeira ou irreal, para atingir a possibilidade de não se ver processualmente acusada, parece à pessoa mais uma pressão psicológica do que propriamente um benefício, ainda mais claro quando a ótica é a do sujeito inocente que acaba tendo de optar entre dois caminhos danosos (LOVATTO).

Para Aury Lopes Júnior (2020, pág. 445):

O primeiro problema que surge é o valor dessa confissão em caso de rescisão do acordo. Nos parece evidente que não poderá ser utilizada contra o réu, devendo ser desentranhada e proibida de ser valorada. Contudo, não se desconhece ou desconsidera o imenso problema que isso gera na formação do convencimento do julgador, na medida em que uma vez conhecida a confissão, será muito difícil que o juiz efetivamente a desconsidere (não

⁴ § 2º A confissão detalhada dos fatos e as tratativas do acordo serão registrados pelos meios ou recursos de gravação audiovisual, destinados a obter maior fidelidade das informações, e o investigado deve estar sempre acompanhado de seu defensor.

⁵ CPP, art. 28-A, § 4º Para a homologação do acordo de não persecução penal, será realizada audiência na qual o juiz deverá verificar a sua voluntariedade, por meio da oitiva do investigado na presença do seu defensor, e sua legalidade.

§ 5º Se o juiz considerar inadequadas, insuficientes ou abusivas as condições dispostas no acordo de não persecução penal, devolverá os autos ao Ministério Público para que seja reformulada a proposta de acordo, com concordância do investigado e seu defensor.

§ 6º Homologado judicialmente o acordo de não persecução penal, o juiz devolverá os autos ao Ministério Público para que inicie sua execução perante o juízo de execução penal.

existe delete mental) e venha a absolver o imputado, mesmo que o contexto probatório seja fraco. Daí porque, uma vez mais se evidencia a importância do sistema *double juez*, para que o acordo de não persecução penal seja feito perante o juiz das garantias e ofício (em caso de rescisão) tramite perante outro juiz (juiz da instrução). Mas e quando o acordo é formalizado no curso do processo? Não adianta excluir a confissão, seria preciso excluir o juiz que teve contato com ela (ou seja, precisaríamos da plena eficácia do art. 157, §5º). Segundo problema: essa confissão poderá ter efeitos para além daquele processo? Poderá ser usada em um processo cível de indenização sobre aquele fato? Poderá ser utilizada administrativamente, para fins fiscais ou de natureza punitiva disciplinar? A lei não estabelece limite de efeitos e esse risco não existe. Daí porque pensamos que deverá haver no acordo uma cláusula de limitação de valor probatório, não sendo permitida a publicidade ou o compartilhamento da confissão ou dos termos do acordo de não persecução penal. Também já existem posições doutrinárias interessantes, sustentando a limitação do valor e alcance dessa confissão, para que sirva exclusivamente para cumprimento do requisito formal do acordo de não persecução penal, sem geração de outros efeitos materiais.

Percebe-se, assim, que a indispensabilidade da confissão na pactuação do acordo é fruto de intenso debate e, por isso, será estudada de forma mais aprofundada no próximo tópico deste trabalho, especialmente no tocante à extensão dessa confissão, sua utilização em caso de descumprimento da avença e a ofensa a direitos constitucionalmente garantidos.

Dando continuidade aos requisitos previstos no *caput* do artigo 28-A do CPP, há vedação à propositura de acordo para delitos cometidos com violência e grave ameaça. Neste sentido, o criminalista Valber Melo Filipe Maia Broeto afirma que a violência ou grave ameaça impeditiva do acordo deve ser direcionada à pessoa de forma dolosa, ou seja, a violência deve estar na conduta intencional do agente e não no resultado por ele produzido.

O Enunciado 23 do Grupo Nacional de Coordenadores De Centro de Apoio Criminal (GNCCRIM) esclarece sobre a possibilidade de realização de acordo nos crimes culposos com resultado violento:

É cabível a proposta de acordo de não persecução penal nos crimes culposos com resultado violento, uma vez que nos delitos desta natureza a conduta consiste na violação de um dever de cuidado objetivo por negligência, imperícia ou imprudência, cujo resultado é involuntário, não desejado e nem aceito pelo agente, apesar de previsível.

Em síntese, veda-se o acordo para autores violentos e não para condutas violentas de autores descuidados.

Quanto à pena cominada ao delito, exige-se que se trate de crime cuja pena mínima seja inferior a 4 (quatro) anos, devendo, para tanto, considerar as causas de aumento e de diminuição da pena, conforme prevê o §1º do art. 28-A, do CPP, estipulando o alcance mínimo de pena em abstrato.

No que concerne à necessidade e à suficiência para a reprovação e prevenção do crime, o Código de Processo Penal estabelece que o acordo só poderá ser celebrado se necessário e suficiente para a prevenção e reprovação do crime.

Este juízo de necessidade e suficiência para a prevenção e reprovação do crime configura a liberdade atribuída pela Constituição Federal aos membros do Ministério Público, prevista no artigo 127, §1º, decorrente da função de titular do exercício da ação penal, consoante o artigo 129, I, da Constituição.

Cabral (2020, p. 93) assevera:

“[...] se no caso concreto exista algum elemento que não recomende, desde uma perspectiva preventiva do delito, a celebração a avença, não deverá ser celebrado o acordo de não persecução penal. É dizer, a simples dúvida se o acordo preenche ou não essas diretrizes político-criminais já é suficiente para o seu não oferecimento. Isso porque, o que deve estar provado nos autos é que o acordo cumpre esses requisitos político-criminais, não o contrário”.

A recusa em oferecer o acordo de não persecução penal exige a necessidade de fundamentação adequada do motivo, baseada em dados e elementos concretos do caso, pelo qual o acordo não é suficiente e necessário para a reprovação da infração penal, pelo que não cabe falar em subjetivismo.

Condições para propositura do Acordo de não persecução penal

O acordo de não persecução penal, exige, além dos requisitos objetivos e subjetivos, o cumprimento de condições ajustadas cumulativamente e alternativamente, que estão dispostas nos incisos do artigo 28-A, do CPP⁶.

⁶ Art. 28-A. Não sendo caso de arquivamento e tendo o investigado confessado formal e circunstancialmente a prática de infração penal sem violência ou grave ameaça e com pena mínima inferior a 4 (quatro) anos, o Ministério Público poderá propor acordo de não persecução penal, desde que necessário e suficiente para reprovação e prevenção do crime, mediante as seguintes condições ajustadas cumulativa e alternativamente:

I - reparar o dano ou restituir a coisa à vítima, exceto na impossibilidade de fazê-lo;

II - renunciar voluntariamente a bens e direitos indicados pelo Ministério Público como instrumentos, produto ou proveito do crime;

A primeira condição exigida pelo legislador dispõe sobre o dever de reparar o dano ou restituir a coisa à vítima, exceto na impossibilidade de fazê-lo. Nela, o legislador, adota uma política criminal que objetiva minimizar ou reparar integralmente os danos causados à vítima em virtude do delito cometido pelo investigado.

Esta condição visa assegurar os direitos da vítima, uma vez que não existe título executivo judicial a ser executado pela vítima, se não houver sentença penal condenatória. Entretanto, a reparação do dano no âmbito cível é perfeitamente possível.

Já a renúncia voluntária a bens e direitos indicados pelo Ministério Público como instrumentos, produto ou proveito do crime, estabelecida no inciso II, do artigo 28-A, do Código Penal, visa que o investigado não enriqueça de maneira ilícita. Para isso, são necessários elementos contundentes que indiquem a existência de instrumentos, produtos ou proveitos do crime, sob pena de se criar uma condição inexecutável ou expor o investigado a um confisco de bens (BARROS; CABRAL; CUNHA; SOUZA, 2020).

Essa renúncia voluntária configura-se como uma espécie de confisco consensual de bens, cabendo ao membro do Ministério Público indicar os bens entendidos como instrumentos, produto ou proveito do crime.

O Código prevê, ainda, a pactuação de prestação de serviços à comunidade ou a entidades públicas, gratuitamente, por período correspondente à pena mínima cominada ao delito, diminuída de um a dois terços, em local a ser indicado pelo juízo da execução.

Rodrigo Ferreira Leite Cabral (2020) esclarece que a prestação de serviços à comunidade ou a entidades públicas consiste em uma medida exercida como forma de reprovação de sua conduta, funcionando como medida preventiva necessária para a celebração do acordo, de modo que o cumprimento de tal condição visa provocar no investigado uma reflexão acerca do comportamento delitivo.

Além da reparação do dano, o legislador previu outra condição de natureza patrimonial, qual seja, o pagamento de prestação pecuniária. Estipulada nos termos do art. 45 do Código Penal, deve ser fixada em prol de entidade pública ou de interesse social, a ser indicada pelo juízo da execução, que tenha, preferencialmente, como função proteger bens jurídicos iguais ou semelhantes aos aparentemente lesados pelo delito.

III - prestar serviço à comunidade ou a entidades públicas por período correspondente à pena mínima cominada ao delito diminuída de um a dois terços, em local a ser indicado pelo juízo da execução, na forma do art. 46 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal);

IV - pagar prestação pecuniária, a ser estipulada nos termos do art. 45 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), a entidade pública ou de interesse social, a ser indicada pelo juízo da execução, que tenha, preferencialmente, como função proteger bens jurídicos iguais ou semelhantes aos aparentemente lesados pelo delito; ou

V - cumprir, por prazo determinado, outra condição indicada pelo Ministério Público, desde que proporcional e compatível com a infração penal imputada.

Por fim, a legislação prevê uma cláusula genérica, que estabelece o cumprimento, por prazo determinado, de outra condição indicada pelo Ministério Público, desde que proporcional e compatível com a infração penal imputada.

Para Renato Brasileiro Lima (2020, p. 284), as condições diversas daquelas previstas taxativamente na legislação que trata sobre o tema, são tendentes a demonstrar a autodisciplina e senso de responsabilidade na busca da ressocialização, corroborando a desnecessidade de deflagração da *persecutio criminis in judicio*.

Sobre tal previsão, Guilherme de Souza Nucci (2020, p. 61) assevera:

Quanto à cláusula prevista no inciso V do art. 28-A, deve-se frisar que a abertura nunca deu certo a uma condição para se fixar qualquer coisa. Note-se o disposto no art. 79 do Código Penal: “a sentença poderá especificar outras condições a que fica subordinada a suspensão, desde que adequadas ao fato e à situação pessoal do condenado”. O referido art. 79 refere-se à suspensão condicional da pena.

Desta feita, em razão de conferir discricionariedade, trata-se de medida que inspira cuidados. Para Salvador Netto (2020), os membros do Ministério Público devem utilizar com cautela, cabendo ao Juiz, quando da análise de legalidade do acordo, vetar condições que considere desproporcionais ou demasiadamente onerosas, conforme previsão do artigo 28-A, §4º, do CPP.

Impossibilidades para a propositura do Acordo de não persecução penal

O parágrafo 2º do artigo 28-A⁷ elenca as hipóteses em que não é possível a realização da avença, quais sejam: se for cabível transação penal de competência dos Juizados Especiais Criminais; se o investigado for reincidente ou se houver elementos probatórios que indiquem conduta criminal habitual, reiterada ou profissional; ter sido o agente beneficiado nos 5 (cinco) anos anteriores ao cometimento da infração, em acordo de não persecução penal, transação penal ou suspensão condicional do processo; e nos crimes praticados no âmbito de violência doméstica ou familiar, ou

⁷ § 2º O disposto no caput deste artigo não se aplica nas seguintes hipóteses:

I - se for cabível transação penal de competência dos Juizados Especiais Criminais, nos termos da lei;

II - se o investigado for reincidente ou se houver elementos probatórios que indiquem conduta criminal habitual, reiterada ou profissional, exceto se insignificantes as infrações penais pretéritas;

III - ter sido o agente beneficiado nos 5 (cinco) anos anteriores ao cometimento da infração, em acordo de não persecução penal, transação penal ou suspensão condicional do processo; e

IV - nos crimes praticados no âmbito de violência doméstica ou familiar, ou praticados contra a mulher por razões da condição de sexo feminino, em favor do agressor.

praticados contra a mulher por razões da condição de sexo feminino, em favor do agressor.

Em que pese a transação penal e o Acordo de Não Persecução Penal serem instrumentos utilizados pela justiça criminal negocial, os dois institutos apresentam diferenças importantes.

De acordo com Cabral, enquanto a transação penal é formada por uma ideia de despenalização, sendo aplicada aos crimes de menor potencial ofensivo, cuja pena máxima não exceda a 2 (dois) anos, o Acordo de Não Persecução Penal objetiva a realização de uma política criminal de eleição de prioridade, que visa conferir celeridade à resposta estatal, voltando-se aos crimes de pequena e média gravidade. Ademais, o Acordo exige a assunção de culpa e confissão do investigado, ao contrário da transação penal.

No que diz respeito à reincidência, a legislação veda a possibilidade de avença nos casos em que o investigado for reincidente ou se houver elementos probatórios que indiquem conduta criminal habitual, reiterada ou profissional, salvo se insignificante a infração penal pretérita. Assim, esta vedação envolve 5 (cinco) situações distintas.

A primeira trata da reincidência, cuja definição pode ser encontrada nos artigos 63 e 64 do Código Penal⁸. Considera-se reincidente aquele que comete um novo delito, após ter sido condenado definitivamente, por crime anterior, desde que não transcorridos 5 (cinco) anos entre a data do cumprimento ou extinção da pena e a infração anterior.

A segunda situação envolve a conduta criminal habitual, reiterada ou profissional. Renato Brasileiro de Lima (2020) afirma que a conduta criminal habitual é aquela em que há uma pluralidade de delitos, evidenciando o estilo de vida do agente voltado à criminalidade.

A conduta criminal reiterada, por sua vez, é aquela em que há repetitividade, havendo renovação. Já a conduta criminal profissional decorre da prática de atividades ilícitas como se fosse um ofício (LIMA, 2020).

É importante observar que a habitualidade e a reiteração devem fazer referência ao mesmo delito ou a delitos de mesma espécie, uma vez que não há hipótese de vedação, caso tratem de delitos que não são semelhantes entre si.

Noutro ponto, há, ainda, a ressalva do cabimento da avença no caso de cometimento de infrações penais pretéritas insignificantes, gerando um ponto de críticas dos doutrinadores. Ao utilizar o termo insignificante, o legislador refere-se ao princípio da insignificância?

Caso a resposta seja afirmativa, sequer haveria crime, uma vez que ausente a tipicidade material.

⁸ Art. 63 - Verifica-se a reincidência quando o agente comete novo crime, depois de transitar em julgado a sentença que, no País ou no estrangeiro, o tenha condenado por crime anterior.

Art. 64 - Para efeito de reincidência:

I - não prevalece a condenação anterior, se entre a data do cumprimento ou extinção da pena e a infração posterior tiver decorrido período de tempo superior a 5 (cinco) anos, computado o período de prova da suspensão ou do livramento condicional, se não ocorrer revogação; (Redação dada pela Lei nº 7.209, de 11.7.1984)

II - não se consideram os crimes militares próprios e políticos.

Para Gregório Assagra de Almeida e Rafael de Oliveira Costa (2020, p. 161):

O legislador nada estabeleceu acerca do conceito de “insignificância das infrações pretéritas”, de modo que é possível o surgimento de duas correntes: a) uma primeira posição, sustentando ser necessário o reconhecimento da atipicidade material, ou seja, efetiva incidência do princípio da insignificância; b) uma corrente ampliativa, que permitirá o afastamento do benefício apenas na hipótese de não se tratar de infrações de pequena repercussão social ou econômica.

Em relação aos delitos que afetem bens jurídicos coletivos, nos parece que a razão está com a primeira corrente, em atenção ao princípio da máxima efetividade, valendo ressaltar que a jurisprudência dos Tribunais Superiores tem inclusive afastado a possibilidade de reconhecimento do princípio da insignificância em várias hipóteses.

Da mesma forma, Aury Lopes Junior entende que o uso do termo é um critério vago e impreciso, criando inadequados espaços de discricionariedade pelo Ministério Público.

Renato Brasileiro de Lima (2020) entende que o legislador, em que pese tenha utilizado erroneamente o termo insignificante, queria se referir às infrações de menor potencial ofensivo, corroborando com o Enunciado nº 21 do Conselho Nacional de Procuradores Gerais (CNPGE) e do Grupo Nacional de Coordenadores de Centro de Apoio Criminal (GNCCRIM), que assim estabelece:

Não caberá acordo de não persecução penal se o investigado for reincidente ou se houver elementos probatórios que indiquem conduta criminal habitual, reiterada ou profissional, exceto se insignificantes as infrações penais pretéritas, entendidas estas como delitos de menor potencial ofensivo (BRASIL, 2020, p. 06).

Desta forma, a expressão “insignificante” não deve ser interpretada como sendo sinônima de princípio da insignificância.

Quanto à impossibilidade de oferecimento de ANPP àqueles que tiverem sido beneficiados nos 5 (cinco) anos anteriores ao cometimento da infração, em acordo de não persecução penal, transação penal ou suspensão condicional do processo, busca-se evitar a banalização dos acordos penais, destinando-se, primordialmente, aos acusados que tenham praticado um delito pela primeira vez (LIMA, 2020).

Em outro ponto, a legislação estabelece a impossibilidade de acordo nos crimes praticados no âmbito da violência doméstica e familiar, ou praticados contra a mulher por razões da condição de sexo feminino, em favor do agressor.

Aqui, o legislador veda o acordo quando o delito for cometido em duas hipóteses: a) no âmbito de violência doméstica ou familiar; e b) contra mulher por razões da condição de sexo feminino.

A restrição ao delito cometido no âmbito de violência doméstica ou familiar abrange todos os delitos que envolvam pessoas – sem distinção de gênero – que convivam num mesmo lugar. No entanto, os crimes cometidos no âmbito familiar, consideram as relações de parentesco existentes entre os envolvidos, ainda que não residam juntos, desconsiderando, assim, o espaço físico.

No que se refere aos delitos cometidos contra a mulher em razão da condição de sexo feminino há efetiva motivação de gênero para sua prática, uma vez que resta evidente que a vedação ao acordo se restringe aos delitos cometidos contra a mulher e em decorrência de sua condição, ainda que não ocorra no âmbito de abrangência da Lei da Maria da Penha:

Portanto entendemos que ao vedar a possibilidade do acordo de não persecução penal para crimes praticados por razões da condição do sexo feminino, leia-se, por circunstâncias de gênero, o legislador também criou a impossibilidade para o delito da importunação sexual do artigo 215-A do CP. A uma, porque se trata de conduta criminosa que, a despeito de poder ser praticada em face de vítimas do sexo masculino, revela, na sua essência, a motivação de gênero para sua prática. Prova disso são as estatísticas desse tipo de comportamento que, como já mencionado, sempre contou com a justificativa da dominação histórica masculina sobre o corpo feminino, com o incremento da impunidade. A duas, porque quando no caput do artigo 28-A o legislador permite a possibilidade do acordo de não persecução penal apenas para a “prática de infração penal sem violência ou grave ameaça”, não restringe o tipo de violência à modalidade física. No caso da importunação sexual, entendemos estar presente a violência moral, que atenta contra a dignidade sexual, aviltando-a e causando traumas na vítima que podem se manifestar a curto ou longo prazo (BAZZO, BIANCHINI, CHAKIAN, 2020, p.217).

Sendo assim, veda-se o acordo quando o delito for praticado com discriminação à condição feminina. Esta restrição reforça o que estabelece o *caput* do artigo, uma vez que nenhum crime praticado mediante violência ou grave ameaça pode ser objeto de acordo de não persecução penal.

Por fim, importante ressaltar a impossibilidade de celebração de acordo na audiência de custódia, uma vez que a confissão formal e circunstanciada é um dos requisitos exigidos para sua formalização. Além disso, para propositura há necessidade de inquérito policial maduro (BARBOSA; SILVA, 2020, n.p.).

Após a análise dos requisitos, condições e impossibilidade de propositura do acordo, trataremos sobre a constitucionalidade de um dos requisitos exigidos para a formalização da avença, qual seja, a confissão.

Embora inúmeras controvérsias envolvam o acordo de não persecução penal, nesta pesquisa optou-se por estudar as implicações decorrentes da exigência da confissão neste instituto.

Desta feita, abordaremos, inicialmente, o princípio *nemo tenetur se detegere*, do qual decorre o direito ao silêncio.

Princípio *nemo tenetur se detegere*

Considerado um direito fundamental do cidadão e, de forma específica, do acusado, o princípio *nemo tenetur se detegere* assegura a esfera de liberdade do indivíduo, sendo oponível ao Estado. É o direito à não autoincriminação, que enfatiza a proteção do indivíduo contra os excessos e abusos do Estado, resguardando contra violências físicas e morais.

Em sua interpretação literal, a expressão significa que ninguém é obrigado a se descobrir. Assim, qualquer pessoa acusada da prática de um ilícito penal tem os direitos ao silêncio e a não produção de provas contra si.

O direito à não autoincriminação não se eleva à categoria de garantia constitucional. No entanto, encontra-se fundamentado no Pacto de São José da Costa Rica, sendo parte integrante da legislação pátria, haja vista ter sido recepcionado pelo Brasil. Já o direito ao silêncio está previsto no artigo 5º, LXIII da Constituição Federal, sendo, portanto, uma garantia fundamental.

Importante destacar que o direito ao silêncio constitui apenas uma das possíveis manifestações do direito à não autoincriminação. Assim, o direito à não incriminação é gênero do qual o direito ao silêncio é uma de suas manifestações.

Neste sentido tem sido a posição institucional do Supremo Tribunal Federal. Vejamos a decisão no *habeas corpus* nº 99.558/ES: “o direito constitucional de conservar-se em silêncio é consectário lógico do princípio da não autoincriminação, o qual outorga ao preso e ao acusado em geral o direito de não realizar prova contra si mesmo” (BRASIL, 2010).

Corroborando com este posicionamento, a decisão do *habeas corpus* 79.224/DF:

O privilégio contra a autoincriminação, garantia constitucional, permite ao paciente o exercício do direito de silêncio, não estando, por essa razão, obrigado a fornecer os padrões vocais necessários a subsidiar prova pericial que entende lhe ser desfavorável.

[...]

As garantias constitucionais contra a autoincriminação, que têm sua manifestação mais eloquente no direito ao silêncio dos acusados. (BRASIL, 2000).

Para Luiz Flávio Gomes (2010, n.p.):

O direito ao silêncio é só uma parte do direito de não autoincriminação: não se pode nunca confundir a parte com o todo. O direito ao silêncio (direito de ficar calado), previsto constitucionalmente (art. 5º, inc. LXIII, da CF), constitui somente uma parte do direito de não autoincriminação. Como emanações naturais diretas desse direito (ao silêncio) temos: (a) o direito de não colaborar com a investigação ou a instrução criminal; (b) o direito de não declarar contra si mesmo; (c) o direito de não confessar e (d) o direito de não falar a verdade. Essas cinco dimensões acham-se coligadas diretamente ao silêncio, que afeta a produção da prova. Disso decorre a evidente conclusão de que o direito ao silêncio implica uma relevante questão probatória; constitui, aliás, um dos limites ao princípio da liberdade de provas. Todas as demais dimensões do direito à não autoincriminação reconhecidas pela jurisprudência tem essa mesma origem limitativa ao direito à prova.

Neste ponto, o direito à não incriminação abrange diversas hipóteses que têm como objetivo transferir às autoridades policiais e judiciárias a responsabilidade de comprovar os fatos delituosos.

A Constituição Federal, em seu artigo 5º, LXIII estabelece: *“o preso será informado de seus Direitos, entre os quais o de permanecer calado, sendo-lhe assegurada a assistência da família e de advogado” (BRASIL, 1988).*

Da mesma forma, o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos, adotado pela Assembleia-Geral da Nações Unidas, dispõe:

art. 14...

3. Toda pessoa acusada de um delito terá direito, em plena igualdade, a, pelo menos, as seguintes garantias:
[...]

g) De não ser obrigada a depor contra si mesma, nem a confessar-se culpada.

A vedação à autoincriminação está consagrada também na Convenção Americana de Direitos Humanos:

Artigo 8º - Garantias judiciais

[...]

2. Toda pessoa acusada de um delito tem direito a que se presuma sua inocência, enquanto não for legalmente comprovada sua culpa. Durante o processo, toda pessoa tem direito, em plena igualdade, às seguintes garantias mínimas:

[...]

g) direito de não ser obrigada a depor contra si mesma, nem a confessar-se culpada;

Deste modo, o direito ao silêncio consiste na prerrogativa que o acusado tem de não produzir provas contra si mesmo, uma vez que o silêncio não é representação de culpa nem de presunção de inocência, atendendo a proposta de evitar a autoincriminação e a culpabilidade (LIMA, 2017).

Portanto, o *nemo tenetur se detegere* não se refere apenas ao direito de silêncio, sendo integralmente independente, uma vez que protege, ainda, contra os excessos cometidos pelo Estado na persecução penal, o que inclui violências físicas e morais, que são empregadas para obrigar o indivíduo a cooperar na investigação e apuração de delitos, assim como contra métodos proibidos no interrogatório, sugestões e dissimulações.

Enquanto direito fundamental, o *nemo tenetur se detegere* classifica-se como direitos de primeira geração – direitos de liberdade. Em que pese ele esteja classificado entre os direitos de primeira geração, resguardando o indivíduo perante o Estado, não se deve olvidar o interesse público em sua tutela.

Embora o *nemo tenetur se detegere* esteja encartado entre os direitos de primeira geração, nos quais a ênfase é o resguardo do indivíduo diante do Estado, não se pode deixar de ressaltar a ótica do interesse público em sua tutela. Isto porque, como adiante se observará, o *nemo tenetur se detegere* se insere no direito à defesa e na cláusula do devido processo legal. Por via de consequência, repercute na própria legitimação da jurisdição. Nesse sentido, não é apenas o direito daquele indivíduo que está sendo investigado ou processado, especificamente, mas é de interesse público, para o exercício correto e adequado da jurisdição. Além de direito, o *nemo tenetur se detegere* é também garantia. Trata-se de garantia da liberdade, em especial da liberdade de autodeterminação do acusado (QUEIROZ, 2003).

Por consagrar um direito de não fazer, tem caráter essencialmente negativo, assegurando uma omissão, não uma ação. Isto porque, não se presta a justificar condutas como destruição de provas, tais como: queima de documentos, remoção de sangue do local do crime (QUEIROZ, 2017).

A amplitude do direito ao silêncio é alvo de divergência doutrinária e jurisprudencial. Assim, embora o *nemo tenetur se detegere* e o direito ao silêncio não sejam absolutos, qualquer restrição conferida a eles deve ter previsão em uma lei adequada à convencionalidade e à constitucionalidade, não eliminando ou afetando o conteúdo essencial do direito restringido.

Noutro ponto, a Constituição Federal também assegura a presunção de inocência: “Art. 5º, LVII - ninguém será considerado culpado até o trânsito em julgado de sentença penal condenatória” (BRASIL, 1988).

A presunção de inocência, reconhecida pela ONU como uma garantia judicial, está diretamente relacionada ao direito ao silêncio. Assim, se o indivíduo é naturalmente inocente, a incumbência de demonstrar a culpa não cabe a si.

No que se refere à presunção de inocência, Guilherme de Souza Nucci (2006, p. 78) assevera: “Todas as pessoas nascem inocentes, sendo esse o seu estado natural, razão pela qual, para quebrar tal regra, torna-se indispensável que o Estado-acusação evidencie, com provas suficientes, ao Estado-juiz a culpa do réu”.

Dissertando sobre a presunção de inocência, Aury Lopes Júnior (2020, p. 38) esclarece:

[...] a presunção de inocência impõe um verdadeiro dever de tratamento (na medida em que exige que o réu seja tratado como inocente), que atua em duas dimensões: interna ao processo e exterior a ele. Internamente, é a imposição – ao juiz – de tratar o acusado efetivamente como inocente até que sobrevenha eventual sentença penal condenatória transitada em julgado. Isso terá reflexos, entre outros, no uso excepcional das prisões cautelares, como explicaremos no capítulo específico. Na dimensão externa ao processo, a presunção de inocência exige uma proteção contra a publicidade abusiva e a estigmatização (precoce) do réu.

Corroborando com este entendimento, Alexandre de Moraes (2021, p. 173) afirma:

A Constituição Federal estabelece que *ninguém será considerado culpado até o trânsito em julgado de sentença penal condenatória*, consagrando a presunção de inocência, um dos princípios basilares do Estado de Direito como garantia processual penal, visando à tutela da liberdade pessoal.

Dessa forma, há a necessidade de o Estado comprovar a culpabilidade do indivíduo, que é constitucionalmente presumido inocente, sob pena de voltarmos ao total arbítrio estatal, permitindo-se o odioso afastamento de direitos e garantias individuais e a imposição de sanções sem o devido processo legal e a decisão definitiva do órgão competente.

Assim, o direito à não autoincriminação estabelece que não há obrigatoriedade de colaboração do indivíduo com a acusação, sendo a ele conferido o direito de permanecer inerte, haja vista que a comprovação da culpabilidade cabe à acusação.

Neste sentido, Ferrajoli (2002) afirma que se a lei presume a inocência do indivíduo, não cabe a este provar essa condição, mas à acusação a prova de sua culpa.

De acordo com Eugênio Pacelli de Oliveira, o direito ao silêncio, em âmbito processual, estrutura-se sobre o princípio da presunção de inocência,

uma vez que tem por consequência direta a transferência do ônus probatório à acusação.

Importante esclarecer que o direito à não autoincriminação e a presunção de inocência não são sinônimos. Enquanto o princípio da presunção de inocência alcança a distribuição do ônus da prova, o direito à não autoincriminação assegura ao réu o direito de permanecer inerte.

Assim, o investigado, usando suas prerrogativas constitucionais, tem o direito de nada falar ou nada dizer contra si mesmo e de não confessar, uma vez que está protegido pelo direito ao silêncio.

Além disso, a proteção da garantia prevê que nenhum prejuízo pode ser imposto àquele que exerce seu direito constitucional de não autoincriminar, consoante o disposto no artigo 186 do CPP:

Art. 186. Depois de devidamente qualificado e cientificado do inteiro teor da acusação, o acusado será informado pelo juiz, antes de iniciar o interrogatório, do seu Direito de permanecer calado e de não responder perguntas que lhe forem formuladas.
Parágrafo único. O silêncio, que não importará em confissão, não poderá ser interpretado em prejuízo da defesa

Neste sentido, alguns doutrinadores entendem que o requisito da confissão para a celebração do Acordo de não persecução penal afronta o *nemo tenetur se detegere*, uma vez que não se pode violar um direito para conceder outro, conforme será explanado adiante.

A inconstitucionalidade da confissão no Acordo de não persecução penal

Conforme dito alhures, os direitos ao silêncio e à não produzir provas em seu desfavor são constitucionalmente garantidos. Assim, aquele que exerce o direito de não autoincriminar, não pode sofrer nenhum prejuízo. Ainda, a ausência de confissão não deve constituir óbice à garantia de qualquer direito.

Para Cardoso (2020), a exigência da confissão provoca violação a alguns direitos:

1. Viola o núcleo essencial do Direito fundamental previsto no art. 5º, LXIII da CF (Direito ao silêncio);
2. Elimina o conteúdo essencial do Direito previsto no art. 8.2, "g" do dec. 678/92 c/c art. 14.3, "g" do dec. 592/92 (Direito de não confessar);
3. Por consequência das premissas 1 e 2, afronta o *nemo tenetur se detegere*;
4. Vulnere normas cogentes, quais sejam, art. 5º, LXIII da CF; art. 8.2, "g" do dec. 678/92 e art. 14.3, "g" do dec. 592/92;

5. Exige a violação de um Direito Público subjetivo do acusado (Direito ao silêncio) para concessão de outro Direito Público subjetivo do acusado (ANPP);
6. Equivale a renúncia de um Direito irrenunciável, pois é exigência obrigatória abrir mão do Direito de não confessar (não é uma opção do acusado) para fazer jus a outro Direito (ANPP);
7. Equivale a coação (vício do consentimento), tendo em vista que o acusado é obrigado a confessar para receber a proposta de acordo

Embora a lei possa restringir o direito ao silêncio, é necessário que se preserve a convencionalidade e a constitucionalidade, não permitindo ofensa ao conteúdo essencial do direito restringido.

No tocante ao ANPP, a confissão dos fatos pelo investigado afeta diretamente o direito ao silêncio, uma vez que há a inversão do ônus da prova. Assim, em que pese ser função da acusação provar os delitos cometidos, quem o faz, nesse caso, é o investigado, quando assume a culpabilidade almejando usufruir de um direito.

Além disso, a exigência da confissão provoca ofensa aos princípios da ampla defesa e do contraditório.

Previsto no art. 5º, LV, da Constituição Federal⁹, a ampla defesa abrange a autodefesa – atrelada ao próprio investigado – e a defesa técnica – correspondente àquela realizada por um defensor, que possui conhecimento técnico para tal. Ademais, relaciona-se ao contraditório e à, já estudada, presunção de inocência.

No tocante à relação entre ampla defesa e presunção de inocência, observa-se que a ampla defesa atua como um instrumento de garantia da inocência, haja vista ser oportunizado ao agente o direito de apresentar a sua versão dos fatos, sendo-lhe facultada a chance de manifestar. Isso permite, por exemplo, que, na fase processual, o interrogatório do réu seja o último ato realizado na instrução, permitindo, desta forma, que o acusado e o defensor técnico conheçam toda a extensão da prova carreada aos autos.

O Acordo de Não Persecução Penal, ao inverter esta ordem, ou seja, ao exigir a confissão do investigado preliminarmente, viola a ampla defesa. Inicialmente, porque a celebração do acordo e, a conseqüente, confissão ocorrem antes da denúncia, sem que haja uma acusação formal, clara, precisa, objetiva e uma conduta individualizada.

Desta feita, a confissão do investigado ocorre sem que haja uma análise ampla e detalhada das provas e sem uma acusação formal do Ministério Público.

Lado outro, o princípio do contraditório assegura a igualdade de oportunidade entre as partes para apresentação de argumentações e provas, além de permitir contradizê-las em juízo, garantindo a imparcialidade do juiz.

⁹ Art. 5º, LV, da CF - aos litigantes, em processo judicial ou administrativo, e aos acusados em geral são assegurados o contraditório e ampla defesa, com os meios e recursos a ela inerentes.

Nesta senda:

O princípio do contraditório é elemento essencial ao processo. Mais do que isto, pode-se dizer que é inerente ao próprio entendimento do que seja processo democrático, pois está implícita a participação do indivíduo na preparação do ato de poder. A importância do contraditório irradia-se para todos os termos do processo. Tanto assim que conceitos como ação, parte e devido processo legal são integrados pela bilateralidade. (PORTANOVA, 2001, p. 160-161).

Em síntese, consiste na oportunidade de o acusado defender-se, apresentando uma contraprova a partir de uma prova, refutando, assim, a acusação feita pelo autor da ação penal, a fim de garantir que a resposta se realize na mesma intensidade e extensão.

No ato de confissão, que ocorre com a celebração do Acordo de não persecução penal, o investigado não tem a oportunidade de produzir provas, gerando, desse modo, um desequilíbrio entre as partes.

Neste sentido, temendo o seguimento do processo para a instrução, o investigado poderá confessar o delito, a fim de evitar uma situação mais gravosa.

Em que pese a impossibilidade de a confissão ser utilizada no processo, há que se ponderar a valoração negativa que ela carrega consigo e o ônus a ser suportado pelo investigado, uma vez que não é disponibilizada uma discussão acerca da ocorrência dos fatos de maneira distinta daquela disposta no inquérito policial.

Ante o exposto, verifica-se que a exigência da confissão para propositura do acordo de não persecução penal constitui ofensa a princípios constitucionalmente garantidos.

De um lado, sobrepõe-se ao direito ao silêncio, uma vez que ao acusado, a confissão é obrigatória, refutando, assim, a ideia de voluntariedade do acordo.

De outro, ante a inexistência de espontaneidade, equivale a uma forma de coação, ocasionando, assim, um vício do consentimento, porque há uma exigência, não uma discricionariedade.

Guilherme de Souza Nucci (2020, p. 222 e 223) assim descreve sobre a confissão no acordo:

Confissão formal e circunstanciada: demanda o dispositivo uma confissão do investigado, representando a admissão de culpa, de maneira expressa e detalhada. Cremos inconstitucional essa norma, visto que, após a confissão, se o acordo não for cumprido, o MP pode denunciar o investigado, valendo-se da referida admissão de culpa. Logo, a confissão somente teria gerado danos ao confitente.

De igual forma, LOVATTO assevera:

Acontece que se trata de um acordo ilegítimo por si só ao exigir a confissão dessa forma. A ponderação da negociação entre a confissão, verdadeira ou irreal, para atingir a possibilidade de não se ver processualmente acusada, parece à pessoa mais uma pressão psicológica do que propriamente um benefício, ainda mais claro quando a ótica é a do sujeito inocente que acaba por tendo de optar entre dois caminhos danosos. Trata-se de imposição de uma situação tida por negocial, mas que apenas transparece o desequilíbrio relacional entre as partes.

LOVATTO ainda defende que a necessidade de exigência de confissão decorre da determinação de uma responsabilidade flutuante, do ato de arbitrar um responsável, impingir uma pena, acalantar a vingança social ou dar ao Estado o falso sentimento de dever cumprido. No entanto, acaba por refletir a ineficiência dos meios investigatórios.

Aníbal Bruno (1978, p. 69), referindo-se à distribuição simbólica do crime, esclarece:

A destruição do homem é a distribuição simbólica do crime. E tal exigência é tão imperiosa que, desconhecido o verdadeiro agente, vai, muitas vezes, o ato punitivo incidir sobre qualquer outro, a quem seja atribuído o fato pela própria vítima ou seus parentes, ou por processo de natureza mágica. É a responsabilidade flutuante, em busca de um responsável para a pena, que libertará o clã da impureza com que o crime o contaminou (BRUNO, 1978, p. 69)

Assim, a necessidade de imputar o delito a alguém, pode, em determinados casos, provocar a confissão de indivíduos que não praticaram o fato típico.

Para Nucci (2020, p. 752):

Certamente é mais confortável ao Estado encerrar o processo, quando o réu confessa, mas voltaríamos ao passado, quando a confissão era a “rainha das provas” e buscada a qualquer custo, sob qualquer método. A segurança exigida para uma condenação é totalmente alienada da confissão pura e simples de um réu, razão pela qual deve ser rechaçada qualquer tentativa de transformá-la em fonte única de prova e razão exclusiva da aplicação da pena, especialmente a privativa de liberdade.

Desse modo, a exigência da confissão para a realização do ajuste pode resultar em um declínio processual penal, causando efeitos desastrosos.

Diante disso, a Abracrim, em 16/01/2020, propôs uma Ação Direta de Inconstitucionalidade¹⁰ questionando, dentre outros, a violação ao princípio da presunção de inocência.

Colha-se um trecho:

Exige-se, porém (caput do art. 28-A), que o investigado “confesse” a prática de crime para a propositura do referido acordo (*conditio sine qua non*), violando, inegavelmente, o princípio da presunção de inocência (inciso LVII do art. 5º da CF), e mais que isso, sem o crivo da presença ou participação do Poder Judiciário na celebração do acordo. Essa exigência de “confissão” da prática do crime pelo investigado (que pode, inclusive, nem conseguir celebrar o acordo, mesmo tendo confessado), pela não satisfação de outros requisitos ou condições - que é condição legal indispensável para a admissão do “acordo de não persecução penal.

Enfim, essa exigência legal (art. 28-A), a nosso juízo, absolutamente inconstitucional, repetindo, por violar o princípio da presunção de inocência! Ou seja, ou confessa a prática de crime ou não há acordo, assegurando, ademais, uma extraordinária “moeda de troca” para o Parquet, que pode usá-la de toda forma para pressionar (inclusive abusivamente, por que não?!) o investigado indefeso e desprotegido pela norma legal (art. 28-A). Referida previsão legal, enfim, afronta diretamente a presunção de inocência! (art. 5º, LVII, CF) e, possibilita, que o Ministério Público proponha, abusivamente, “acordo de não persecução penal” inclusive sobre fatos que não constituem crimes, pois o Judiciário não participa e nem fiscaliza a “negociação” do Ministério Público. Não se pode ignorar que o Ministério Público é uma Instituição que precisa de freios externos para evitar excessos e só quem pode contê-lo, processualmente falando, é um Juiz de Direito ou um Juiz Federal.

Por fim, propôs considerar que:

... a aceitação do referido acordo não implica em confissão da autoria de crime (ou seja, interpretação conforme ou constitucionalidade com redução ou supressão de texto), além de restringir-se sua aplicação a infrações penais de médio potencial ofensivo, ou seja,

¹⁰ Supremo Tribunal Federal. ADI nº 6304/DF. Relator: Celso de Melo, disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=5843708>.

a crimes cuja pena máxima cominada seja inferior a quatro anos de prisão (aqui constitucionalidade com supressão de texto), ao contrário da atual previsão expressa no referido art. 28-A do CPP.

Resta evidente a desarmonia do sistema que adota o princípio *nemo tenetur se detegere* e, simultaneamente, exige a confissão como requisito para propositura de um acordo de não persecução penal.

É necessário, portanto, em defesa da segurança jurídica, que haja uma ponderação entre a confissão e o princípio da presunção de inocência, tendo em vista a impossibilidade de uso da confissão no caso de não homologação do acordo ou de seu descumprimento – fato que provoca uma posterior imputação pela denúncia da conduta confessada.

Segundo Barbosa (2020), tal exigência viola princípios constitucionais. Embora a confissão ocorra em âmbito extrajudicial, se houver prosseguimento do processo, pode exercer grande influência na decisão de juiz. Isto porque, em casos de descumprimento do Acordo e oferecimento da denúncia pelo Ministério Público, o Magistrado pode contaminar-se com a parcialidade, uma vez que tem em sua posse a informação de realização de prévio acordo e a consciência da confissão do acusado, ferindo o basilar princípio da imparcialidade do juiz.

Aury Lopes Júnior aduz que o acordo de não persecução penal se assemelha mais a um contrato de adesão do que a um acordo sinalagmático: “é inegável o constrangimento situacional e a posição de desvantagem do acusado em relação ao acusador público, especialmente com a pressão da prisão preventiva (Lopes Júnior, 2020, p. 337)”.

No mesmo entendimento:

Cumprе ressaltar que a confissão como requisito, assemelha-se com a rainha das provas, potencializando a busca incessante da verdade real às custas da desjudicialização dos atos, entretanto, na confissão em si, o acusado reconhece os fatos, sem, no entanto, ter ciência plena das consequências jurídicas. Ao confessar o delito, está se admitindo culpa, o que vai além do reconhecimento do casuístico, porém, na justiça consensual, essa autoacusação não é essencial, sendo necessária apenas a convenção interpartes. Ainda, ocasionará disparidade entre os integrantes do procedimento, pois a acusação possuirá maior vantagem sobre o acordo, que uma vez extinto por qualquer motivo, que não por cumprimento integral do negócio jurídico, o membro do Ministério Público deverá oferecer a denúncia de imediato, com a finalidade de instauração do processo penal,

podendo se utilizar da confissão como embasamento ao seu pleito, como consequência jurídica, de certo modo, não visualizada em primeira mão, se tem a não possibilidade de celebrar suspensão condicional do processo, embora não incida a sanção em forma de astreintes, para o descumprimento, a imediata instauração da ação penal corresponde a tal punição possuindo efeitos jurídicos bem maiores que o mero pagamento da multa, considerando a vantagem do órgão acusador pela obtenção de tal requisito, muitas vezes impensado, devidamente analisado apenas com um processo instrutório (SILVA et al., 2020, p. 94).

Deste modo, em respeito ao Estado Democrático de Direito e aos princípios constitucionalmente garantidos, a obrigatoriedade de confissão como requisito do ajuste é incabível.

Assim sendo, é forçoso que se declare a inconstitucionalidade com a redução do texto do art. 28-A, caput do CPP, excluindo-se a exigência da confissão formal e circunstanciada enquanto requisito para a propositura do ANPP.

CONCLUSÃO

O presente estudo analisou o acordo de não persecução penal, um modelo de justiça consensual negociada introduzido ao Código Penal a partir da Lei 13.964/2019, buscando evitar o encarceramento de quem comete infrações de menor expressão, admite o erro e pretende não mais delinquir.

Embora o instituto revele-se um importante aliado na desjudicialização, contribuindo para a redução das ações penais e da atividade jurisdicional em matéria penal, é necessário que haja ponderação na exigência de alguns requisitos e condições para a sua propositura, especialmente no tocante à exigência de confissão.

O estudo sobre tais requisitos e condições revelou a inconstitucionalidade da exigência da confissão formal e circunstancial, haja vista a desarmonia provocada pelo sistema que adota o princípio *nemo tenetur se detegere* e exige a confissão como requisito para propositura de um acordo de não persecução penal.

Assim, em respeito ao Estado Democrático de Direito e aos princípios constitucionalmente garantidos, torna-se imprescindível que se declare a inconstitucionalidade com a redução do texto do art. 28-A, caput do CPP, excluindo a exigência do requisito confissão formal e circunstanciada para a proposta do ANPP.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Gregório Assagra e COSTA, Rafael de Oliveira. **Do Acordo de Não Persecução Penal no direito processual penal coletivo e o “pacote anticrime”**. Pacote anticrime: volume I. Curitiba: Escola Superior do MPPR, 2020.

BARBOSA, Ruchester Marreiros; SILVA, Raphael Zanon. **Delegado de polícia deve viabilizar acordo de não persecução penal**. Revista Eletrônica Consultor Jurídico, mar. 2020. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2020-mar-17/academia-policiadelegado-policia-viabilizar-acordo-nao-persecucao-penal>. Acesso em: 30 de setembro de 2021.

BARROS, Francisco Dirceu; CABRAL, Rodrigo Leite Ferreira; CUNHA, Rogério Sanches; SOUZA, Renee do Ó. **Acordo de não persecução penal**. Salvador: Juspodvm, 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal - **HC nº 99.558/ES**. rel. Min. Gilmar Mendes. Disponível em: https://jurisprudencia.s3.amazonaws.com/STF/IT/HC_79244_DF-_23.02.2000.pdf?AWSAccessKeyId=AKIARMMD5JEAO67SMCVA&Expires=1639675339&Signature=UcSP2UkrOCKf71zNTwQk%2BfJPUco%3D. Acesso em: 31/10/2021.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal - **HC nº 99.558/ES**. Rel. Min. Gilmar Mendes. Disponível em: https://jurisprudencia.s3.amazonaws.com/STF/IT/HC_99558_ES_1297123677721.pdf?Signature=hvKI9Yc4ocSgNArB0Vi2bT5UoAk%3D&Expires=1597965396&AWSAccessKeyId=AKIARMMD5JEAO765VPOG&response-contenttype=application/pdf&xamzmetamd5hash=f567d9e99fef9772c4889f90f37e8cf7. Acesso em: 31 de outubro. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Procuradores-Gerais dos Ministérios Públicos dos Estados e da União e Grupo Nacional de Coordenadores de Centro de Apoio Criminal. **Enunciado n. 21**. Não caberá o acordo de não persecução penal se o investigado for reincidente ou se houver elementos probatórios que indiquem conduta criminal habitual, reiterada ou profissional, exceto se insignificantes as infrações penais pretéritas, entendidas estas como delitos de menor potencial ofensivo. Disponível em: https://criminal.mppr.mp.br/arquivos/File/GNCCRIM__ANALISE_LEI_ANTICRIME_JANEIRO_2020.pdf. Acesso em: 10/10/2021.

BROETO, Valber Melo Filipe Maia. **Acordo de não persecução penal e suas (relevantes) implicações no processo penal brasileiro**. Disponível em: <https://www.abracrim.adv.br/artigos/acordo-de-nao-persecucao-penal-e>

suas-relevantes-implicacoes-no-processo-penal-brasileiro Acesso em: 25 de setembro de 2021.

BRUNO, Anibal. **Direito Penal**. Manual de direito penal brasileiro, parte geral.

CABRAL, Rodrigo Leite Ferreira. **Manual do Acordo de Não Persecução Penal: À luz da Lei 13.964/2019 (Pacote Anticrime)**. 1. ed. Salvador: Juspodivm, 2020.

CARDOSO, Arthur Martins Andrade. **Da confissão no acordo de não persecução penal**. Migalhas. 01 out. 2020. Disponível em: <<https://www.migalhas.com.br/depeso/334134/da-confissao-no-acordode-nao-persecucao-penal>>. Acesso em: 02/10/2021

CUNHA, Rogério Sanches. **Pacote Anticrime - Lei 13.964/2019: Comentários às alterações no CP, CPP E LEP**. Salvador: Juspodvm, 2020.

CUNHA, Walfredo. **Curso Completo de Processo Penal**, 2018, p. 61.

FERRAJOLI, Luigi. **Direito e razão: teoria do garantismo penal**. Tradução de Ana Paula Zomer et al. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002, p. 589.

GOMES, Luiz Flávio. **25 anos depois, Direito Penal 3.0**. Boletim Publicação do Instituto Brasileiro de Ciências Criminais, São Paulo, n° 298, p. 2-4, set/2017.

LIMA, Renato Brasileiro de. **Manual de processo penal**. 8. ed. Salvador: Juspodivm, 2020.

_____, Renato Brasileiro de. **Manual de processo penal: volume único**. 5. ed. rev. ampl. E atual.- Salvador: Ed. JusPodivm, 2017.

LOPES JR., Aury. **Direito Processual Penal**. 17. Ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2020.

LOVATTO, Aline Correa e LOVATTO, Daniel Correa. **Confissão como (des)acordo de não persecução penal**. Revista da Defensoria Pública RS, Ano 11, n. 26, JAN/JUN 2020. Disponível em: <https://www.defensoria.rs.def.br/upload/arquivos/202009/11151457-revista-26.pdf> Acesso em: 10 de outubro de 2021.

MORAES, Alexandre de, **Direito Constitucional**. Grupo GEN, 2021. 9788597027648. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597027648/>. Acesso em: 06 out. 2021.

NUCCI, Guilherme de Souza. **Manual de processo penal e execução penal**. 2. ed. rev., atual e ampliada. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2006, p. 78.

_____, Guilherme de Souza. **Pacote Anticrime Comentado**. Forense. Rio de Janeiro, 2020.

OLIVEIRA, Eugênio Pacceli de. **Curso de processo penal**. Rio de Janeiro: Lumem Juris, 10ª edição, 2008.

OLIVEIRA, Felipe C. M e CANTERJI, Rafael B. **Acordo de não persecução penal, primeiras leituras: panorama, dificuldades e enfrentamento**. Revista da Defensoria Pública RS, Ano 11, n. 26, JAN/JUN 2020. Disponível em: <https://revistadpers.emnuvens.com.br/defensoria/article/view/39> Acesso em: 24/09/2021.

PORTANOVA, Rui. **Princípios do processo civil**. 4. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

QUEIJO, Maria Elizabeth. **O direito de não produzir prova contra si mesmo (o princípio nemo tenetur se detegere e suas decorrências no processo penal)**. São Paulo: Saraiva, 2003.

QUEIROZ, 2017. **Princípio da não autoincriminação**. <https://www.pauloqueiroz.net/principio-da-nao-autoincriminacao/> Acesso em 12/09/2021.

SALVADOR NETTO, Alamiro Velludo et al. **Pacote Anticrime Comentários à Lei nº 13.964/2019**. 1ed. São Paulo. Almedina 2020. Páginas 94 a 96.

SILVA, José Carlos Félix; Reis, Débora C. F; Silva, Klinsmann A. R. F. **Inconstitucionalidade material da confissão no acordo de não persecução penal**. Fortaleza: Escola Superior do Ministério Público do Ceará - Ano 12, nº2 / jul./dez. 2020. Disponível em: <http://www.mpce.mp.br/wp-content/uploads/2021/02/ARTIGO-4.pdf> Acesso em 02 de outubro de 2021.

Aldemir Pereira dos Santos Júnior

Bacharel em Turismo (UNINORTE);
Graduando em Administração (UNIP);
Especialista em Metodologia do Ensino Superior (UFAM);
Especialista em Recursos Naturais e Meio Ambiente (UNINORTE);
Mestre em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia (UFAM).

Luciana Ferreira dos Santos

Graduação em Psicologia clínica (ULBRA);
Especialista em psicologia clínica (ULBRA);
MBA em gestão de pessoas e coach (UNINORTE).

Aldenyra Christina Fonseca dos Santos

Graduada em Bacharel em Dança (UEA);
Graduada em Direito (UNINORTE);
Pós-graduada em Recursos Naturais e Meio Ambiente (UNINORTE);
Pós-graduada em Direito Público (UNINORTE);
Pós-graduanda em Psicomotricidade (FACULDADE RHEMA).

RESUMO

Na cidade de Manaus (Amazonas) existe uma grande demanda para a inovação e desenvolvimento de novos produtos e serviços em circunstância do Pólo Industrial de Manaus (PIM) necessitando de profissionais capacitados no gerenciamento dessas atividades cada vez mais complexas, com isso, a formação educacional no ensino superior precisa estar compatível com essa demanda. Assim, a presente pesquisa objetiva analisar as competências, habilidades e atitudes trabalhadas na formação de estudantes do curso de administração com base nas expectativas do mercado local e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) do curso. Para tanto, este estudo foi embasado em pesquisa qualitativa e quantitativa, tendo como métodos as pesquisas bibliográfica, documental e de campo. Os resultados apontaram uma equiparação positiva dos planos de ensino com a Diretrizes Curriculares Nacionais, os processos de ensino e aprendizagem privilegiam as metodologias ativas, o processo de formação está priorizando as competências, habilidades e atitudes exigidas pelas organizações empresariais locais, e uma necessidade de reforma dos procedimentos educacionais com práticas operacionais e vivências de gestão de projetos devido a muitos erros cometidos pelos gestores no planejar e executar de suas atividades e tarefas.

Palavras-chave: formação; projetos; competências; administração

INTRODUÇÃO

O Pólo Industrial de Manaus (PIM) é um dos mais modernos da América Latina, e está situado na região Norte distante dos principais eixos econômicos do Brasil, reunindo indústrias de ponta das áreas de eletroeletrônica, veículos de duas rodas, produtos ópticos, produtos de informática, indústria química, atrelados a uma infraestrutura que integra diversas fábricas, fornecedores e terceirizados de grande e médio porte, numa cadeia produtiva clusterizada voltada para o desenvolvimento local e interiorização do crescimento sustentável nas regiões metropolitanas de Manaus.

Dado a perspectiva e necessidade, a formação de gestores de portfólio de projetos de áreas segmentadas tem crescido bastante quanto ao número de cursos de pós-graduação e inserção de disciplinas específicas em variados cursos de graduação. Nos cursos de Administração essa responsabilidade eclode muita mais que outras áreas de formação ratificada pela demanda de profissionais especializados na gestão integrada de processos por meio de bases mais sólidas e competentes para áreas de inovação e desenvolvimento de produtos.

Desse modo, a problemática da pesquisa permeia na indagação se as competências, habilidades e atitudes (CHA) desenvolvidas na formação superior das instituições de ensino de Manaus estão atendendo as necessidades mercadológicas das organizações locais, buscando verificar se os conteúdos, os métodos de ensino e a infraestrutura disponibilizada pelas instituições de ensino superior, especificamente nos cursos de Administração, estão estimulando a formação de competências atreladas as necessidades e prioridades das organizações do mercado local e coadunadas com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's).

As hipóteses que serão utilizadas perpassam pelas variáveis: H_0 : A formação do CHA desenvolvidas nas instituições de ensino superior de Manaus não estão atendendo aos requisitos e necessidades mercadológicas exigidas pelas organizações locais; Variável₁: Os planos de ensino trabalhados em sala de aula estão em desacordo com as Diretrizes Curriculares do Curso de Administração; V_2 : As competências, habilidades e atitudes exigidas pelas organizações locais são conhecidas do colegiado do curso de Administração; V_3 : Os docentes do curso de Administração utilizam metodologias inovadoras de ensino operacionalizadas com ferramentas tecnológicas e pragmáticas de ensino e aprendizagem dos estudantes através do software MS Project; V_4 : Os docentes do curso de Administração não trabalham as fases, as áreas e os processos do PMBok como atividades práticas e interdisciplinares; V_5 : O nível de satisfação dos estudantes da disciplina de gestão de projetos está abaixo das expectativas do padrão de qualidade do curso; V_6 : as atividades desenvolvidas pelos alunos de administração são satisfatórias e atreladas as técnicas de gerenciamento.

Portanto, o objetivo principal é analisar as competências, habilidades e atitudes trabalhadas na formação de estudantes do curso de administração

com base nas expectativas do mercado local e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) do curso. Os objetivos específicos são: a) comparar os objetivos dos planos de ensino dos cursos de Administração com as competências e habilidades definidas pelas Diretrizes Curriculares do Curso de Administração; b) descrever o processo de ensino e aprendizagem (métodos, técnicas e ferramentas) desenvolvidos em sala de aula pelos docentes da disciplina de gestão de projetos; c) caracterizar as competências, habilidades e atitudes exigidas pelas organizações empresariais locais; d) descrever o processo de gestão das atividades de projetos desenvolvidas pelos alunos de administração e seus resultados.

METODOLOGIA

Quanto aos procedimentos metodológicos foi desenvolvida a pesquisa qualitativa e quantitativa. A pesquisa qualitativa será trabalhada através da descrição (documental) dos objetivos definidos pelos planos de ensino do curso comparando-as com as competências especificadas pelas Diretrizes Curriculares do Curso de Administração; da caracterização (entrevistas) das competências, habilidades e atitudes exigidas pelas organizações locais; da descrição (observação) do processo de ensino e aprendizagem (métodos, técnicas e ferramentas) desenvolvidos em sala de aula pelos docentes da disciplina de gestão de projetos.

A pesquisa quantitativa foi trabalhada através da mensuração (levantamento) do nível de satisfação dos estudantes do ensino superior quanto aos processos de ensino e aprendizagem na disciplina de gestão de projetos.

Quanto aos objetivos foi desenvolvida uma pesquisa descritiva realizada com o estudo, a análise, o registro e a interpretação dos fatos (CHA) dos planos de ensino, DCN's, necessidades mercadológicas, processo de ensino e aprendizagem dos cursos, nível de satisfação dos estudantes sem a interferência do pesquisador. Essa pesquisa visa desenvolver estudos de casos (02 instituições de ensino de Manaus e 01 Centro de Empreendedorismo (Uninorte Empreende) onde, após a coleta de dados, serão realizadas análises das relações entre as variáveis (V_1 , V_2 , V_3 , V_4 , V_5 , V_6) para uma posterior determinação dos efeitos resultantes do processo de formação da gestão de projetos no ensino superior em Manaus.

Quanto aos procedimentos a pesquisa obedeceu a um roteiro de vários degraus múltiplos: bibliográfica, documental, estudos de casos e estatística (levantamentos) comparando os seus resultados e concluindo com uma inferência indutiva acerca do processo de formação das competências, habilidades e atitudes de gestão de projetos na cidade de Manaus,

A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida como fundamento inicial da pesquisa sobre as competências, habilidades e atitudes no mercado de trabalho além do aprofundamento das Diretrizes Curriculares do curso de Administração. Também foi utilizado o estudo documental das matrizes curriculares do curso juntamente com o perfil do egresso dos estudantes de

Administração no mercado da cidade de Manaus. O estudo de caso foi operado em 02 instituições de ensino privadas e credenciadas (MEC) na cidade de Manaus examinando as características, processos, matrizes, finalidades e resultados, conforme os objetivos especificados. A validação das atividades práticas de gerenciamento desenvolvidas pelos alunos foi realizada no Centro de Empreendedorismo (Uninorte Empreende). O método estatístico foi utilizado para identificação do nível de satisfação dos estudantes de administração através de projeção de uma amostra com um método de recolha de dados (questionário) com perguntas fechadas que se tornam dados que podem ser analisados estatisticamente (medidas de dispersão e tendência central).

RESULTADOS

A Compatibilidade dos Planos de Ensino com as Diretrizes Curriculares do Curso de Administração

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Administração instituído pela Resolução no. 4, de 13 de julho de 2005 determina que

a organização do curso de que trata está Resolução se expressa através do seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os componentes curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o projeto de iniciação científica ou o projeto de atividade, como Trabalho de Curso, componente opcional da instituição, além do regime acadêmico de oferta e de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico. (DOU, 2005, p.26)

No seu art. 4o o curso de graduação em Administração deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades:

- I - Reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão;
- II - Desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;
- III - refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;

IV - Desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;

V - Ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;

VI - Desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável;

VII - desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações; e

VIII - desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais. (Idem).

Não existe uma citação clara do gerenciamento de projetos no tipo de campo de formação (eixo temático) nas Diretrizes Curriculares do Curso, presumindo-se a sua localização nos conteúdos de formação profissional pelas características da disciplina e pelo seu enfoque prático e interdisciplinar. No entanto, ao observar as competências e habilidades exigidas nas DCN's fica evidente que os incisos I, IV, VIII e principalmente o VII são direcionados para o gerenciamento de projetos determinando as competências e habilidades que deverão ser desenvolvidas nos respectivos planos de ensino.

Nos planos de ensino de gestão de projetos das instituições de ensino superior investigadas detectou-se um alinhamento dos objetivos determinados pelas DCN's com os objetivos descritos nos planos de ensino. A primeira instituição destaca o objetivo:

Desenvolver e dominar os princípios e técnicas de gestão eficiente dos diversos tipos de projetos, abordando conceitos e vocabulários que se aplicam aos diversos tipos, bem como executar na prática, as etapas do ciclo de vida de um projeto, desde a sua ideia conceitual, passando pelo planejamento, execução, controle até o encerramento. (UNINORTE, 2015, p.1).

A segunda instituição destaca o objetivo:

Promover o ensino dos métodos e técnicas para planejar, organizar, controlar e avaliar destinos, produtos e serviços turísticos, no âmbito de organizações públicas, privadas e do terceiro setor articulando com os atores

envolvidos no processo de planejamento e gestão estratégica e participativa de empresas e destinos turísticos. (FAMETRO, 2015, p.1).

Desta forma, quanto a primeira hipótese mencionada (V₁) tem-se a confirmação de compatibilidade dos objetivos dos planos de ensino trabalhados em sala de aula com as Diretrizes Curriculares do Curso de Administração com a inserção descritiva de todos os elementos necessários para materializar as competências habilidades dos egressos do curso.

As Metodologias de Ensino como Formação de Competências do Gestor de Projetos

Em prejuízo à perspectiva inovadora, a formação dos profissionais na área de administração tem sido historicamente baseada na utilização de metodologias conservadoras inspiradas no mecanicismo cartesiano, por natureza fragmentado e reducionista (SERVA; DIAS; ALPERSTEDT, 2010) através da formação de matrizes curriculares conteudistas, desconexas e não baseados em competências para a formação profissional.

Em compensação, as novas abordagens metodológicas de sala de aula eclodem fundamentadas na autonomia, no construtivismo, na interdisciplinaridade e numa aproximação maior ao cotidiano profissional dos gestores de projetos. Alves (2003) salienta que a atividade de aprendizagem deve envolver a auto iniciativa, e quando engloba as dimensões afetivas e intelectuais, tende a ser mais sólida e duradoura (ROGER, 1986).

As metodologias ativas valem-se da técnica de problematização, cooperação, estudo de caso, e orientado por projetos (CYRINO; TORALLES-PEREIRA, 2004). Seu objetivo é o de aproximar o campo de estudo da sala de aula ao universo e a realidade profissional do mercado de trabalho, “pois diante do problema, ele se detém, examina, reflete, relaciona a sua história e passa a ressignificar suas descobertas” (MITRE et al, 2008, p. 2136). “Ao perceber que a nova aprendizagem é um instrumento necessário e significativo para ampliar suas possibilidades e caminhos, esse poderá exercitar a liberdade e a autonomia na realização de escolhas e na tomada de decisões” (MITRE, 2008, p. 2136).

Portanto, ao desenvolver a pesquisa de campo com visitas *in loco*, entrevistas ao corpo docente e registros fotográficos das aulas de gestão de projetos nas instituições de ensino pesquisadas observou-se a prática de constantes atividades experimentais através de dinâmicas de grupo, estudos de caso, jogos empresariais, mapas conceituais, experimentos e usos de tecnologias da informação e comunicação (TIC) na disciplina de gerenciamento de projetos vem sendo aplicada como método de desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes essenciais para formação profissional.

Na primeira instituição (UNINORTE) foram registradas práticas satisfatórias de metodologias ativas que contemplaram as necessidades de

formação com exploração das habilidades e valores necessários para o gestor de projetos conforme figura abaixo.



Figura 1: Estudo de caso com problematização



Figura 2: Estudo de caso de contingência

O estudo de caso que segundo Araújo et al. (2008) trata-se de uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos fatores.

Na atividade citada acima observou-se um resultado satisfatório com grande interatividade entre os discentes utilizando técnicas pragmáticas (Matriz SWOT, Brainstorming e Delph) de resolução de problemas com a geração de várias situações cotidianas da rotina de gestão de projetos.

Outra atividade produtiva desenvolvida na turma foi a técnica de dramatização tendo como proposta de envolver os discentes numa dinâmica mesclando a arte com a ciência. Esta técnica pode ser configurada como uma representação teatral a partir de um tema trabalhando os elementos visuais na dramatização de um cenário profissional. Os discentes apresentaram várias reflexões de aprendizagem após a dinâmica.

A última atividade relatada na pesquisa foi a técnica do quiz como uma forma de feedback para docentes das dimensões absorvidas, estimulando a revisão e a assimilação rápida do conteúdo e uma preparação para o desenvolvimento cognitivo dos discentes.



Figura 5: Quiz de gestão de projetos



Figura 6: Quiz de gestão de projetos

Os indicadores coletados mostraram diversas evidências de que realizar um quiz relacionado ao assunto estudado durante a aula no mesmo

dia ou semana, torna mais provável a retenção do conteúdo para o longo prazo.

Na segunda instituição (FAMETRO) foram registradas práticas satisfatórias de metodologias ativas que contemplaram as necessidades de formação com exploração das habilidades e valores necessários para o gestor de projetos conforme figura abaixo.

O TANGRAM tradicional é um quebra-cabeça milenar formado por sete polígonos podendo ser utilizado em diferentes conteúdos como área, perímetro, razão, proporção, fração, multiplicação, divisão, semelhança, simetrias, transformações isométricas. No caso específico da atividade desenvolvida buscou há formação de uma linha de produção industrial para entrega de 03 produtos obtendo o escopo, prazo e qualidade do protótipo requerido.



Figura 7: Montagem de produto (TANGRAM)



Figura 8: Montagem de produto (TANGRAM)

O TANGRAM fundamentou as observações dos “team works” para as dez áreas do conhecimento em gestão de projetos: escopo, qualidade, tempo, custos, aquisições, recursos humanos, comunicação, riscos, stakeholders e integração com excelente performance dos acadêmicos.

Os mapas conceituais são representações gráficas de mais de dimensões de um conjunto de conceitos construídos criando relações conexas entre as partes. O uso de mapas na avaliação dos processos de aprendizagem consiste na avaliação do aprendiz em relação a estrutura, hierarquia, diferenciação, relacionamento, discriminação e integração dos conceitos de um dado minimundo em observação.



Figura 9: Mapas conceituais



Figura 10: Mapas conceituais

Os mapas conceituais foram produzidos após a exposição do conteúdo pelos próprios alunos como um produto solicitado gerando iniciativas de organização, trabalho de equipe, controle de qualidade e aquisição de recursos materiais.

Outra dinâmica analisada foi a imitação de produtos descritos no quadro de aula como casas, aviões, trens e navios com prazo de duração das entregas e competição entre as equipes.



Figura 11: Elaboração de Produto



Figura 12: Elaboração de Produto

As disciplinas investigadas apresentam uma carga horária de 80 horas/aula com atividades interdisciplinares, transversais, uso de laboratório de informática e visitas técnicas às empresas do ramo de projetos. O corpo docente possui experiências e domínio de conteúdo comprovados pelo currículo lattes analisados.

Com respeito à formação das equipes nas duas instituições de ensino é importante destacar que todos os alunos matriculados realizaram o mesmo trabalho com a mesma metodologia, ou seja, os grupos se auto-organizaram em subgrupos determinando a escolha dos membros das equipes, definiram os objetivos dos grupos, elaboraram suas próprias estratégias e comunicação, administraram os conflitos existentes e avaliaram o desempenho e resultados esperados.

As turmas de administração do UNINORTE possuem em média cinquenta alunos matriculados, oriundas do turno noturno, com faixa etária média de 27 anos, sendo que 90% dos alunos trabalham no setor de comércio e realizam atividades complementares acadêmicas direcionadas para a gestão e formação de líderes nas áreas de coaching, RH e finanças. Na FAMETRO, as turmas possuem uma média de 20 alunos regulares, oriundos do turno noturno, em sua maioria do sexo feminino com faixa etária de 24 anos iniciando o seu primeiro emprego no setor de serviços.

As avaliações das atividades ocorreram com a utilização de rubricas de avaliação fornecidas e criadas pelas instituições de ensino (vide anexo 1). As rubricas são matrizes esquemáticas munidas pelos avaliadores para classificar produtos ou comportamentos, em categorias que variam ao longo de um contínuo. As rubricas podem ser usadas para fornecer feedback formativo dos alunos, para dar notas ou avaliar programas. Para Ludke (2003, p74), “as rubricas partem de critérios estabelecidos especificamente para

cada curso, programa ou tarefa a ser executada pelos alunos e estes eram avaliados em relação a esses critérios”.

No processo avaliativo as atividades foram inspecionadas conforme a metodologia pré-estabelecida, onde cada integrante se autoavaliou no final da atividade de forma oral e avaliou os demais integrantes com os quais interagiu na execução do projeto. Dessa forma, os alunos recebem formulários de avaliação diferenciados por seu papel no projeto: a) o gerente de projetos: avaliaram os líderes dos subgrupos de trabalho; b) os líderes dos subgrupos de trabalho: avaliaram o gerente do projeto, os demais líderes dos subgrupos e os integrantes de seu subgrupo de trabalho; c) os integrantes do subgrupo de trabalho: avaliaram os demais integrantes e o líder de seu subgrupo.

É importante destacar que as avaliações possuem pesos diferentes: a auto-avaliação possui peso de 20% do conceito total, a avaliação de seu superior 40% e a avaliação dos demais 40%. No caso do gerente de projetos, como não há superior, sua avaliação corresponde a 20% de sua auto-avaliação com 80% da avaliação dos demais.

No término do processo avaliativo dos participantes da metodologia ativa foi realizada a avaliação da atividade com o objetivo de identificar o nível de satisfação com a prática educativa conforme a próxima sessão.

Caracterização das Competências, Habilidades e Atitudes Exigidas pelas Organizações Locais

Uma das grandes problemáticas do constante crescimento industrial, comercial e tecnológico foi identificar e manter uma mão-de-obra qualificada para suprir a demanda de problemas nas organizações. A escassez de profissionais qualificados impacta diretamente na competitividade do mercado local, afetando a produtividade e a qualidade dos *deliverables*.

Segundo Durand (1998 e 1999) apud Vieira (2002) a competência é baseada em três dimensões – Knowledge, Know-How and Attitudes ou Conhecimento, Habilidade e Atitude, conhecido como CHA, englobando não somente as questões técnicas, mas também de cognição, necessárias à execução de um determinado trabalho e os valores socioculturais determinantes conforme as premissas organizacionais e locais.

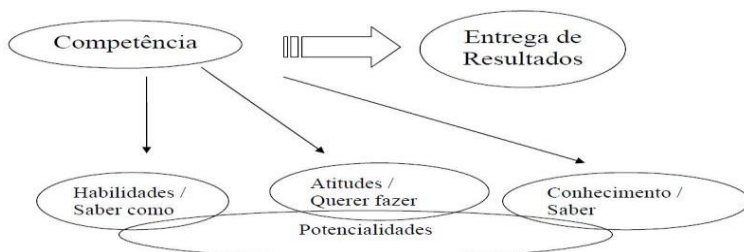


Figura 13: Elaboração de Produto

No entanto, de acordo com um estudo realizado Ceccon (2014) a maior dificuldade das organizações, no entanto, tem sido em relação à “atitude”. Isso porque o tempo e assimilação não são próximos, ou seja, não se pode ensinar alguém a ter atitude através da transmissão de informações simplesmente com absorção imediata. É preciso criar todo um contexto motivacional que envolva as pessoas e faça com que realmente se empenhem nas tarefas que tem a realizar.

Nessa perspectiva, ao desenvolver algumas entrevistas semi-estruturada com duração de 30 minutos utilizando-se um bloco de anotações, no período de setembro a outubro, com gestores organizacionais de 06 (seis) empresas na cidade de Manaus sendo 02 industriais, 02 comerciais e 02 do setor governamental obteve-se o seguinte resultado.

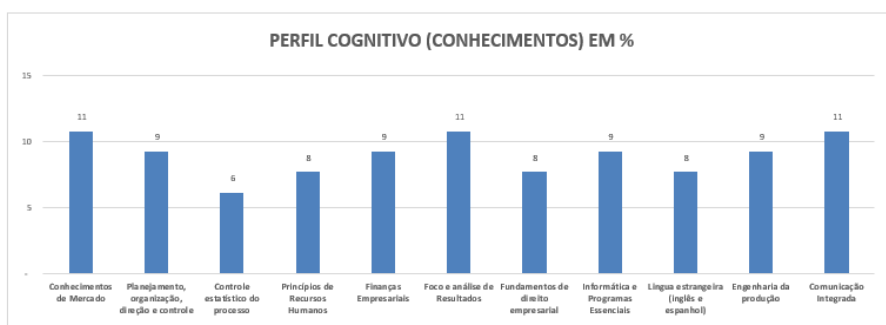


Figura 14: Gráfico Perfil Cognitivo

Quanto ao perfil cognitivo os empresários locais apresentaram como prioritário para o desenvolvimento de suas atividades de gestão de projetos o perfil focado nos resultados, conhecimento de mercado e comunicação integrada (11%), devido estes se configurarem como os maiores problemas da mão de obra local, na qual, a ausência do planejamento orientado e sistemático com a mensuração de metas e monitoramentos para atingi-las são obstáculos na formação profissional de acordo com 33% das respostas do empresariado entrevistado.

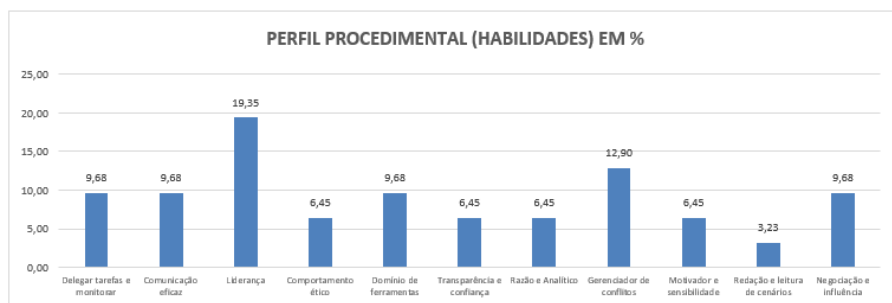


Figura 15: Gráfico Perfil Procedimental

Quanto ao perfil procedimental necessita-se do espírito de liderança e do gerenciamento de conflitos por serem procedimentos deficitários conforme os entrevistados, na qual, a grande maioria dos projetos apresentam problemas de relacionamento e estresse no ambiente de trabalho gerando desentendimentos, clima hostil e perda de foco e resultados.

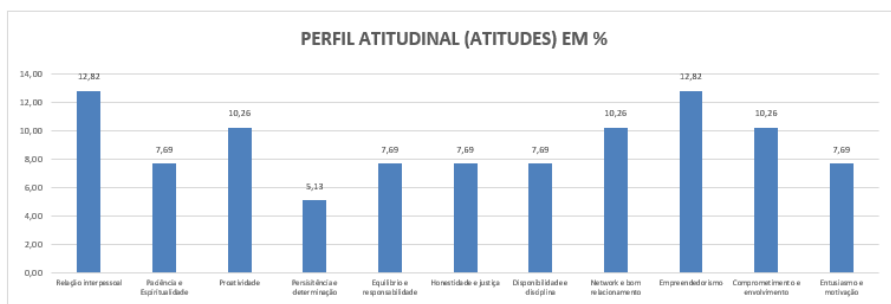


Figura 16: Gráfico Perfil Atitudinal

Quanto ao perfil atitudinal os dados apresentaram a necessidade do relacionamento interpessoal e do empreendedorismo profissional como primordial para seleção do staff pelos empresários locais totalizando 25,6% do atitudinal.

Mensuração do Nível de Satisfação dos Estudantes da Disciplina de Gestão de Projetos Quanto ao Processo de Ensino e Aprendizagem

Através da utilização das técnicas de documentação direta extensiva materializada pelo uso dos questionários com 09 (nove) questões objetivas com quatro escalas de satisfação (ótimo, bom, regular e ruim) os estudantes de gestão de projetos ao final da atividade preencheram individualmente o instrumento de forma confidencial com o aproveitamento de recolha de 100% em todas as turmas.

Os resultados das atividades inovadoras de ensino desenvolvidas pelas duas instituições de ensino com o objetivo de formação e aproximação da realidade profissional foram: No UNINORTE com alto índice de satisfação de acordo com gráfico abaixo.

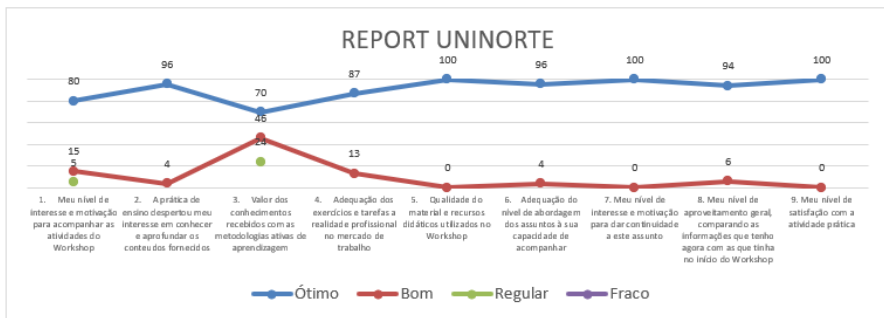


Figura 17: Gráfico Report UNINORTE (2019).|

Na FAMETRO, embora com público mais jovem e com pouca experiência no mercado de trabalho observou um resultado semelhante quanto ao nível de satisfação das atividades inovadoras conforme gráfico abaixo.

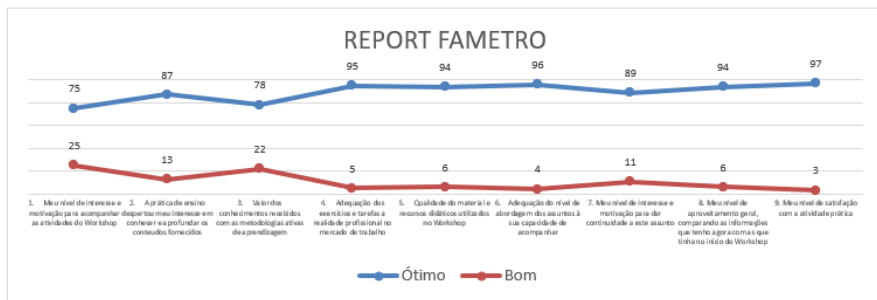


Figura 18: Gráfico Report FAMETRO (2019).

Na avaliação oral realizada através do ciclo de aprendizagem significativa os estudantes revelaram um satisfatório grau de aprendizagem e motivação com a quebra de rotina de sala de aula, na qual, a aprendizagem se tornou mais lúdica e interessante mostrando ao alunado a real essencial do conteúdo no contexto profissional e a necessidade de domínio de determinados conceitos e requisitos para equação de algumas atividades.

No entanto, revelaram a quase inexistência de práticas similares desenvolvidas por outras disciplinas e a falta de correlação de atividades interdisciplinares com estudos de caso integrados entre o corpo docente. As matrizes curriculares possuem projetos interdisciplinares implementados através de salas temáticas, cinefórum, projetos de intervenções, mesas redondas, pesquisas científicas e artigos científicos, mas, todos, no entanto, focados em processos conceituais e passivos.

As ações de consultorias empresariais, a elaboração de projetos de desenvolvimento de produtos com laboratórios incubados em organizações públicas e privadas, as simulações com a gamificação entre as turmas e

instituições de ensino foram algumas reflexões alcançadas pelas turmas pesquisadas.

Descrição do Processo de Gestão das Atividades de Projetos Desenvolvidas pelos Alunos de Administração e seus Resultados

O estudo dos resultados e do processo de gestão das atividades de projetos desenvolvidas pelos alunos de administração ocorreu no Centro de Empreendedorismo (denominado de Uninorte Empreende), no período de 01 março a 01 de junho de 2019, através da análise dos projetos de incubação dos negócios e produtos comercializados na incubadora. A pesquisa na incubadora se justifica em decorrência de utilizar os procedimentos de gerenciamento de projetos nos produtos de inovação, por possuir auditoria interna avaliando os processos, resultados e metas adquiridas e de possuir uma metodologia de implantação e certificação dos *deliverables* oriundos do modelo CERNE (Centro de Referência para Apoio a Novos Empreendimentos), definidos pela ANPROTEC (Associação Nacional de Entidades Promotoras de Empreendimentos Inovadores).

Foi verificado através das técnicas de observação participante que os discentes de administração desenvolveram: análises de mercado (oferta e demanda) e projeções por meio de diversas ferramentas (Matriz SWOT, GUT e ferramentas da qualidade) de gestão estratégica; elaboraram plano de negócios com memorial descritivo dos produtos; elaboraram o Termo de Abertura do Projeto (TAP); elaboraram o plano de ação (*workplan*) através da utilização do software *MS Project* para gerenciar as atividades e tarefas planejadas; fizeram o controle das ações operacionais mediante o *Work Breakdown Structure/WBS* e os recursos do gráfico de *Gantt*; do levantamento e acompanhamento dos custos e recursos humanos através dos relatórios mensais repassados ao PMO (*Project Management Office*) do Centro de Empreendedorismo.

Foram investigadas o processo de gestão de 03 projetos incubados nas áreas de tecnologia e informática: a) Óculos High Tech com o produto: realidade virtual – óculos com fibra de carbono; b) *Enconder Developed* com Gamificação com tecnologia 3D; c) MM Criações com a criação de aplicativos.

Os dados e resultados mais específicos referente aos projetos dos incubados não foram autorizados a divulgação como orçamentos, cronograma físico-financeiro, rentabilidade, carteira de cliente, dentre outros. Todos os projetos foram baseados numa estrutura padrão direcionada pelos gestores da incubadora apresentada dentro de um formulário modelo de aplicativos conforme.

A definição de marcos do projeto é fundamental para gerenciar a evolução das entregas e facilita o entendimento dos relatórios de acordo com o ciclo de vida dos produtos. Foi comum os gerentes dos projetos não controlarem as entregas os marcos mesmo sendo especificado como requisito. Outro problema de gestão foi o micro-gerenciamento das tarefas

tornando-se um erro pensar na necessidade de acompanhar tudo de perto o tempo todo. A falta de confiança na equipe gerou conflitos entre o *staff*.

Todos os gestores de projetos fizeram uma análise macroambiental com a identificação dos riscos e premissas dos projetos. No entanto, os gerentes não seguiram monitorando e atualizando a lista de riscos durante o desenvolvimento. Os riscos calculados inicialmente podem perder a força e novos riscos podem aparecer na execução do projeto, tornando-se evidente o upgrade do status e ao progresso dos indicadores para identificar rapidamente um problema, os projetos não obtiveram uma margem de segurança em suas metas comprometendo o poder de barganha na negociação.

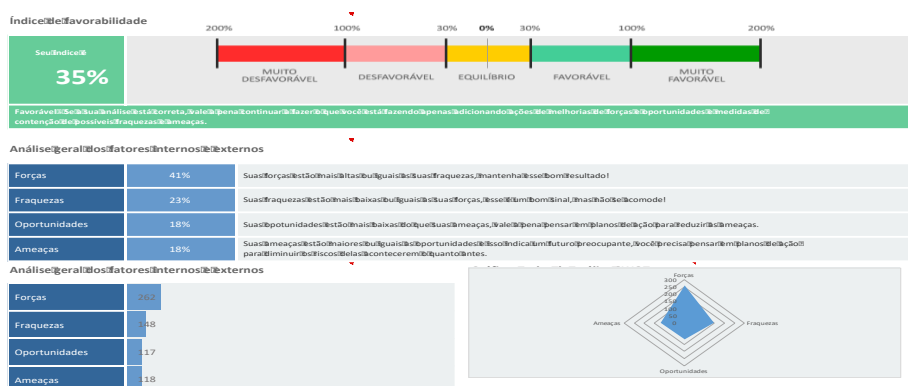


Figura 20: Análise Macroambiental dos Projetos

Os resultados adquiridos após a investigação dos projetos do Óculos High Tech, Enconder Developed e MM Criações quando a gestão de atividades dos incubados foram:

PROBLEMA	EVIDÊNCIA	QUALIFICAÇÃO	SOLUÇÃO
Diferença nas expectativas dos <i>stakeholders</i>	Divergência na entrega dos <i>deliverables</i> . Descompromisso com os planos documentos do projeto	Necessidade de trabalhar o perfil cognitivo e procedimental para conter a ausência de interlocução com os atores de projetos nas atividades do ensino superior.	Buscar o consenso entre os <i>stakeholders</i> com tempo necessário para definir o escopo do projeto (objetivos, orçamento, prazos, <i>workplan</i> de forma detalhada.
Orçamentos e prazos demasiadamente baixos pela carência de pesquisas	Aumento dos custos na fase de desenvolvimento e reprovação do orçamento	Necessidade de trabalhar o perfil cognitivo com a priorização de estudos de viabilidade	Revisão com os grupos de

mercadológicas		econômica nos projetos de inovação atrelados as pesquisas de mercado.	processos e aprovação dos níveis responsáveis pela tomada de decisão do projeto
Definição do escopo em nível elevado	Dificuldade de acessos a documentos e gerenciamento ineficaz	Necessidade de trabalhar o perfil atitudinal com jogos de negociação e aproximação do cotidiano dos empresários e trade local.	
Mudanças recorrentes no <i>Scope Creep</i> (escopo).	Várias modificações nos detalhes dos projetos, equipe, prazos e custos. Divergências com os <i>gatekeepers</i> dos projetos	Necessidade de trabalhar o perfil procedimental e atitudinal do mapa do processo do produto para identificação das consequências das mudanças do escopo. Gerenciamento das mudanças do escopo deverá ser inserido nos conteúdos em sala de aula.	O gerente do projeto deve trabalhar com os clientes para criar um processo para detectar, documentar, avaliar e aprovar as requisições das mudanças do escopo.
Carência do gerenciamento do plano de ação após aprovação do projeto.	Falta de controle dos prazos, orçamentos, recursos humanos, riscos e escopo do projeto (descrição)	Necessidade de trabalhar o perfil cognitivo e procedimental para aprofundar mais as aulas práticas de controle através do PERT/CPM com cases reais e simulados da gestão de projetos em andamento.	Trabalhar com “ <i>Dashboard</i> ” para o controle de metas e caminho crítico do projeto. Utilização de instrumentos de auditoria com <i>review</i> periódico do cumprimento de tarefas
Ausência de feedback do status atual do projeto a administração da incubadora	Comunicação inadequada com várias reclamações das partes interessadas.	Necessidade de trabalhar o perfil procedimental para construir relatórios resumidos para	Definição dos meios de <i>review</i> e protocolos de entrega dos relatórios da situação atual

e <i>stakeholders</i> .	Atualizações infrequentes com ausência de relatórios parciais dos resultados.	exposição dos resultados parciais nos cases de projetos em sala de aula.	(status) com informações sobre % de conclusão, incidências, riscos, mudanças no escopo, custos dentre outros.
Aumento do <i>turn over</i> da equipe de projetos	Muita rotatividade do <i>staff</i> dos projetos. Não cumprimento dos prazos, falta de compromisso de integrantes da equipe além de processos mal executados.	Necessidade de trabalhar o perfil atitudinal e cognitivo para conhecimento dos itens de contrato com os <i>outsourcings</i> , prestadores de serviços e sócios dos projetos.	Formalização dos contratos com especificações de entrega, funções, percentuais de pagamentos e acordos de fidelização e sigilo profissional.
Crescimento do <i>back log</i> com não atendimento das solicitações	Acúmulo de pedidos com estoque de folhas de requisições/encomendas de clientes relativas a produtos ainda não produzidos e pendentes.	Necessidade de trabalhar o perfil procedimental e atitudinal para atender rapidamente as demandas relacionadas no tempo e fluxo presente.	Criação de <i>check list</i> e <i>follow up</i> com controle de encomendas e entregas dos produtos. Controle do gráfico de <i>gantt</i> no nível mais elevado.

Desta forma, foi detectado mediante observação dos resultados do processo de gestão dos projetos a necessidade de formação de lideranças com o necessário desenvolvimento da atividade de gerenciamento de projetos. Entendem-se que gerentes tendem a adotar atitudes impessoais, às vezes até passivas, em relação às metas, enquanto os líderes têm uma atitude pessoal e ativa em relação a metas. Foi observado a existência de uma preocupação por parte desses profissionais na busca de uma complementação em sua formação com a maioria possui formação superior completa e pós-graduação em áreas afins, mas não especificamente ao gerenciamento de projetos com domínio dos procedimentos necessários para a gestão dos processos.

Outra percepção do processo de gestão dos observados foi a

premência no gerenciamento de conflitos através da carência da habilidade de relacionamento entre os *stakeholders*. Essa habilidade apresenta-se pelo grande número de interfaces envolvidas na consecução do escopo de um projeto e a maneira como será conduzida uma integração entre todos esses interessados, de forma a obter êxito no resultado do projeto. Kerzner (2000) destaca a habilidade de relacionamento, quando cita as habilidades de construção de equipes e suporte gerencial.

Outra observação relaciona-se a capacidade de organização dos gestores manifestada pela ausência de utilização de software de gerenciamento de projetos ou pelos seus próprios controles, como utilização das ferramentas disponíveis na área de informática. Um bom planejamento e controle das atividades do projeto permitem a previsão e prevenção de problemas relacionados ao orçamento, custo, prazo, à qualidade, dentre outros.

Kerzner (*idem*) subdivide esta mesma habilidade em quatro diferentes habilidades, que, apesar da diferença de nomenclatura, abrangem o conceito de organização para os entrevistados. Essas habilidades são: a) Planejamento – capacidade de elaborar planos e executá-los; b) Organização – capacidade de estabelecer os critérios de trabalho, no âmbito do projeto; c) Administração – capacidade de desenvolver técnicas de controle e orçamentos; d) Alocação recursos – capacidade de estabelecimento de recursos necessários às várias fases do projeto.

A comunicação inadequada foi outra verificação coletada, não identificado nos projetos a capacidade do gerente de estabelecer canais de comunicação, de forma a atender as necessidades de agilidade, flexibilidade e abrangência das informações de cada sub-projeto. A habilidade de comunicação é citada por Sthub, Bard e Globerson (2010), sendo considerada como a capacidade de estabelecer um sistema de informações no projeto entre todos os *stakeholders* internos e externos para atendimento e validação dos requisitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados coletados evidenciaram que as competências, habilidades e atitudes trabalhadas na formação de estudantes do curso de administração nas instituições de ensino investigadas foram desenvolvidas com base nas expectativas do mercado local e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's). A dinâmica operacionalizada contribuiu para o processo de ensino/aprendizagem, pois as lições aprendidas pelos alunos vão muito além do conteúdo programático, uma vez que representam um aprendizado transversal que engloba diversas temáticas e disciplinas variadas, resultando em um conjunto heterogêneo de aprendizado, enfatizando os argumentos de Santos (2005) e Cyrino e Toralles-Pereira (2004).

O primeiro resultado correspondeu a equiparação positiva dos planos de ensino com as Diretrizes Curriculares do Curso estando perfeitamente de acordo com os seus objetivos. O segundo resultado mostrou que os

processos de ensino e aprendizagem privilegiam as metodologias ativas (métodos e técnicas) com estudos de casos, dinâmicas de simulações e jogos empresariais do cotidiano das empresas. O terceiro resultado evidenciou que o processo de formação está priorizando as competências, habilidades e atitudes exigidas pelas organizações com base nas entrevistas com os empresários locais. O quarto resultado demonstra o positivo nível de satisfação dos estudantes da disciplina de gestão de projetos quanto ao processo de ensino e aprendizagem. E por último, o quinto resultado apresentou uma necessidade de reforma dos procedimentos com práticas operacionais e vivências de gestão de projetos devido a muitos erros cometidos pelos gestores no planejar e executar de suas atividades e tarefas.

Assim, as reformulações do ensino nas instituições de ensino superior de Manaus para a formação de gestores de projetos estão condizentes com a mudança de cenário nacional comprovadas também nos resultados dos exames de longa duração (ENADE), com o conceito 3. Todavia, a prática pedagógica inovadora pode representar uma ameaça por constituir-se em uma prática desconhecida e cujos resultados ainda são pouco conhecidos. Contudo, a metodologia aqui apresentada demonstrou, não somente pelos resultados alcançados representados pelo comprometimento dos alunos para com o trabalho proposto, mas também pela avaliação da disciplina realizada pelos próprios discentes, que a prática comprometida, crítica e reflexiva acaba por promover a liberdade, a autonomia, o enfrentamento de conflitos e de resistências, proporcionado uma visão do todo, da transdisciplinaridade e da interdependência (PERRENOUD, 2002), no entanto, a dinâmica operacional da gestão de projetos deverá ser mais evidenciada e praticada como suporte essencial ao bom gerenciamento de projetos.

REFERÊNCIAS

ANDERY, Maria Amália Pie Abib et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 9. ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo: São Paulo: EDUC, 2000.

BLUM, Marcelo Lawrence Bassay. **Processamento e interpretação de dados de geofísica aérea no Brasil Central e sua aplicação à geologia regional e à prospecção mineral**. 1999. 229 p. Universidade de Brasília. Instituto de Geociências.

CECCON, Jackson Jose. **Os conhecimentos, habilidades e atitudes, necessários aos novos gestores em suas tomadas de decisões**. Disponível em: <
http://www.craes.org.br/arquivo/artigoTecnico/Artigos_Os_CHA_necessrios_aos_novos_gestores_em_suas_tomadas_de_decises.pdf>. Acesso em 20/11/14.

DINIZ, Maria Helena; FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio e GEORKAKILAS, R.A. Steveson. **Constituição de 1988**: legitimidade, vigência e eficácia, supremacia. São Paulo: Atlas, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da esperança**: um encontro com a pedagogia do oprimido. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

JAEGER, Werner. **Paideia**: a formação do homem grego. 4.ed. Trad. Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 2001 (v.1).

KERZNER, H. **Applied project management: best practices on implementation**. New York, John Wiley & Sons, Inc. 2000.

LEME, Antenor Camargo. **O instrumento de trabalho da polícia judiciária**. 2003. 42f. Monografia. Curso de Pós-Graduação lato sensu em Direito Processual Penal. Universidade Católica Dom Bosco / Instituto Nacional de Pós-Graduação. Campo Grande.

LUDKE, M. O Trabalho com Projetos e a Avaliação na Educação Básica. In: ESTEBAN, M.T.; HOFFMANN, J.; SILVA, J.F. (orgs) *Práticas Avaliativas e Aprendizagens Significativas*. Porto Alegre: Mediação, 2003, p.67-80.

MARQUES, Heitor Romero (org.). **Desenvolvimento local em Mato Grosso do Sul**: reflexões e perspectivas. 2. reimpressão. Campo Grande: UCDB, 2001.

_____. **Metodologia do ensino superior**. 3. ed. Campo Grande: UCDB, 2005. 163p.

SANTOS, Gildásio Mendes e FIORENTINI, Bárbara. **Lanç@i as redes**: para comunicar a mensagem cristã através da Internet. Campo Grande: UCDB, 2002. 120p.

SHTUB, A.; BARD, J.F.; GLOBERSON, S. **Project management engineering, technology and implementation**. New Jersey, Prentice Hall, 2010.

RESOLUÇÃO CNE/CES 4/2005. Diário Oficial da União. Brasília, 19 de julho de 2005, Seção 1, p. 26

TEIXEIRA, Antônio Edílio Magalhães. **A razoável duração do processo ambiental**. 2006. 227 f. Dissertação. Mestrado em Direitos Fundamentais e

Democracia. Universidade Federal de Pernambuco. Faculdade de Direito do Recife, Recife.

VIEIRA, Francisco Pedro. Gestão, baseada nas competências, na ótica dos gestores, funcionários e clientes, na empresa de assistência técnica e extensão rural do estado de Rondônia – Emater, RO. Dissertação de mestrado apresentada na Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

José Nilton da Silva Junior

Professor da educação básica, graduado em Biologia (URCA);
especialista em Ensino de Biologia (FINOM);
Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica (FJN);
Educação, Pobreza e Desigualdade Social (UFC);
Tecnologias Digitais para a Educação Básica (UECE);
Pós-graduando em Direito Administrativo e Gestão Pública; Saúde Mental (URCA);
Educação Inclusiva (IFSULDEMINAS).

RESUMO

A discussão em torno da inclusão digital nas escolas, suscitou na reflexão acerca dos aspectos relevantes ligados à incorporação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na prática docente. O uso das novas ferramentas digitais em sala de aula tem alterado significativamente o processo educacional dos alunos, os quais são “nativos digitais”, constituindo desafios e oportunidades para os professores, “imigrantes digitais”. Esse estudo visa identificar as potencialidades das TDICs no processo de ensino-aprendizagem, na sociedade em rede, investigando a exclusão digital nas escolas como um paradigma a ser superado, na perspectiva de se buscar novas formas de se ensinar e aprender. A crescente expansão da internet na atualidade tem transformado a sala de aula, tornando o ambiente escolar desinteressante para os jovens, quando tem uma abordagem tradicional de ensino. Dessa forma, o processo de ensino precisa estar integrado ao ciberespaço no qual todos estão inseridos, e a aprendizagem colaborativa, mediada pelos professores é um elemento essencial para a efetividade da inclusão digital nas escolas públicas. Para tanto, o estudo teórico apontou que os professores, não estão capacitados para assumirem esse papel ativamente em suas práticas pedagógicas, o que requer desses atores, formação continuada para a integração das TDICs no contexto educacional. Nessa perspectiva, a pesquisa bibliográfica se fundamentou no estudo de diferentes teóricos para compreender o papel dos atores envolvidos nesse processo com as novas formas de ensino e aprendizagem no contexto tecnológico, mediado com o uso das TDICs. Diante do exposto, surgiu a necessidade de realização de uma pesquisa por levantamento descritivo amostral, através de um questionário para captar variáveis quantitativas, com perfil qualitativo do uso das novas ferramentas tecnológicas digitais na prática pedagógica dos professores, coordenadores, gestores e técnicos envolvidos no processo de ensino das escolas públicas do município de Brejo Santo (CE), onde verificou-se as possibilidades e fragilidades do uso das novas

ferramentas tecnológicas no processo de ensino, resultando em um instrumento de reflexão da prática com o estudo teórico realizado.

Palavras-chave: TDICs; ferramentas tecnológicas; inclusão digital; ensino; aprendizagem.

INTRODUÇÃO

É de conhecimento geral que a tecnologia é uma notável ferramenta de comunicação e atua como auxiliar no processo de construção de conhecimentos entre professores e alunos. Vive-se em uma época em que se torna inevitável a busca constante pelo conhecimento.

Atualmente a informação é fator determinante e uma necessidade para se exercer qualquer atividade humana, devido as constantes mudanças que ocorrem no mundo globalizado. Muito se discute sobre a força que a tecnologia tem exercido na vida das pessoas. Indiretamente, ela vem se instalando no dia a dia dos sujeitos, e em muitas situações não se percebe que tal fato está ocorrendo.

Os indivíduos têm se tornado tão dependentes dela que por diversas vezes, não conseguem realizar tarefas rotineiras pela interferência das novas tecnologias. Vale ressaltar que na verdade, isso ocorre naturalmente com qualquer ser humano, inclusive com os alunos, os quais têm facilidade no uso desses recursos. Diante disto, pode-se afirmar que a tecnologia já está presente na vida dos alunos, facilitando o ensino e o aprendizado com a utilização dos seus recursos.

Há de considerar, entretanto, que no Brasil, a prática pedagógica proposta para este novo século compreende a importância dos recursos tecnológicos e mobiliários para que atendam às exigências da modernidade, por conseguinte, os incluindo dentro do âmbito escolar. Esse deve ser o grande desafio em qualquer projeto de inovação tecnológica na área educacional, contudo se a tecnologia não receber o tratamento educacional necessário, a abrangência dos projetos tende a não se consolidar, e não promovendo alterações efetivas no cotidiano de professores e alunos, não trará contribuições ao processo de ensino-aprendizagem (CANDAUI, 1991).

O reconhecimento de uma sociedade cada vez mais tecnológica implica diretamente no cotidiano das escolas. Conforme Castells (1999), na “sociedade em rede”¹, a base de todas as relações se estabelece por meio

¹ “Sociedade em rede” é uma expressão usada por Castells (1999) para dar uma outra definição a globalização, onde a disseminação fácil e rápida do conhecimento propicia o desenvolvimento de todas as áreas com ela relacionadas. A sociedade em rede se organiza socialmente, existindo uma simbiose entre esta e as TICs. Apesar de a tecnologia não determinar a sociedade, mas sim, ser a sociedade a dar forma à tecnologia (CASTELLS, 2005), ambas se influenciam, de alguma forma, entre si. Muitas vezes designada como sociedade de informação ou sociedade do conhecimento, considerada denominação errada, segundo Castells (2005), porque todas as sociedades, ao logo dos tempos, se orientaram na busca da informação e do conhecimento. Esta nova sociedade liga todos os seus elementos entre si, como se de uma rede se tratasse, tendo

da informação e da capacidade de processamento para a geração de conhecimentos. Dessa forma, a incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), atualmente, também conhecida por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), contribuem para o acesso à informação atualizada e às novas formas de aprendizagem, como, por exemplo: pesquisas on-line; ambientes virtuais; programas educativos; programas de inserção de dados que favorecem a construção do conhecimento, além de privilegiar a comunicação; a formação continuada e a gestão articulada entre as áreas administrativa e pedagógica.

As TDICs vêm se apresentando como um recurso didático valioso quando utilizado em sala de aula; nas relações de interação com o aluno; nas reuniões administrativas com o corpo docente e com a comunidade escolar, etc. O processo de incorporação das TDICs à prática docente não é um trabalho fácil para o gestor escolar, muitas vezes, isto pode estar diretamente associado à formação do professor. Para o gestor, o grande desafio é transformar a sala de aula em um espaço de inclusão digital integrando professor e aluno por meio das mídias digitais, o que infelizmente tornou-se mais complicado do que a aquisição propriamente dita de equipamentos tecnológicos.

Dado o exposto esta pesquisa se justifica pela possibilidade fornecer ao leitor uma visão acerca da importância da inserção das TDICs no contexto escolar, considerando que no percurso da pesquisa em algumas instituições de ensino da rede pública, observou-se que diversas escolas são possuidoras de recursos tecnológicos, buscou-se então, investigar os fatores que impossibilitam a implementação das ferramentas tecnológicas digitais no trabalho pedagógico escolar.

É inegável que o progresso é indispensável, a tecnologia é parte integrante da vida das crianças que hoje estão inseridas na escola pois, nasceram em um mundo tecnológico, são nativos digitais². Deve-se levar em consideração ainda, a facilidade com que os alunos interagem com a tecnologia e como isto pode estimular os docentes a utilizarem as ferramentas digitais como apoio pedagógico.

Partindo da ideia de que as novas tecnologias vêm alterando significativamente as relações do homem com o mundo, visto que em cada segmento social constata-se a presença de instrumentos tecnológicos, é evidente que a escola não pode ficar isolada desta realidade, devendo apoderar-se dos avanços tecnológicos e incorporá-los à prática educativa, utilizando essas ferramentas como facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem. Este estudo busca reunir dados e informações com o sentido

por base meios eletrônicos. Liga-se entre si e interage no meio virtual, usando meios tecnológicos como intermediários.

² As crianças nascidas a partir da década de 80 e 90 são definidas por Prensky (2001) como nativos digitais e apresentam familiaridade com o universo digital, com habilidade e competência de realizar múltiplas tarefas ao mesmo tempo e, portanto, cabe aos educadores e pesquisadores atentarem para esse potencial, pois a geração desses nativos alterou, definitivamente, os rumos da Comunicação, bem como da Educação, porque os avanços tecnológicos mudaram a forma de ser, agir e pensar da sociedade.

de responder ao seguinte questionamento: qual a importância da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem?

O uso das novas ferramentas digitais para a promoção do ensino-aprendizagem compreende um grande desafio para a superação das metodologias falhas que não têm efetividade nos processos de ensino. Para tanto se faz necessário um levantamento de hipóteses para a solução da problemática, onde a capacitação de professores e alunos para usar as novas tecnologias para o desenvolvimento do conhecimento, os professores e as escolas precisam implementar práticas pedagógicas inovadoras nas ações educativas por meio de recursos tecnológicos, para que ocorra a formação dos alunos numa perspectiva de ensino significativo.

O estudo busca compreender a importância das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem no contexto educacional das escolas do Município de Brejo Santo (CE), dessa forma foi realizada primeiramente uma revisão da literatura, para apresentar o contexto histórico das TDICs, demonstrando a influência no processo de ensino-aprendizagem; bem como discutir a utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) no aprendizado do aluno, identificando as vantagens e desvantagens das tecnologias no ensino.

Este estudo encontra-se estruturado da seguinte forma: na primeira seção será apresentado os objetivos (geral e específicos), depois, o referencial teórico o qual contempla os temas inclusão digital nas escolas públicas, a importância das novas tecnologias na mediação da aprendizagem. Na seção seguinte encontra-se o os métodos aplicados na pesquisa, depois vem os resultados obtidos a partir do levantamento descritivo com os educadores de escolas públicas do município em estudo. Finalizamos com as considerações finais e referências.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Muito se discute sobre a força que a tecnologia tem exercido na vida das pessoas. Indiretamente, ela vem se instalando no dia a dia dos sujeitos, e em muitas situações não se percebe que tal fato está ocorrendo. Os indivíduos têm se tornado tão dependentes dela que por diversas vezes não conseguem realizar tarefas rotineiras, por interferência das novas ferramentas tecnológicas de comunicação. Vale frisar que na verdade, isso ocorre naturalmente com qualquer ser humano, inclusive com os alunos, os quais tem facilidade no uso desses recursos. Diante disto, pode-se afirmar que a tecnologia já está presente na vida dos alunos, facilitando o ensino e o aprendizado com a utilização dos seus recursos (OLIVEIRA, 2015).

Convém esclarecer que segundo pesquisas cerca de 70 milhões de pessoas se dedicam ao ensino no mundo, e seis em cada dez pessoas vivem em países em vias de desenvolvimento. Importante destacar que a ausência do desenvolvimento e aperfeiçoamento faz com que a qualidade do profissional da educação seja inferior aos demais pares, ocasionando um

desprestígio entre os docentes que possuem qualificações e titulações adequadas (OLIVEIRA, 2015).

Simultaneamente, diante da importância e da necessidade de inclusão dos avanços tecnológicos nos processos de formação, surgem problemas críticos nas instituições de ensino, que são afetados pelas diferenças econômicas e sociais, diante da aquisição, compra, adequação, compreensão, transformação e uso pedagógico das tecnologias (OLIVEIRA, 2015).

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

É inegável que o progresso é indispensável, compreende-se que a tecnologia é parte integrante da vida das crianças que hoje estão inseridas na escola pois, nasceram em um mundo tecnológico, convivendo com cartões que substituem o dinheiro, TV com controle remoto, telefone celular com jogos, microcomputadores e a internet. Algumas delas dominam de forma surpreendente o computador e o aparelho celular em diversas situações mais que seus próprios pais. Deve-se considerar ainda a facilidade com que os alunos interagem com a tecnologia e como isto tem estimulado os docentes a utilizarem o computador como ferramenta de apoio pedagógico (OLIVEIRA, 2015).

Esses alunos que nasceram nesse mundo digital são chamados de “nativos digitais”, enquanto aqueles de uma geração anterior são os “imigrantes digitais”, ou seja, aqueles que precisam se adaptar à nova realidade (PRENSKY, 2001), onde se enquadram os professores, que acompanharam a evolução das tecnologias digitais, enquanto os seus alunos nasceram imersos nesse ciberespaço.

Atualmente os professores encontram-se diante do que pode ser apontado, ao mesmo tempo, um grande desafio e uma grande oportunidade: utilizar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), como metodologia pedagógica para construção e transmissão dos conhecimentos, e ainda, para consumir a vital mudança de paradigmas educacionais, focando seus esforços nos processos de criação, gestão e reorganização das situações de aprendizagem (BARBOSA, 2009).

A necessidade de adequação das escolas e professores para esse novo contexto é enfatizado por Léa Fagundes (1999 s/p.):

Conseguir alguns computadores é só o começo. Depois é preciso conectá-los à internet e desencadear um movimento interno de buscas e outro, de trocas. Cabe ao professor, no entanto, acreditar que se aprende fazendo e saindo da passividade da espera por cursos e por iniciativas da hierarquia administrativa.

Isso só corrobora com a necessidade de aperfeiçoamento da prática docente, através do processo de buscas e trocas, onde o professor sai da passividade para o encontro da formação adequada.

Neste contexto, a escola pode e deve ter outra função, outro papel. Não se trata de garantir, apenas, a garantia de acesso e permanência dos sujeitos no âmbito educacional. É esperado que ela considerasse a função de universalizar o conhecimento e a informação. Diante dessa perspectiva, as novas tecnologias de informação e comunicação passam a desempenhar um papel de fundamental importância neste processo (MONTEIRO, 2015).

Registre-se que a medida que as TDICs passam a fazer parte do cotidiano da escola, o professor tem a sua disposição inúmeras possibilidades de acesso à informação e de abordagens dos conteúdos, podendo concentrar-se nos aspectos relevantes da aprendizagem, porém, torna-se necessário que desenvolva novas habilidades para acompanhar as mudanças ao seu redor, sendo capaz de analisar os meios de que dispõe e fazer suas escolhas tendo como referencial algo mais que o senso comum (CARVALHO, 2009).

Importante reafirmar que, o papel do professor diante da tecnologia é estar devidamente capacitado e promover o uso da ferramenta como apoio pedagógico; dessa forma, uma série de fatores pode contribuir para seu uso e a melhoria da educação no país. Segundo Mercado (1999, p. 27) as novas tecnologias possibilitam novas chances de reformular e fortalecer as relações entre alunos e professores e de rever a relação da escola com o meio social, ao diversificar os espaços de construção do conhecimento; ao revolucionar os processos e metodologias de aprendizagem, permitindo à escola um novo diálogo com os indivíduos e com o mundo.

Outro fator relevante é que inúmeras instituições de ensino, acreditam que modernizar o ensino é simplesmente implantar equipamentos de informática, programas e professores para ministrar cursos de treinamento de uso de ferramentas aos seus alunos, esquecendo-se da importância do fazer pedagógico, ou seja, que essas ferramentas sejam facilitadoras do processo de ensino aprendizagem e assim conseqüentemente promovam uma aprendizagem realmente significativa. É imprescindível a compreensão de que a nova prática pedagógica deve instrumentar as pessoas para aprenderem a usar a tecnologia como ferramenta de apoio pedagógico e não material final (MERCADO, 1999).

Cumprido evidenciar que a tecnologia educacional, pode ou não ser empregada no contexto educacional, ficando esta escolha a critério dos docentes e da equipe pedagógica essa decisão. Divergente da sociedade, que tem de se adaptar ao mundo globalizado, ela simplesmente colabora e possibilita novas nuances e alternativas para sanar ou amenizar as deficiências de ensino (CARVALHO, 2009).

Vale destacar que a tecnologia jamais substituirá a figura do professor, o aluno pode ser o altamente independente em termos tecnológicos, mas necessita da figura do docente como mediador do seu conhecimento. Em nível educacional, as tecnologias são ferramentas,

programas e técnicas que permitem que o aluno reflita e aprenda o que está sendo transmitido (OLIVEIRA, 2015).

Em virtude do que foi mencionado torna-se fundamental informar que governos de estados e municípios estão dando os primeiros passos ao informatizarem as escolas, promovendo a primeira necessidade básica para se trabalhar na educação, que são os conhecimentos mínimos necessários para a operação de microcomputadores por intermédio de formações continuadas aos docentes. Indubitavelmente a tecnologia adentrará todas as redes de ensino estaduais e municipais, tornando-se um pré-requisito para contratações de futuros profissionais para a área (ROSALEN; MAZZILLI, 2005).

No contexto pedagógico, ela vem se fundamentando através da inserção dos laboratórios de informática, os quais vêm sendo alcançados, inicialmente promovendo adequações nas instituições de ensino, necessárias para o seu funcionamento. Primeiro, eles são adquiridos, instalados, inaugurados e depois se analisa como deverão ser utilizados, tal fato é observado segundo pesquisas. Na maioria das unidades de ensino, que possuem laboratórios equipados com recursos de mídia, esses infelizmente são deixados para segundo plano e em outros momentos os equipamentos são utilizados como instrumentos de recreação para os alunos, sem nenhuma conotação pedagógica (MENEZES, 2014).

Outro fato relevante, é que em algumas escolas o uso desses equipamentos está suspenso devido à ausência de um profissional habilitado para manutenção e supervisão do espaço em questão e que esteja capacitado para o desenvolvimento de projetos para o desenvolvimento acadêmico dos alunos. Por tudo isso, ao se pensar no laboratório de informática, primeiramente deve-se levar em consideração o professor, o profissional que deve estar capacitado para utilizá-lo como recurso de apoio pedagógico (FREIRE, 1998).

Deve-se alertar ainda para o fato de que as TDICs, isoladamente não produzem nenhuma mudança significativa no processo de ensino aprendizagem. Estas ferramentas têm que vir acompanhadas e intercaladas com um projeto pedagógico racional e criativo, que tenha o professor como um companheiro do aluno na busca e desenvolvimento dos conhecimentos (OLIVEIRA, 2015).

Enfim, diante dos avanços tecnológicos, o professor não deverá ser apenas um técnico, mas um profissional que desenvolve, implementa inovações, participando ativamente e criticamente do processo, transformando-se em um agente dinâmico cultural, social e curricular que possa tomar decisões educativas e elaborar projetos com os colegas controlado pelo coletivo com a intenção da promoção de uma educação de qualidade com a real intenção de uma aprendizagem significativa por parte dos alunos (NETO et al., 2007).

A tecnologia auxilia na melhoria da transmissão de conteúdos, permitindo ao aluno a interação, o desenvolvimento de atividades, a criação e o acompanhamento, diferente do ritmo das aulas tradicionais, onde o

docente se torna um mero transmissor de conhecimentos. Ao definir tradicionalista, deve-se atentar à real situação de uma classe de professores que seguem os padrões em sala de aula que se identificam com ritmos monótonos e repetitivos, associados ao perfil dos alunos que permanecem apenas acompanhando, ouvindo, copiando e não interagindo com as solicitações do professor (MELLO, 1999).

Segundo Oliveira (2001), “a escola não pode ignorar o que se passa no mundo. Ora, as novas tecnologias da informação transformam espetacularmente não só as novas maneiras de comunicar, mas também de trabalhar, de decidir, de pensar” (p.7). Estudos comprovam que existem diferenças reais e significativas entre uma sala de aula tradicional e aquela onde o docente utiliza a tecnologia como ferramenta pedagógica, em especial em relação ao uso da internet. Deve-se considerar que tais mudanças não intercorrem imediatamente, sendo indispensáveis inúmeros elementos para utilização correta da tecnologia como ferramenta de suporte pedagógico.

Partindo desse pressuposto, deve se considerar que para acontecer essas mudanças, deve ser analisado o que realmente a escola pretende com a utilização desses recursos, definindo-se qual é o percurso didático a ser implementado e a metodologia a ser adotada. Os professores devem dominar os conhecimentos relacionados às ferramentas para poder aplicar aos seus alunos, tendo em vista que o mesmo será uma figura de fundamental importância nesse processo, pois atuará como facilitador da aprendizagem. Outro fator que merece destaque se refere ao fato de que a escola deve possuir estrutura física adequada e por fim deve haver a colaboração do acesso aos laboratórios pela direção e coordenação e de um projeto de utilização de informática coerente (COX, 2003).

Em tal reflexão Cox (2003) elenca algumas características fundamentais à formação do professor para a implantação da informática na educação escolar. Para o autor é imprescindível que o docente tenha competência para aperfeiçoar-se continuamente em acompanhar a dinâmica da atualidade; domínio da informática para evitar subutilização ou supervalorização, aversão ou endeusamento dos recursos disponibilizados por ela; disposição para estudar tendo em vista a necessidade de formação continuada e domínio das ferramentas computacionais; capacidade de ousar para quebrar os paradigmas e especificidades das formações educacionais tradicionais; cumplicidade com o educando para estabelecer parcerias na busca por soluções e construções; criatividade para fazer jus ao adjetivo humano e avançar além de cópias de reproduções para criação e aperfeiçoamentos contínuos; e habilidade para socializar “saberes” e “fazer”, com o intuito de garantir o desenvolvimento da coletividade.

É necessário que exista a compreensão de que a utilização da tecnologia em sala de aula não algo simples, pois se tem uma série de fatores que podem promover o sucesso ou o fracasso na utilização do recurso. Hawkins (1995) sublinha que

Os professores devem ter consciência de que, a tecnologia é capaz de ajudar o professor, mas não o substitui. Pode ajudá-lo a ensinar melhor e com melhor qualidade, mas não reduzirá o esforço necessário na sala de aula. Pelo contrário, creio que devemos aumentar o número de professores. (HAWKINS, 1995, p. 61).

Oportuno dizer que uma escola não pode ser considerada informatizada por simplesmente possuir um laboratório equipado. É viável enfatizar que o primordial não é a tecnologia em si, mas adotá-la como um novo estilo de suporte, que auxilie ambas as partes (aluno e Professor) no processo de ensino aprendizagem. Como dito anteriormente a construção coletiva dos conhecimentos não é uma tarefa fácil, principalmente no que diz respeito ao confronto das expectativas dos sujeitos envolvidos. Trata-se de dificuldades que necessitam de condições especiais para serem subjugadas.

Pode-se afirmar em razão das leituras e pesquisas realizadas que é de suma importância que, no meio educacional, as tecnologias ultrapassem a visão de simples máquinas, ou seja, devem ser compreendidas como um instrumento deveras eficaz para ensino/aprendizagem se aliado a um projeto pedagógico consistente e fundamentado com o intuito de promover uma educação de qualidade voltada para a aprendizagem significativa. De acordo com Moura (2001) o docente deve:

Fazer da sala de aula o lugar de aprendizagem natural do sujeito é estabelecer como objetivo da escola criação de um ambiente onde se partilha e constrói significados. A decorrência de se aceitar esta afirmação como verdadeira é que aos que fazem a escola, cabe o planejamento de atividades de ensino mediante as quais, professores e alunos possam ampliar, modificar e construir significados. (MOURA, 2001, p.155).

Do mergulho e da compreensão realizados pode-se concluir que é fundamental que sejam ministrados aos professores cursos de formação continuada sobre a utilização das TDICs na educação e durante essas formações sejam demonstradas aos mesmos, atividades práticas em que o docente possa reconhecer quais são as reais possibilidades de seu uso nas mais diferentes áreas do ensino. Ou seja, é primordial mostrar ao docente como aplicar de forma precisa as tecnologias em suas aulas, fazendo com que seus alunos aprendam e se desenvolvam através de sua utilização no contexto escolar (COX, 2003).

A partir da inclusão digital em instituições de ensino, o papel dos educadores continuará sendo de crucial importância. Colaborando com essa ideia Gouvêa (1999) afirma que:

O professor será mais importante do que nunca, pois ele precisa se apropriar dessa tecnologia e introduzi-la na sala de aula, no seu dia a dia, da mesma forma que um professor, que um dia, introduziu o primeiro livro numa escola e teve de começar a lidar de modo diferente com o conhecimento – sem deixar as outras tecnologias de comunicação de lado. Continuaremos a ensinar e a aprender pela palavra, pelo gesto, pela emoção, pela afetividade, pelos textos lidos e escritos, pela televisão, mas agora também pelo computador, pela informação em tempo real, pela tela em camadas, em janelas que vão se aprofundando às nossas vistas. (GOUVÊA, 1999, p. 12).

Um fator a ser considerado é que ao utilizar os recursos de informática, o professor precisa se apropriar dessa tecnologia, para que possa realizar um planejamento prévio, seleção dos conteúdos e habilidades a serem desenvolvidas, observando quais serão os softwares adequados para o desenvolvimento da aula numa perspectiva de integração das ferramentas tecnológicas digitais as novas formas de ensino-aprendizagem. Para não correr riscos desnecessários, Valente e Almeida (1997) descrevem que o uso da tecnologia deveria seguir os seguintes pontos fundamentais:

Propiciar condições para entender o microcomputador como uma nova maneira de representar o conhecimento, provocando um redimensionamento dos conceitos já conhecidos e possibilitando a busca e compreensão de novas ideias e valores; propiciar a vivência de uma experiência que contextualiza o conhecimento que ele constrói; prover condições para a construção de conhecimentos sobre as técnicas computacionais, entender por que e como integrar o microcomputador em sua prática pedagógica e ser capaz de superar as barreiras de ordem administrativas e pedagógicas; criar condições para que o professor saiba recontextualizar o que foi aprendido e a experiência vivida durante a formação para a sua realidade de sala de aula, compatibilizando o que se dispõe a atingir. (VALENTE, ALMEIDA, 1997, p. 65).

Dessa forma, o conhecimento múltiplas representações e redimensionamentos, instigando os alunos às novas ideias e experiências. Soffa e Torres (2009) esclarecem que é preciso ter em mente que a qualidade de uma aula com o auxílio das TDICs dependerá, em sua maior parte, dos professores, elementos essenciais na aprendizagem. Por isso, os educadores precisam estar preparados para vencerem este desafio da prática pedagógica mediado pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: UMA POSSIBILIDADE DE MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM COLABORATIVA

Não há dúvidas que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) promovem transformações significativas no processo educacional, como a mudança no modelo pedagógico que, de acordo com Tapscott (2010), passou de uma abordagem focada no professor para um modelo focado no estudante e baseado na colaboração.

O professor no contexto digital atual necessita de uma reorientação do seu papel nos processos de mediação da aprendizagem. As novas tecnologias digitais permitem o desenvolvimento de novas competências docentes frente as tecnologias digitais interativas, e isto já faz surgir no contexto educacional não só uma preparação dos docentes para o uso dos equipamentos digitais, mas da mudança do comportamento para as novas possibilidades de aprendizagem.

Com um olhar mais apurado sobre as TDICs percebemos que não representam entidades autônomas, mas elementos mediadores da aprendizagem que estimulam e tornam o aluno protagonista no processo de interação aluno, conteúdo, professor, conforme preconiza Mauri (2010). Consideramos então, que é de suma importância os docentes serem capazes de utilizar as tecnologias criticamente, refletindo sobre as possibilidades de usos, criando materiais, metodologias e atividades relevantes para o desenvolvimento da aprendizagem numa perspectiva tecnológica.

Pois, segundo Lévy (1999), o papel do professor não pode ser apenas de transferência do conhecimento e sim de "animador da inteligência coletiva" dos grupos de estudantes. Nessa perspectiva, o princípio da "inteligência coletiva" norteia as aulas, tornando-as ambientes de colaboração mediados pelas TDICs.

Dessa forma, para que se consiga sucesso dentro da sala de aula, é ampla a necessidade de uma adaptação do sistema educacional. Quando se reflete sobre os métodos avaliativos sustentados pelo sistema educacional, percebe-se que os alunos são solicitados a passarem um bimestre decorando o que foi transmitido dentro da sala de aula, podendo assim ser entendido como um "exercício de mnemônica", onde o aluno tem que decorar o que há nos livros e o que foi discutido, e isso não se justifica mais, em um contexto que exige a aprendizagem colaborativa.

De acordo com Lévy (1999), a partir do mundo das telecomunicações e da informática estão se organizando novas maneiras de pensar e de conviver. As ferramentas informacionais incessantemente criadas e recriadas comandam as relações entre os homens, o trabalho e a "inteligência". E esse avanço das novas tecnologias têm mudado a forma de ler, escrever, ouvir, criar e aprender. As ferramentas tecnológicas inclusive, mudam as formas de pensar e agir.

A sociedade é dinâmica, e assim o conhecimento também, se necessário uma reforma ou se nossas escolas públicas continuarão a só assistir essa evolução do saber, isso só promoverá em algum momento uma

revolução para que de fato possamos entrar nos trilhos de educação de alta qualidade. Conforme Silva e Moraes (2014):

O caminho entre o uso efetivo das TDIC em sala de aula e a mudança de práticas pedagógicas são impulsionadas pelas diversas possibilidades pedagógicas dessas ferramentas, isso porque estas têm se prestado a tarefa de oportunizar ao estudante a condição de participar, criar, interagir, de ser o protagonista e não apenas o espectador passivo que recebe os comandos e os executa, sem nenhuma chance de fazer parte do processo. As tecnologias digitais permitem um processo de interação, estimulam o diálogo, a criatividade e autonomia dos sujeitos de maneira colaborativa e compartilhada, em diferentes tempos e espaços (SILVA; MORAES, 2014, p. 8 e 9)

Nesse tocante, o professor é o instrumento fundamental na pedagogia e agente importante de transformação, deverá observar que é necessário ser também um interlocutor das “tribos digitais”. As tecnologias transformam os sentidos e promovem uma metamorfose da comunicação na sociedade. Além do conhecimento do poder das TDICs, os professores precisam entender que as escolas já não são centros dominantes do saber, pois o saber se faz coletivo, colaborativo e dinamicamente cada vez mais rápido, com o uso democrático e jovem, que expressam uma pluralidade e diversidade que talvez só esse mundo digital poderia promover com tamanha velocidade. Sendo assim, as escolas podem fazer uso do conhecimento que não tem ponto de partida, quase como um infinito, para uma educação atraente e dando novos sabores a educação que só as qualificará ainda mais.

Por tudo isso, os professores passam a não somente serem emissores, mais também receptores do saber e com o entendimento das ferramentas adequadas da tecnologia poderá promover e potencializar toda essa produção.

Nesse contexto, saber fazer uso das ferramentas tecnológicas corretamente é, talvez, o ponto principal para alavancar o processo de ensino e aprendizagem valendo-se de novas tecnologias. Não é mais admissível que, professores nos tempos ditos "modernos", onde a instantaneidade da comunicação é tão célere que nos permite ter acesso a informações e dados tão precisos de forma extremamente rápida e, velozmente partilhados estas informações com pessoas no mundo todo. Estes, afirmam ter uma preocupação com o ensinar, mantendo um olhar linear para enciclopédias e livros sem dar oportunidade ao novo, as formas discursivas e o discurso em torno de determinadas temáticas, construídos a partir de diversas vozes manifestadas na modelação de um pensamento que, a cada dia, precisa ser visto e revisto para adequar-se as mudanças de tempo, cultural e espaço. O docente precisa estar atento a todas estas nuances e buscar sempre preparar-se para desempenhar suas atividades com zelo, conhecimento e sabedoria.

O LETRAMENTO DIGITAL NUMA PERSPECTIVA FORMATIVA E TRANSFORMADORA

É perceptível as mudanças ocorridas na sociedade nos últimos anos, em que estamos em um ciberespaço, onde não é mais necessária a presença física para que ocorra a comunicação, estas são construídas em redes virtuais por meio da computação. A interconexão de redes por dispositivos digitais tem mudado o jeito de pensar, trabalhar, interagir com os amigos e estudar.

As escolas e professores estão adaptados e qualificados para conviverem com essas mudanças? As aulas ministradas retratam esse ambiente digital em que vivemos? Os alunos conseguem aprender com as metodologias adotadas e utilizadas?

Certamente com o surgimento da internet e tecnologias digitais algumas escolas e professores têm modificado a forma de ensinar, contudo as mudanças são tímidas, não têm acompanhado a evolução tão rápida dos novos recursos tecnológicos.

Conforme Moran (1998), muitas formas de ensinar hoje não se justificam mais. Nessa perspectiva, há mais de uma década, já nos alertava para as mudanças do século XXI, pois as escolas e professores perdem muito tempo pedagógico e na interação aluno-professor têm aprendido pouco, causando assim, desmotivação em ambas as partes.

Podemos sim, nos adequarmos a realidade que nos cerca e modificar a forma de ensinar e aprender, um ensino mais compartilhado acompanhando as redes interativas.

O papel do professor tem mudado, hoje é mais um facilitador, mediador da aprendizagem, contudo este profissional ainda é essencial para que ocorra o ensino-aprendizagem, pois é necessário a ajuda e acompanhamento desse profissional no processo de ensino.

Também é sabido que os professores não conseguiram se integrar as novas tecnologias e novas possibilidades de ensino. Não se tem investimentos para acompanhar o avanço tecnológico em equipamentos para as escolas, nem formação continuada para os profissionais de ensino enriquecerem suas metodologias de ensino. Afinal, se os alunos mudaram as aulas precisam ser diferentes para a promoção da motivação.

As inovações tecnológicas constituem um novo paradigma a ser incorporado pelos professores, esses instrumentos já são intrínsecos ao viver da humanidade, precisam também está na formação ofertada pelas escolas. O uso produtivo em ações propositivas, para o desenvolvimento humano e social, se dará na escola.

A formação continuada deverá estar presente em encontros pedagógicos e formações ofertadas pelas secretarias de educação e também pela escola. Os coordenadores pedagógicos das escolas precisam ser profissionais que já dominam o uso das novas tecnologias educacionais para que possam orientar os professores nas possibilidades de uso e manuseio

de equipamentos, tendo em vista que uma das atribuições do coordenador é ser um formador dentro das instituições de ensino.

As tecnologias representam um dos maiores desafios da educação. A formação de professores precisa de maior consistência nesse aspecto, deve promover o letramento digital. Pois conforme Fagundes (2010), “a aplicação eficaz das tecnologias digitais consiste em enriquecer o mundo do aprendiz para sustentar interações produtivas e favorecer o desenvolvimento de sua inteligência”. Nesse cenário o letramento digital se faz necessário ao favorecimento das inteligências para enriquecer o mundo das crianças e adolescentes das escolas.

Mudanças se fazem presentes também no currículo ofertado, trazendo para a realidade dos alunos, os conteúdos relevantes para a vivência e a transformação social local.

Quando a interação com o contexto tecnológico além das ações dos professores, a escola com sua equipe pedagógica precisa criar projetos e atividades que envolvam toda a escola na perspectiva de uso e demonstração de práticas de ensino com o advento das novas tecnologias.

As transformações desse contexto digital trazem novas formas de pensar, de comunicar-se e de criação. Segundo Lévy (1996), não basta ao aprendiz apropriar-se das tecnologias e suas ferramentas, como simples digitação e busca de informações, é preciso saber construir conhecimento e criar soluções inovadoras. Isso nos faz refletir sobre as ações que ocorrem nas escolas públicas, em que práticas simples de digitação são vistas como apropriação do letramento digital, quando na verdade, é preciso que haja construção de conhecimento e propostas de soluções para problemas por meio da inovação.

A cultura digital na qual estamos imersos, requer o desenvolvimento de habilidades para que professores e alunos consigam selecionar, ampliar, recortar, interagir com textos, ou outras informações e mecanismos utilizados nas práticas de ensino ou apropriação de informação e conhecimento. A necessidade de formação continuada para o professor é necessária em virtude de atender as demandas sociais e necessidades específicas dos alunos. Para que o ensino se torne atrativo, relevante e transformador, o professor precisa se apropriar da possibilidade de personalização do ensino com as novas possibilidades de ensino-aprendizagem.

INCLUSÃO DIGITAL NO ENSINO PÚBLICO

As diretrizes da inclusão digital no Brasil foram traçadas pelo Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), no final do século XX, quando a discussão sobre a temática se estabeleceu nos diversos setores da sociedade, inclusive no meio educacional. Programas com a perspectiva inclusiva foram implementados, como o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO), o qual visava a inserção das tecnologias da informação e comunicação na rotina pedagógica das escolas públicas do país. Esse programa, além de enviar equipamentos para as escolas, tem

entre suas diretrizes a capacitação de recursos humanos para uso dessas tecnologias, promovendo cursos de formação continuada, fomentar a produção de conteúdos digitais educacionais, melhorando o processo de ensino e aprendizagem com a mediação das novas tecnologias digitais (BRASIL, 2007).

Assim sendo, as políticas públicas educacionais, na primeira década do século XXI visavam a inserção das tecnologias digitais para a parcela dos jovens que viviam excluídos desse processo. Contudo a inclusão digital envolve diferentes aspectos conforme Buzato (2007) a inclusão digital é:

Um processo contínuo e conflituoso, marcado pela tensão entre homogeneização e proliferação da diferença, tradição e modernidade, necessidade e liberdade, através do qual as TIC penetram contextos socioculturais (sempre heterogêneos) transformando-os ao mesmo tempo em que são transformadas pelas maneiras como os sujeitos as praticam nesses contextos. (BUZATO, 2007, p. 74).

O autor enfatiza os conflitos existentes no processo de inclusão digital, os quais estão ligados ao contexto sociocultural, onde as políticas públicas vigentes não têm alcançado, para mediação e acompanhamento das transformações socioculturais decorrentes do processo de inclusão tecnológica. Partindo desses aspectos, para um aluno se tornar efetivamente incluído digitalmente, terá de ter não só a capacidade de acessar conteúdos em equipamentos digitais por meio da internet, mas a partir dos conteúdos disponibilizados, conseguir selecionar o que realmente atende as suas demandas e assim retratam transformações no contexto social em que está inserido.

Nessa perspectiva, Matos e Chagas (2008) indicam que apesar do crescimento e da ampliação das possibilidades de acesso a equipamentos digitais e internet, isso não significa que esse acesso seja “qualificado”. Os autores compreendem o “acesso qualificado” como a capacidade cognitiva do indivíduo de compreensão e interação com o conteúdo acessado de maneira a possibilitar ascensão no padrão de vida profissional, cultural ou no exercício da cidadania.

Dessa maneira, a formulação de políticas públicas educacionais de inclusão digital não deve ser pautada apenas em na ampliação de acesso dos alunos e investimentos em bens materiais tecnológicos para as escolas, mas na melhoria das condições da educação básica em geral, sobretudo nos processos de alfabetização e letramento digital, visando a inserção dos educandos no mundo digital.

Segundo Néri (2003) a exclusão digital caminha junto com a exclusão social, atingindo mais pessoas de menor escolaridade e que vivem em áreas menos desenvolvidas do país, nesse contexto, as escolas públicas têm um papel essencial na inclusão digital das crianças e jovens e assim, contribuir com a ascensão social, econômica e cultural dos excluídos das possibilidades

de uso das informações por meio das novas tecnologias, mesmo vivendo em um mundo cada vez mais digital.

METODOLOGIA

Este estudo foi concebido através de uma pesquisa bibliográfica. Este tipo de pesquisa é realizado a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Dessa maneira a pesquisa bibliográfica, através da investigação a respeito da problematização para na luz da teoria auxiliar as determinantes das variáveis e na elaboração e análise de toda a pesquisa.

O estudo também se pautou na realização de uma pesquisa de levantamento descritiva aplicada aos professores, coordenadores, gestores e técnicos da educação do município de Brejo Santo (CE), por meio de questionário (ver apêndice 1) online pela ferramenta Google Formulários, visando identificar situações, atitudes e opiniões manifestadas no levantamento de dados de forma amostral entre os atores envolvidos no processo de ensino do município.

A pesquisa por levantamento objetivou identificar variáveis quantitativas, contudo com o caráter qualitativo, pois os questionamentos analisavam particularidades e experiências individuais dos entrevistados acerca do objeto de estudo. O levantamento se deu por seleção de amostra, coleta e verificação dos dados, análise e interpretação, para compor a apresentação dos resultados.

Cumprir mencionar ainda que no percurso de desenvolvimento foram seguidas algumas etapas: a) identificação e delimitação do assunto, onde formulou-se um título para o levantamento bibliográfico e identificaram-se os termos que expressassem o seus conteúdos; b) identificação das fontes disponíveis, onde ocorreu a escolha das fontes mais adequadas à pesquisa; c) leitura, sendo que nesta fase foram descartados os trabalhos não relevantes, realizadas anotações temáticas em fichas e, d) redação, onde realizou-se a escrita do trabalho monográfico propriamente dito.

Para a construção deste estudo, foram utilizadas as contribuições de: Barbosa (2009), Oliveira (2015); Cox (2003); Mercado (1999), Lévy (1999), Moran (1998), entre outros.

CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

O município de Brejo Santo, localizado no Cariri Oriental, no estado do Ceará, onde o sistema educacional público municipal é composto por 48 escolas, dentre os centros de educação infantil, escolas de ensino fundamental I (1º ao 5º Ano) e ensino fundamental II (6º ao 9º Ano) e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A pesquisa objetivou atingir gestores, coordenadores e professores das escolas que possuem o ensino fundamental II, das quais são 16

instituições, bem como técnicos da Secretaria de Educação ligados direta e indiretamente ao processo pedagógico das referidas escolas.

A pesquisa foi realizada de forma amostral com 45 servidores públicos ligados as escolas que ofertam a referida modalidade de ensino e técnicos, buscando contemplar a todas as instituições para se obter um panorama real do uso das tecnologias digitais, potencialidades e fragilidades na implementação na prática pedagógica das escolas públicas municipais.

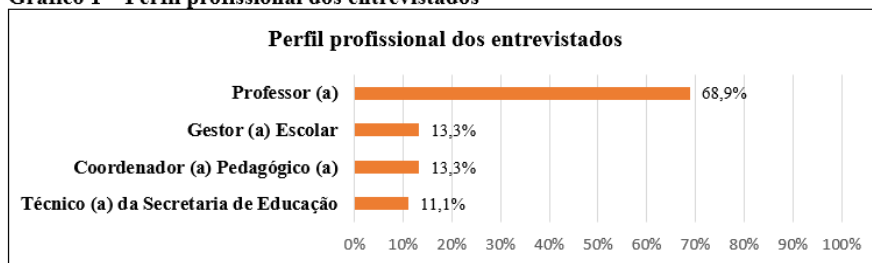
RESULTADO E DISCUSSÃO

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

A demonstração dos resultados, bem como a análise, foi realizada em a partir do levantamento descritivo, onde buscou-se através de uma pesquisa com questionário fechado realizado com o uso da ferramenta *Google Formulários*, captar variáveis quantitativas com perfil qualitativo, tendo em vista parte da entrevista ser composta por perguntas que abordam experiências e opiniões.

O questionário foi aplicado em outubro, realizado de forma amostral com 45 servidores públicos da educação do município em estudo, das escolas de ensino fundamental, conforme a distribuição percentual e função no gráfico abaixo.

Gráfico 1 – Perfil profissional dos entrevistados



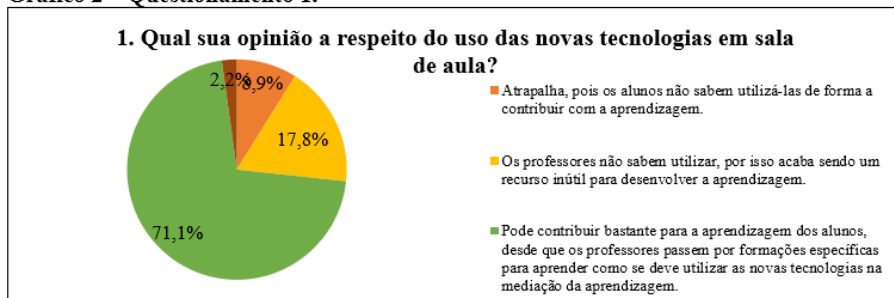
Fonte: Dados da pesquisa.

DEMONSTRAÇÃO DOS RESULTADOS

O gráfico 1 apresenta a função que os entrevistados exercem nas escolas do município de Brejo Santo, onde 68,9% são professores em regência de classe, gestores e coordenadores 13,3% cada e técnicos da secretaria de educação 11,1%.

Essa distribuição favoreceu uma análise dos diferentes olhares que atuam no processo educacional no âmbito municipal, bem como levou em consideração equilibrar a quantidade de entrevistados por função, de forma proporcional e assim, investigar a presença e importância que os diferentes atores dão às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação em suas ações.

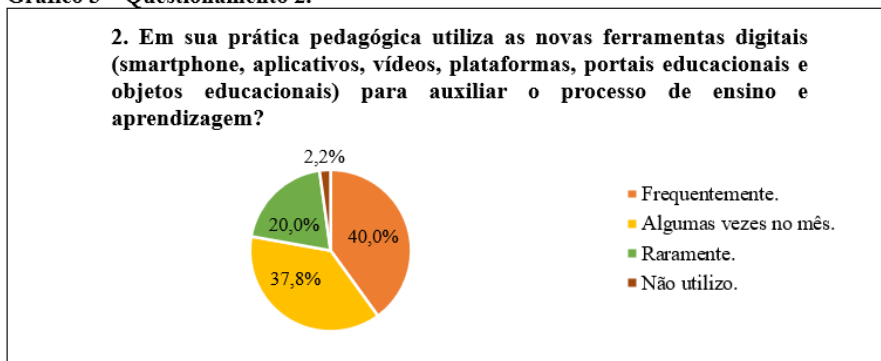
Gráfico 2 – Questionamento 1.



Fonte: Dados da pesquisa.

O gráfico 2 demonstra que 71,1% dos educadores pesquisados veem potencialidade no ensino por meio das novas tecnologias, contudo a contribuição na aprendizagem só ocorrerá desde que os professores passem por formações específicas para aprender metodologias de utilização das novas tecnologias na mediação da aprendizagem. Essa variável é ressaltada pelo segundo fator apontado a respeito das novas tecnologias em sala de aula, onde 17,8% apontaram que os professores não sabem utilizar as ferramentas tecnológicas numa perspectiva pedagógica, por isso, acaba sendo um instrumento inútil para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Gráfico 3 – Questionamento 2.

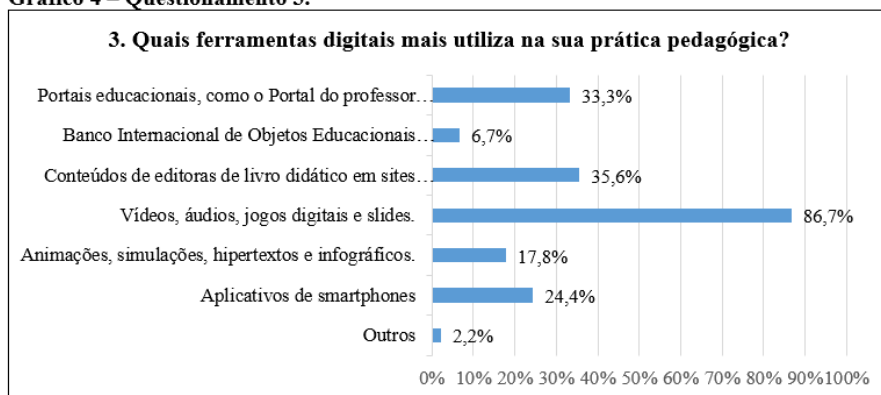


Fonte: Dados da pesquisa.

Analisando o gráfico 3, verifica-se que maioria dos educadores usam as novas ferramentas digitais frequentemente (40%) ou algumas vezes no mês (37,8%), apenas 20% declararam fazer uso raramente desses recursos para auxiliá-los no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, a formação e capacitação dos educadores atrelados ao investimento em equipamentos e recursos tecnológicos pelo município poderá elevar o

número de professores que usam das novas ferramentas tecnológicas digitais na prática pedagógica.

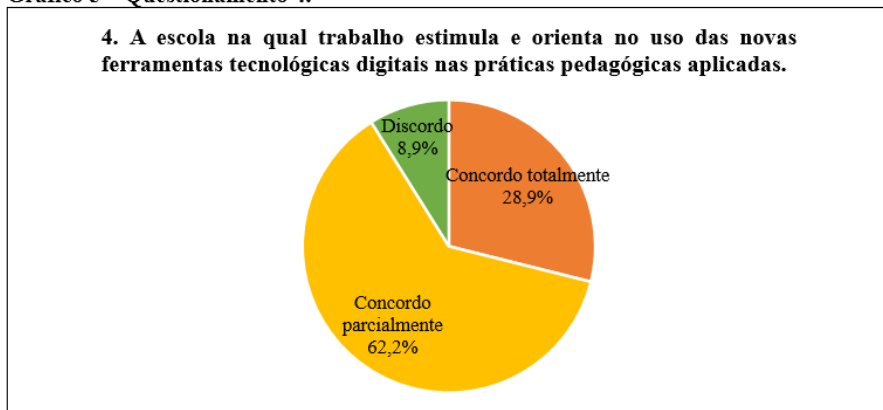
Gráfico 4 – Questionamento 3.



Fonte: Dados da pesquisa.

No tocante as ferramentas digitais mais utilizadas na prática docente, nota-se que os professores fazem uso mais de recursos práticos e conhecidos, como vídeos, áudios, jogos digitais e slides, sendo citado por 86,7% dos entrevistados, em segundo lugar, temos os conteúdos digitais das editoras que fornecem os livros didáticos, citado por 35,6%. Já em terceiro, com 33,3%, foi declarado a utilização dos recursos dos portais educacionais, como o Portal do Professor do MEC. Aplicativos de smartphones são utilizados nas aulas de 24,4% dos docentes, índice baixo, apesar de ser um instrumento acessível a maioria dos alunos. Dos recursos da lista utilizada na pesquisa, os menos utilizados são animações, simulações, hipertextos e infográficos, com 17,8% e os recursos digitais do Banco Internacional de Objetos Educacionais (6,7%), que apresenta inúmeras ferramentas digitais para trabalhar em todas as disciplinas e áreas do conhecimento.

Gráfico 5 – Questionamento 4.

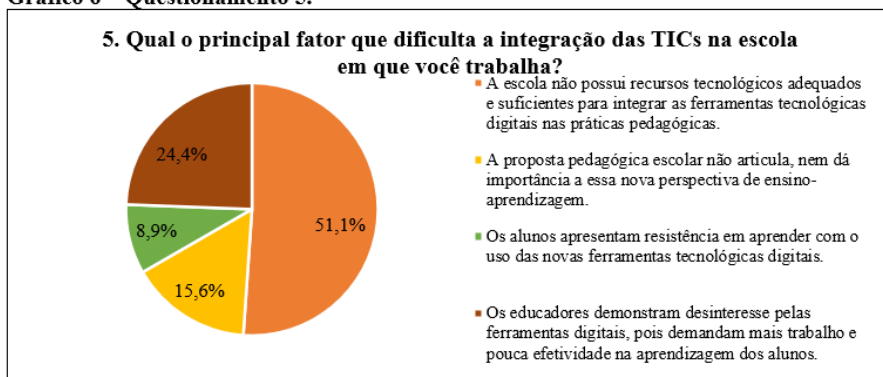


Fonte: Dados da pesquisa.

Verifica-se analisando o gráfico 5, que as escolas dos educadores do município em estudo, não têm profissionais engajados para a orientação e estímulo do uso das novas tecnologias digitais nas práticas pedagógicas aplicadas na proposta de ensino. Nota-se que 28,9% dos entrevistados declaram ter orientação específica, enquanto 62,2% têm parcialmente e 8,9% não dispõem de estímulo e direcionamento no aspecto de utilização das tecnologias em sala de aula.

Para mitigar essa fragilidade encontrada, requer ações que estejam integradas aos instrumentos de gestão da escola, como no Projeto Político Pedagógico (PPP) e na proposta pedagógica/curricular, para que as novas tecnologias digitais sejam exploradas como forma a mudar as práticas de ensino e consequentemente o cenário detectado.

Gráfico 6 – Questionamento 5.



Fonte: Dados da pesquisa.

Quando indagados a respeito do fator principal que dificulta a integração das tecnologias da Informação e Comunicação, 51,1% apontaram

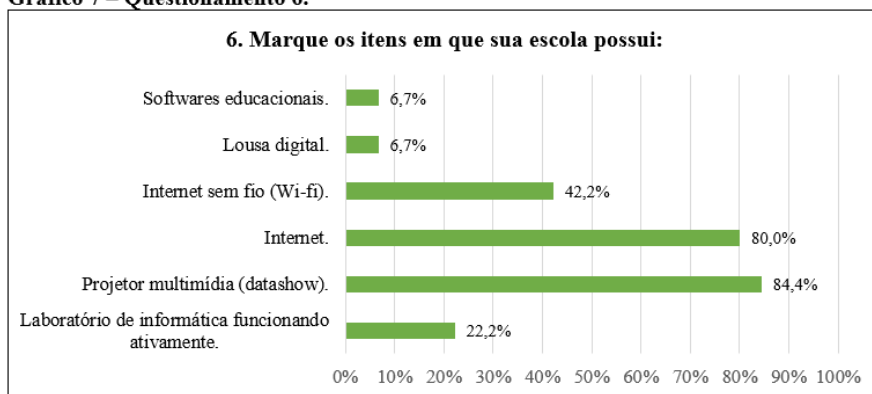
ser a falta de recursos tecnológicos adequados e suficientes para integrar as ferramentas tecnológicas digitais nas práticas pedagógicas, 24,4% atribuem que os educadores demonstram desinteresse pelas ferramentas digitais, pois demandam mais trabalho e pouca efetividade na aprendizagem dos alunos, 15,6% dos entrevistados indicam que a proposta pedagógica escolar não articula, nem dá importância a essa nova perspectiva de ensino-aprendizagem, o que é um dado relevante, tendo em vista a importância de integrar as novas ferramentas tecnológicas as novas formas de ensinar, para que os alunos tenham outras oportunidades de aprender, e não estando na proposta da escolar, compromete e dificulta a realização das ações de integração às TDICs.

A utilização das novas tecnologias da informação e comunicação digitais implicam adaptação, pois os avanços são inovadores e apresentam-se de forma constante, para Moran (2000):

A aquisição da informação, dos dados dependerá cada vez menos do professor. As tecnologias podem trazer hoje dados, imagens, resumos de forma rápida e atraente. O papel do professor - o papel principal - é ajudar o aluno a interpretar esses dados, a relacioná-los, a contextualizá-los. (MORAN, 2000, p. 2).

Mesmo o papel do professor sendo cada vez menos importante na aquisição da informação, é inegável que este profissional é primordial na condução do processo educacional, mediando a aprendizagem para a interpretação do mundo de forma contextualizada. E como vivemos na era da informação, onde tudo e todos estão conectados, as tecnologias não podem ficar de fora da sala de aula e da prática educativa dos professores.

Gráfico 7 – Questionamento 6.

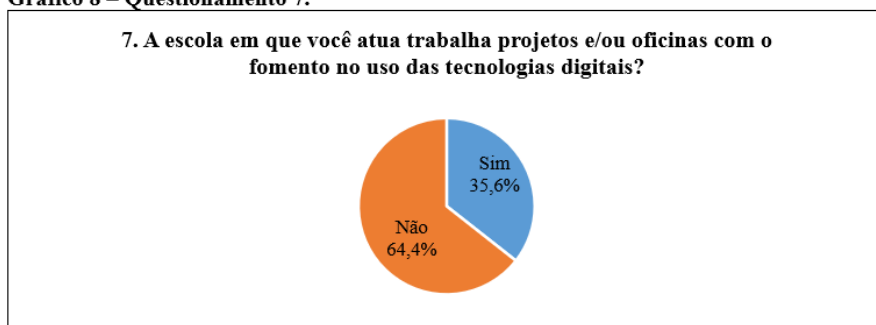


Fonte: Dados da pesquisa.

O gráfico 7 indica que 84,4% das escolas dos entrevistados possuem projetor multimídia e 80% internet, as que apresentam internet sem fio são 42,2%, são números significativos e que demonstram que maioria das

escolas tem os equipamentos básicos para a inclusão digital na perspectiva de Moran (2000), que novas formas de se aprender e se ensinar se faz necessárias. Uma fragilidade apontada na pesquisa são os laboratórios de informativa em funcionamento, apenas 22,2% das escolas encontram-se nessa condição, o que dificulta bastante o trabalho integrado com as TDICs.

Gráfico 8 – Questionamento 7.



Fonte: Dados da pesquisa.

O último questionamento aponta que 64,4% das escolas em que trabalham os entrevistados, não oferecem oficinas ou tem projetos que fomentam o uso das tecnologias digitais, o que se justifica pelos problemas apontados em outros itens da pesquisa, como a falta de capacitação dos profissionais envolvidos no processo ensino no âmbito municipal, falta de equipamentos e inserção nas propostas pedagógicas escolares.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A pesquisa realizada por meio do questionário online, aplicado de forma amostral, permitiu o levantamento de dados consistentes e relevantes, para fundamentação do estudo. As limitações surgiram quanto a disponibilidade do link do questionário, bem como a disponibilidade de tempo para os entrevistados responderem, fazendo com que alguns fossem substituídos por outros da mesma instituição, para então, concluir o processo.

Os resultados alcançados com a pesquisa comprovaram que os educadores em sua ampla maioria reconhecem a potencialidade no ensino mediado com as novas tecnologias digitais, contudo a efetividade só se dará se os professores passassem por formações para aprenderem a usar essas novas metodologias. Também destacam a falta de recursos tecnológicos adequados para implementar as ferramentas digitais nas práticas pedagógicas, mesmo o levantamento detectando que maioria das escolas estimulam e orientam os professores no uso das ferramentas tecnológicas digitais. Grande parte dos professores das escolas públicas do município utilizam apenas ferramentas simples como o projetor multimídia e a internet para pesquisa, dessa forma as escolas têm dificuldades para trabalhar

projetos ou recursos mais complexos numa perspectiva de inclusão das tecnologias digitais nas práticas de ensino.

Os resultados também possibilitaram alcançar os objetivos da pesquisa, onde verificou-se a importância das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no processo de ensino-aprendizagem, apresentando o contexto histórico e a influência no processo, bem como a discussão entre os autores com estudos sobre a temática e a utilização das TDICs por meio do levantamento da entrevista, assim, pode-se avaliar as possibilidades e fragilidades do uso das novas ferramentas tecnológicas no processo de ensino.

O estudo bibliográfico bem como o levantamento feito aos educadores das escolas de Brejo Santo, só corroboraram com o que preconiza a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2009), em que os docentes deveriam possuir as competências fundamentais na área de TDICs na formação inicial, o que foi apontado no estudo, como uma das principais causas que dificultam a integração das TDICs às práticas de ensino, requerendo portanto, formação continuada para que ocorra o desenvolvimento de competências de uso das tecnologias digitais no ensino.:

Assim, considerando-se os resultados obtidos e as análises realizadas, a pesquisa pode servir como uma ponte entre a teoria e a prática e possibilitar estudos futuros relacionados a inclusão digital nas escolas públicas, o que representa um paradigma para as novas formas de ensinar e aprender.

CONCLUSÃO

Entusiasmar os alunos na procura de conhecimento por meio de temáticas educativas que lhes propiciem fazerem vínculos entre suas vidas cotidianas e as demandas inerentes ao conhecimento formalizado tem se especificado como algo relevante, de importância e de objetividade no questionamento dos estudos, nas pesquisas e nas discussões pedagógicas.

Nos novos tempos a educação se apresenta indissociável das novas tecnologias que podem viabilizar o ensino redesenhando a educação, criando novas possibilidades de aprendizagem.

Os novos paradigmas de ensino devem valorizar as diferentes metodologias do processo e sobretudo, ensinar a construção do saber do pensar, só assim teremos uma sociedade de sujeitos pensantes e ativos na busca de melhorias e evolução da espécie e do meio em que estão inseridos, onde em colaboração se chegue mais longe.

Nesse sentido, diante do crescimento exponencial de informação, disseminada pelas diferentes mídias e redes sociais, e os profissionais do magistério precisam estar aptos e atualizados para atender as novas demandas de aprendizagem do século.

A tendência é que os conteúdos pedagógicos estejam cada vez mais próximos dos alunos, pois este já nasceu numa sociedade conectada, onde o mundo real e o virtual são indissociáveis.

Acreditando em uma escola pública de qualidade e com possibilidades, a instituição escolar deve convidar os sujeitos sociais a darem vida ao currículo no ambiente escolar e refletir no contexto social no qual estão inseridos, colocando seus princípios, concepções e orientações em prática, onde a informação é primordial para entender e explicar o mundo, a inserção dos alunos na sociedade em rede numa perspectiva de desenvolver o conhecimento, é um instrumento de democratização tecnológica.

Por fim, as novas ferramentas tecnológicas digitais, disponibilizadas amplamente na sociedade e algumas, já utilizadas nos sistemas educacionais, representam um marco decisivo para a ampliação das oportunidades de ensinar e aprender, para tanto, os educadores precisam estar devidamente capacitados para o manuseio desses dispositivos interativos e exploração das funcionalidades dentro do que se pretende que o aluno aprenda. Dessa forma, aluno é estimulado a desenvolver a autonomia e a aprendizagem colaborativa.

Sabendo que o papel da escola é formar cidadãos críticos e construtivos de um ambiente justo e igualitário, tornando-os futuros profissionais capacitados ao exercício de um trabalho comprometido com a transformação em seus vários aspectos, as novas tecnologias têm sua importância nessa formação, pois estamos em um ciberespaço onde tudo está integrado de alguma forma e o domínio dessas ferramentas é um aspecto relevante para todos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria José Candido. **A formação continuada na construção da identidade docente**: o curso educação-africanidades Brasil. João Pessoa: UFPB, 2009.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm. Acesso em: 10 nov. 2018.

BUZATO, Marcelo. **Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269320/1/Buzato_Marcelo_EIKhouri_D.pdf. Acesso em: 05 nov. 2018.

CANDAU, Vera M. 1991. **Informática na Educação**: um desafio. Tecnologia Educacional, v. 20, n. 98, 99, p. 14-23, jan/abr. 1991.

CARVALHO, R. **As tecnologias no cotidiano escolar: possibilidades de articular o trabalho pedagógico aos recursos tecnológicos.** 2009. https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos08/8_2008%20V%20SEGeT%20-%20Diagnostico%20do%20clima%20organizacional%20de%20uma%20em%20presa%20de%20saneamento%20de%20Mato%20Grosso%20do%20Sul.pdf . Disponível em: Acesso em: 15 mai. 2018.

CASTELLS, Manuel. “A sociedade em rede”, in Cardoso, Gustavo; Conceição, Cristina Palma; Costa, António Firmino e Gomes, Maria do Carmo (orgs.), **A sociedade em rede em Portugal.** Porto: Campo das Letras, 2005.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COX, K. K. **Informática na educação escolar.** Campinas-SP: Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmicas do Nosso tempo, 87). P.109.

FAGUNDES, Léa, Revista Nova Escola, ano 1999.

FAGUNDES, Léa. et al. **Linguagem, educação e recursos midiáticos:** Quem mexeu na minha escola? Minicurso, V CINFE, 2010.

FREIRE, F.M.P.; PRADO, M.E.B.B.; MARTINS, M.C.; SIDERICOUDES, O. **A Implantação da Informática no Espaço Escolar:** Questões Emergentes ao Longo do Processo. Revista Brasileira de Informática na Educação, nº 3, pp. 45-62, 1998.

GOUVÊA, Sylvia Figueiredo. **Os caminhos do professor na Era da Tecnologia.** Acesso Revista de Educação e Informática, Ano 9 - número 13 - abril 1999.

HAWKINS, J. **O uso de novas tecnologias na educação.** Revista TB, Rio de Janeiro, 1995.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Ed. 34, 1999. 264 p.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** Trad. Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1996.

MATOS, Fernando A. M.; CHAGAS, Gleison J. N. **Desafios para a Inclusão Digital no Brasil.** Perspectivas em Ciência da Informação. Vol 13, nº 1, p.67-94, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pci/v13n1/v13n1a06.pdf>. Acesso em: 22 out. 2018.

MAURI, T.; ONRUBIA, J. O professor em ambientes virtuais: perfil, condições e competências. In: COLL, C.; MONEREO, C. (Orgs.). **Psicologia da educação virtual:** aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 118-135.

MELLO, Guiomar N. de. **Formação inicial de professores para a educação básica – Uma revisão radical.** (documento principal) versão preliminar para discussão interna. outubro/novembro de 1999, (Mimeo).

MENEZES, Antonia Deiziane Alves. **A importância dos laboratórios de informática em uma escola classe: diagnósticos e desafios.** Brasília: Universidade de Brasília, 2014.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Formação continuada de professores e novas tecnologias.** Maceió: EDUFAL, 1999.

MONTEIRO, M.G.V. (2015). **Práticas pedagógicas e inclusão escolar: o processo de ensino-aprendizagem de alunas com deficiência intelectual.** Dissertação, Mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil.

MORAN, José Manuel. **Mudanças na comunicação pessoal; Gerenciamento integrado da comunicação pessoal, social e tecnológica.** São Paulo, Paulinas, 1998.

MORAN, José Manuel. **Mudar a forma de ensinar e de aprender transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual.** Revista Interações, São Paulo, 2000. vol. V, p. 57-72.

MOURA, M. A atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, A. & CARVALHO, A (orgs). **Ensinar a ensinar: didática para a escola.** São Paulo: Editora Pioneira, 2001.

NÉRI, Marcelo Côrtes. **Mapa da exclusão digital.** FGV, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10438/22022>. Acesso em: 02 nov. 2018.

NETO, Samuel de Souza et al. **A escolha do magistério como profissão.** In: **Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**, 9., 2007, Águas de Lindóia. Anais. Águas de Lindóia.: UNESP, 2007. p. 2

OLIVEIRA, C. C. **Ambientes informatizados de aprendizagem: Produção e avaliação de software educativo.** Campinas, SP: Papirus, 2001.

OLIVEIRA, C. de. **TIC's na Educação: A utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno.** Pedagogia em Ação, v. 7, n. 1, dez. 2015. ISSN 2175-7003. Disponível em: <<https://goo.gl/Bk1Mez>>. Acesso em: 10 set. 2018.

PRENSKY, Marc. **Nativos digitais, imigrantes digitais.** NCB University Press, Vol. 9 No. 5, outubro 2001. Disponível em: http://www.colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf. Acesso em 16 out. 2018.

ROSALEN, M.; MAZZILLI, S. **Formação de professores para o uso da informática nas escolas: evidências da prática.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28. Anais... Caxambu: UNIMEP, p. 1-18, 2005.

SILVA, Edina Guardevi Marques; MORAES, Dirce Aparecida Foletto de. **O uso pedagógico das TDIC no processo de ensino e aprendizagem: Caminhos, limites e possibilidades.** Desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE – Artigos, Volume I, Paraná, 2014.

SOFFA, M.M.; TORRES, P.L. **O processo ensino-aprendizagem mediado pelas tecnologias da informação e comunicação na formação de professores on-line.** In: Anais do IX Congresso Nacional De Educação, EDUCERE, 2009.

TAPSCOTT, Don. **A hora da geração digital.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010. 417 p.

UNESCO (2009). Módulos de padrão de competência. **Padrões de Competência em TIC para professores.** Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Tradução para a língua Portuguesa por David, C.; Sawaya, R. e Selveira, E.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, F. J. **Visão analítica da informática na educação no Brasil:** a questão da formação do professor. Revista Brasileira de Informática na Educação, 1997.

Lucas de Sousa Santos

Enfermeiro e mestrando do Programa de Pós-Graduação em Gerenciamento em Enfermagem do Departamento de Orientação Profissional, da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo (USP) – São Paulo/SP.

Bárbara Bartuciotti Giusti

Psicóloga e Doutoranda do Programa Interunidades em Enfermagem pela E. E. (USP) e Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo (USP) – São Paulo/SP.

Suely Itsuko Ciosak

Enfermeira e Professora Associada 3 da Escola de Enfermagem, do Departamento de Enfermagem em Saúde Coletiva da Universidade de São Paulo (USP) – São Paulo/SP.

RESUMO

Estimativas indicam que em 2050 a população idosa chegue a mais de 2 milhões, com isso cresce a preocupação com o aumento do consumo de álcool, tabaco e outras substâncias por pessoas nessas faixas etárias. Essas demandas, embora pareçam destoantes, são uma preocupação atual. **Objetivo:** investigar o consumo de substâncias psicoativas lícitas e ilícitas na população idosa e as repercussões quanto à morbimortalidade e internações, relacionada a esse consumo. **Metodologia:** estudo epidemiológico, retrospectivo, com abordagem quantitativa, sobre consumo de substâncias psicoativas. Os dados serão obtidos a partir do site DATASUS, na plataforma TABNET. Será investigada a população de idosos (60 anos e mais) do estado de São Paulo, no período de 2007 a 2017. **Resultados:** Houve maior número de óbitos às causas investigadas para os homens e em idades de 60 a 69 anos. Para todos os agravos houve maior incidência na raça branca. As mulheres, registraram baixo percentual de mortalidade e internações. Não se encontrou registros por substâncias psicoativas ilícitas. **Conclusão:** consequências do consumo de álcool traduzem o maior índice de óbitos. No que se refere às substâncias ilícitas, a literatura pouco explana a respeito da sua epidemiologia, seu consumo e agravos em idosos. Aqui, os números também são inexpressivos, o que pode sugerir limitações de informações, denotando subnotificações. **Conclusões finais:** com a premissa do olhar ampliado em saúde, atenta-se para a importância de um maior destaque dos profissionais e gestores de saúde e da comunidade acadêmica para a nova população de idosos e suas demandas, especialmente quanto ao exponencial consumo de substâncias.

Palavras-chave: idosos; consumo de substâncias; psicoativos; substâncias lícitas; substâncias ilícitas.

INTRODUÇÃO

Atualmente, a população idosa vem crescendo de forma considerável, o que indica melhora na saúde universal dos indivíduos. O quantitativo de idosos é resultante da transição demográfica, oriunda da redução da taxa de fecundidade e da mortalidade em faixas etárias distintas.¹

No Brasil, considera-se idosa a pessoa com 60 anos e mais, e, entre os diferentes grupos etários, este é o que mais cresce. Por volta de 1950 e 2000, a proporção de idosos correspondia a menos de 10% da população brasileira, assemelhando-se à de países menos desenvolvidos. A partir de 2010, houve a elevação desta proporção, aproximando-se das federações desenvolvidas. Em 2019, o percentual de idosos no país chegou aos 18%, 4,8 milhões a mais que em 2012. Isso representa 30,4 milhões dessa população, um aumento representativo para a expectativa de vida na nação brasileira.²

Os debates acerca do envelhecimento populacional seguem duas grandes linhas: a primeira considera os avanços científicos e tecnológicos que ampliam a longevidade dentro de um processo natural do ciclo de vida; e uma segunda, que o situa nos marcos dos contextos sócio-históricos, políticos e econômicos das sociedades analisadas e, desse modo, desnaturaliza-se a ideia de que o envelhecimento ocorre de modo linear e homogêneo.³

Diversas são as teorias que versam sobre estilo de vida e em sua maioria um estilo de vida idealizado na qual indicam-se comportamentos preventivos que não consideram o contexto sócio-histórico em que o idoso está inserido.

A população em envelhecimento ascendente teve sua fase juvenil marcada nas décadas de 50 e 60, tempo no qual o movimento de Contracultura era difundido para contestar normas e valores da época. A busca pela liberdade de expressão e sexual deram início a diversos movimentos e trouxeram à tona assuntos que por anos ficaram “invisíveis”, como o uso de álcool, tabaco e outras substâncias. A maconha e o ácido lisérgico foram bastante consumidos nessa época e começaram a ganhar notoriedade em estudos científicos.⁴

A temática drogadição, relacionada aos idosos, há muito tempo é uma área sub-pesquisada. Porém, alterações na demografia global apontam para um aumento significativo dessas pessoas consumindo substâncias psicoativas em todas as regiões mundiais.⁵

Em 2018, a World Drug Report apontou as principais substâncias consumidas pelos idosos, sendo elas a nicotina, o álcool e os benzodiazepínicos. No entanto, a literatura internacional vem apontando o aumento da predileção consumista de maconha, cocaína e anfetaminas, por essas idades.⁶

As drogas ilícitas agem sobre os sistemas de neurotransmissão, existindo poucas pesquisas significativas sobre quais implicações elas podem trazer para pessoas mais velhas, no entanto, sabe-se que o seu uso

prolongado aumenta o risco de certas morbidades prevalentes em idosos, como infartos do miocárdio, pulmonares, cerebrais e a progressão natural de outras enfermidades.⁷

Os idosos apresentam a menor taxa de consumo de álcool comparada às pessoas jovens e adultas, no entanto a vulnerabilidade quanto às ações danosas desse consumo é maior nesta faixa etária. Isso acontece devido às alterações fisiológicas, dentre estas o aumento da gordura corporal, a redução da massa muscular, da água dos tecidos e a diminuição do metabolismo hepático - que são próprias do processo de envelhecimento natural e que potencializam o efeito alcóolico no organismo. As consequências garantem níveis elevados de éter no sangue em usuários velhos, os quais começam apresentar situações adversas do seu beber, como por exemplo ocorrências de problemas alimentares e quedas.⁸

O assunto tratado neste manuscrito pode ser considerado um tabu, aumentando o silenciamento acerca de seus estados, essas pessoas acometidas podem ser levadas a premeditado óbito. Diversos motivos podem dificultar o rastreio do perfil, consequências e elaboração de estratégias de cuidado em relação ao consumo de substâncias, como por exemplo a vergonha, o medo, as síndromes geriátricas, o estilo comportamental, ou até mesmo o isolamento e o entendimento de que este não é um comportamento adequado para a idade.⁹

Profissionais de saúde também se mostram relutantes em investigar tais questões e suas consequências, seja pela falta de habilidades técnicas, ou seja, pela imagem estereotipada desta problemática atingir somente os mais jovens.¹⁰

Deste modo, investigar o consumo de drogas lícitas e ilícitas na população idosa, identificando suas repercussões em relação à morbimortalidade e internações, poderá tirar esse público do olhar subestimado, sub identificado e sub cuidado, podendo influenciar na adoção de novas práticas em saúde.

Em linhas gerais, acredita-se na pertinência do argumento em propor que a análise pós investigação, trace a relação desse binômio, idosos e consumo de drogas, na intenção deste estudo comover e influenciar, fortalecer e fomentar as políticas coletivas, os profissionais da saúde e as futuras evidências acadêmicas a benefício desse público-alvo.

METODOLOGIA

Tipo de pesquisa

Estudo quantitativo, de caráter epidemiológico e retrospectivo, sobre consumo de substâncias lícitas e ilícitas e suas repercussões em relação à morbimortalidade e os desfechos da população idosa do estado de São Paulo, no período de 2007 a 2017.

Dados a serem obtidos

Os dados foram obtidos a partir do sistema do Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde (DATASUS), através da plataforma TABNET. O DATASUS é responsável por administrar e divulgar informações de saúde, indicadores epidemiológicos, informações de morbimortalidade e demográficas. O acesso às informações é de domínio público por meio da interface online TABNET, um programa estatístico elaborado para tabulação rápida de informações em saúde fornecidas pelo Ministério da Saúde no Brasil.

Forma de obtenção dos dados

Foram considerados os dados obtidos no sistema eletrônico do DATASUS, na plataforma TABNET, nos últimos 11 anos (2007 a 2017), em relação à internação e morbimortalidade, alusivas à consumação das substâncias psicoativas lícitas e ilícitas por pessoas com 60 anos e mais. A coleta foi realizada no ano de 2020, no entanto as últimas atualizações do sistema datavam de 2017.

População e amostra

Foram todos os municípios do Estado de São Paulo, considerando os seguintes descritores de inclusão: gênero, cor/raça, idades respectivas por décadas, a partir de 60 anos, óbitos e internações ocasionados mutuamente pela consequência do consumo de drogas lícitas e ilícitas; os dados coletados foram armazenados em programa Excel, para a tabulação dos dados.

Tratamento e análise dos dados

A partir dos dados coletados e armazenados em planilha Excel, foram construídas tabelas de frequência absoluta e relativa, para análise descritiva dos resultados encontrados.

Limitações da pesquisa

A presente pesquisa pode limitar-se na busca de maiores proporções e estatísticas da classe etária analisada em consequência dos dados rarefeitos em relação aos consumidores acima de 80 anos, quanto às lacunas por dados que expressem o consumo de psicoativos ilícitos pelo coletivo idoso.

Os dados constantes no TABNET demoram a ser atualizados, o que pode relatar um atraso em políticas públicas não somente para a temática, mas para outras questões em saúde.

Aspectos éticos e legais

De acordo com o Conselho Nacional de Saúde, pesquisas que envolvam dados secundários e de domínio público que não identifiquem os participantes da pesquisa, não necessitam de aprovação Comitê de Ética em Pesquisa.

RESULTADOS

Buscando conhecer e reconhecer as repercussões em relação à morbimortalidade e internações de idosos no estado de São Paulo, relacionadas ao consumo de substâncias psicoativas lícitas e ilícitas, no período de 2007 a 2017, de acordo com a plataforma TABNET, por causas evitáveis em afetados com 60 e mais, foram consideradas duas categorias para óbitos: transtorno comportamental e mental por uso de álcool e doença alcohólica do fígado; e uma para a morbidade: intoxicação por substâncias psicoativas. Tanto os óbitos como a morbidade foram distribuídas por sexo, raça e idade. Devido à baixa ocorrência de incidentes com idosos acima de 80 anos, foi considerada a média limite até a faixa de 70 anos e mais. Também, baixos números por intoxicados em psicoativos não os considerou para as tabelas.

No período, foram contabilizados 2.201 óbitos de idosos para a categoria transtorno mental e comportamental por álcool (CID-10) e 7.265 por doença alcohólica do fígado (CID-10, grupo 10), delineados como causas evitáveis (Tabela 1).

Os resultados encontrados mostram predominância de óbitos pela parcela de homens, em demasia brancos, em relação às das mulheres, em torno de cinco vezes maior, tanto por transtorno mental e comportamental por álcool, quanto pela doença alcohólica do fígado. Outro ponto importante observado é o de no desenrolar dos anos haver estabilidade para os óbitos de causa transtorno mental e comportamental por álcool, com uma pequena diminuição nos dois anos finais, mas em contrapartida, para a doença alcohólica do fígado, além do aumento ser crescente no decorrer das datas, este foi maior nos três últimos anos (Tabela 1).

Tabela 1: Mortalidade por causas evitáveis em idosos, considerando sexo e cor/raça, de 2007 a 2017. São Paulo, SP, 2020.

Ano	Cor/Raça	Transtorno Mental e Comp. por álcool			Doença aléólica do fígado		
		Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total
2007	Branca	100	7	107	294	31	325
	Preta	16	1	17	24	3	27
	Parda	30	2	32	63	9	72
	Outros	6	2	8	29	6	35
	Sub Total	152	12	164	410	49	459
2008	Branca	112	7	119	310	31	341
	Preta	23	2	25	33	3	36
	Parda	23	2	25	61	10	71
	Outros	12	2	14	25	6	31
	Sub Total	170	13	183	429	50	479
2009	Branca	117	8	125	326	31	357
	Preta	15	1	16	29	4	33
	Parda	31	4	35	88	10	98
	Outros	6	0	6	29	5	34
	Sub Total	169	13	182	472	50	522
2010	Branca	114	9	123	366	28	394
	Preta	13	2	15	25	6	31
	Parda	33	1	34	89	13	102
	Outros	5	1	6	27	7	34
	Sub Total	165	13	178	507	54	561
2011	Branca	120	8	128	400	48	448
	Preta	13	3	16	24	3	27
	Parda	39	3	42	102	23	125
	Outros	9	0	9	31	3	34
	Sub Total	181	14	195	557	77	634
2012	Branca	136	12	148	413	28	441
	Preta	17	3	20	19	3	22
	Parda	41	5	46	113	17	130
	Outros	11	1	12	30	6	36
	Sub Total	205	21	226	575	54	629
2013	Branca	105	11	116	379	39	418
	Preta	15	5	20	34	4	38
	Parda	43	3	46	98	15	113
	Outros	6	1	7	23	2	25
	Subtotal	169	20	189	534	60	594
2014	Branca	96	7	103	432	29	461
	Preta	15	2	17	37	10	47
	Parda	40	2	42	93	9	102
	Outros	12	1	13	27	1	28
	Sub Total	163	12	175	589	49	638
2015	Branca	119	10	129	464	38	502
	Preta	19	1	20	26	6	32
	Parda	40	2	42	139	16	155
	Outros	6	3	9	14	2	16
	Sub Total	184	16	200	643	62	705
2016	Branca	109	5	114	429	42	471
	Preta	7	2	9	34	8	42
	Parda	34	4	38	147	15	162
	Outros	8	0	8	21	3	24
	Sub Total	158	11	169	631	68	699
2017	Branca	97	6	103	440	37	477
	Preta	17	4	21	34	7	41
	Parda	49	4	53	136	18	154
	Outros	4	0	4	30	4	34
	Sub Total	167	14	181	640	66	706
Total Geral		1.883	318	2.201	5.987	1.278	7.265

FONTE: DATASUS, 2020.

Na categoria transtorno mental e comportamental devido ao uso de álcool, houve no sexo masculino 1.883 óbitos, com predominância de brancos, seguido de pardos e pretos. No sexo feminino, houve 318 registros e a predominância também se deu em brancas, seguido de pardas. No total, foi encontrado um número seis vezes menor em mulheres em comparação ao total de homens (Tabela 1).

Por doença alcohólica do fígado, foram notificados 5.987 óbitos nos homens, com o predomínio da raça branca, seguidos de pardos e pretos. No sexo feminino, deu-se 1.278 óbitos e a cor branca, também, sobressaiu-se, sendo seguida pela parda (Tabela 1). A segunda categoria, doença alcohólica do fígado, se distingue da outra categoria de mortalidade na constatação de maior expressividade em números obituários.

Tabela 2: Mortalidade por causas evitáveis em idosos, considerando sexo e idade, de 2007 a 2017. São Paulo, SP, 2020.

Tabela 2		Mortalidade por causas evitáveis 2007-2017					
Ano	Idade	Transtorno Mental e Comp. por álcool			Doença alcohólica do fígado		
		Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total
2007	60 a 69 anos	126	9	135	340	40	380
	70 a 79 anos	16	3	19	70	9	79
	Sub Total	142	12	154	410	49	459
2008	60 a 69 anos	125	10	135	335	41	376
	70 a 79 anos	20	3	23	94	9	103
	Sub Total	145	13	158	429	50	479
2009	60 a 69 anos	140	11	151	388	41	429
	70 a 79 anos	25	2	27	84	9	93
	Sub Total	165	13	178	472	50	522
2010	60 a 69 anos	135	9	144	408	46	454
	70 a 79 anos	30	4	34	99	8	107
	Sub Total	165	13	178	507	54	561
2011	60 a 69 anos	142	14	156	461	65	526
	70 a 79 anos	23	0	23	96	12	108
	Sub Total	165	14	179	557	77	634
2012	60 a 69 anos	160	15	175	467	46	513
	70 a 79 anos	30	6	36	108	8	116
	Sub Total	190	21	211	575	54	629
2013	60 a 69 anos	150	15	165	426	45	471
	70 a 79 anos	20	5	25	108	15	123
	Sub Total	170	20	190	534	60	594
2014	60 a 69 anos	155	11	166	493	41	534
	70 a 79 anos	25	1	26	96	8	104
	Sub Total	180	12	192	589	49	638
2015	60 a 69 anos	170	12	182	513	55	568
	70 a 79 anos	30	4	34	130	7	137
	Sub Total	200	16	216	643	62	705
2016	60 a 69 anos	150	7	157	515	48	563
	70 a 79 anos	25	4	29	116	20	136
	Sub Total	175	11	186	631	68	699
2017	60 a 69 anos	155	10	165	522	54	576
	70 a 79 anos	30	4	34	118	12	130
	Sub Total	185	14	199	640	66	706
Total Geral		1.883	318	2.201	5.987	1.278	7.265

FONTE: DATASUS, 2020.

A Tabela 2 complementa os resultados apontados anteriormente e mostra que para todas as causalidades de óbitos analisadas, encontrou-se em todos os anos maior número de idosos pertencentes à faixa de 60 a 69 anos (Tabela 2). Novamente, não foi possível encontrar registros para o transtorno mental e comportamental por substâncias psicoativas.

Em relação à intoxicação exógena por substâncias, os resultados são expressos nas Tabelas 3 e 4, que no período marcou 201 casos totais, com predominância de cinco vezes mais pelo sexo masculino. Percebeu-se uma baixa incidência deste evento até o ano de 2013 e em alguns anos subsequentes, porém a partir de 2014, um aumento gradativo, que pode ter ocorrido com a melhora dos sistemas de notificação.

Tabela 3: Intoxicações Exógenas por Drogas em idosos, considerando sexo, cor/raça e idade de 2007 a 2017. São Paulo, SP, 2020.

Tabela 3 Morbidade em notificações de agravos 2007-2017

Intoxicações Exógenas por drogas				
Ano	Cor/Raça	Homens	Mulheres	Total
2007	Branca	0	0	0
	Parda	0	0	0
	Outros	0	0	0
	Sub Total	0	0	0
2008	Branca	3	0	3
	Parda	0	0	0
	Outros	5	0	5
	Sub Total	8	0	8
2009	Branca	0	0	0
	Parda	0	0	0
	Outros	0	0	0
	Sub Total	0	0	0
2010	Branca	6	0	6
	Parda	0	0	0
	Outros	0	0	0
	Sub Total	6	0	6
2011	Branca	1	1	2
	Parda	1	1	2
	Outros	11	0	11
	Sub Total	13	2	15
2012	Branca	5	1	6
	Parda	0	1	1
	Outros	2	4	6
	Sub Total	8	6	13
2013	Branca	4	0	4
	Parda	0	0	0
	Outros	6	2	8
	Sub Total	10	2	12
2014	Branca	14	1	15
	Parda	8	5	13
	Outros	10	1	11
	Sub Total	32	7	39
2015	Branca	7	0	7
	Parda	6	0	6
	Outros	12	2	14
	Sub Total	25	2	27

	Branca	9	2	11
2016	Parda	16	2	18
	Outros	20	0	20
	Sub Total	45	4	49
2017	Branca	5	2	7
	Parda	10	3	13
	Outros	13	3	12
	Sub Total	28	8	36
	Total da População	175	31	201

FONTE: DATASUS, 2020

Tabela 4: Intoxicações Exógenas por Drogas em idosos, considerando sexo e idade, de 2007 a 2017. São Paulo, SP, 2020.

Tabela 4 Morbidade em notificações de agravos 2007-2017

Intoxicação Exógenas por drogas				
Ano	Idade	Homens	Mulheres	Total
2007	60 a 69 anos	0	0	0
	70 a 79 anos	0	0	0
	Sub Total	0	0	0
2008	60 a 69 anos	6	0	6
	70 a 79 anos	1	0	1
	Sub Total	8	0	8
2009	60 a 69 anos	1	0	1
	70 a 79 anos	1	0	1
	Sub Total	2	0	2
2010	60 a 69 anos	0	0	0
	70 a 79 anos	0	0	0
	Sub Total	0	0	0
2011	60 a 69 anos	5	0	5
	70 a 79 anos	4	1	5
	Sub Total	11	1	12
2012	60 a 69 anos	2	2	4
	70 a 79 anos	0	1	1
	Sub Total	2	4	6
2013	60 a 69 anos	4	2	6
	70 a 79 anos	0	1	1
	Sub Total	4	3	7
2014	60 a 69 anos	16	4	20
	70 a 79 anos	2	0	2
	Sub Total	18	4	22
2015	60 a 69 anos	18	0	18
	70 a 79 anos	7	1	8
	Sub Total	25	1	26
2016	60 a 69 anos	39	8	47
	70 a 79 anos	7	0	7
	Sub Total	46	8	54
2017	60 a 69 anos	52	8	60
	70 a 79 anos	7	3	10
	Sub Total	59	10	69
	Total da População	175	31	201

FONTE: DATASUS, 2020

Contando um baixo registro para intoxicação exógena por substâncias, ainda houve predominância da população branca, seguida da parda (Tabela 3). Para este agravo, apurou-se também que a influência foi maior entre os idosos jovens, de 60 a 69 anos. Como já exposto, foram poucos os registros para este agravo em idosos acima de 80 anos, que ocorreram em maioria no sexo masculino, com 1 caso para cada uma das datas respectivas de 2008, 2011 e 2017, e no sexo feminino, os dois únicos incidentes ocorreram 1 em 2012 e 1 em 2017, apenas (Tabela 4).

CONCLUSÃO

Os dados coletados no período estudado (2007 a 2017), denotam importante parcela da população idosa que sofreram agravos em relação ao consumo de substâncias consideradas lícitas e ilícitas no Brasil. Mas, de importante friso, enquanto há percentuais altos para óbitos causados pelo consumo do álcool, raros são os dados referentes às substâncias ilícitas, em todo o período analisado.

É sabido que o consumo dessas substâncias pode acarretar variadas problemáticas biopsicossociais e de saúde em indivíduos jovens, quem dirá em pessoas idosas, que pelo decorrer de suas existências podem adquirir comorbidades e agravar estes quadros. Neste estudo, consequências do consumo de álcool traduzem o maior índice mortuário, constatação confirmada em recentes evidências, como a realizada nos Estados Unidos em 2016, na qual averiguou-se que nem o aumento de tributações relacionados ao álcool ou maior rigor nas políticas públicas foram obstáculos para a frequente consumação, inclusive por idosos. Por sua vez, este consumo corrente foi convertido em óbitos posteriores.¹¹

No que se refere às substâncias ilícitas, a literatura pouco explana a respeito da sua epidemiologia e de seu consumo pela população idosa, no entanto quando há, são registros escassos de agravos e óbitos, pontuando a curva máxima resultante da ingestão dos psicoativos.¹² Aqui, os números também não são expressivos, o que pode sugerir limitações de informações pela plataforma investigada, denotando a possibilidade de subnotificações, situação referida em se registrar menos do que o esperado, ou nada, e a depender ainda da visão de quem declara os óbitos. Os motivadores desta falta podem indicar tabus do sistema e do profissional atuante, resultando em gradual indisponibilidade de dados e conseqüentemente, publicações a respeito desta temática.¹³

De encontro às notificações encontradas na plataforma TABNET, considerando o sexo, um estudo brasileiro de 2017 atesta vulnerabilidade masculina perante a longevidade, já que até mesmo mortes externas levam o homem ao padrão de vítima aguda e prematura, sem tempo de reversão ao estado de morbidade pós acidentalizações, o que possivelmente poderia explicar o baixo número de internações contempladas no presente estudo, enquanto alta taxa para mortandade.^{14,15}

Quando analisado o gênero prevalente, o homem apresenta-se como a vítima fatal massiva das substâncias encontradas. Corroborando com um estudo brasileiro de 2018, que os descreve assumindo papéis mais irrefreáveis e violentos numa comparação de fatores comportamentais entre ambos os sexos, a população masculina expõe-se a diversos riscos externos quando intoxicados, tais quais: acidentes automobilísticos, violência física ou doenças hepáticas irreversíveis, conversando com as causas mortuárias já identificadas anteriormente.^{16,17}

Projeta-se também sobre eles suicídio por autointoxicações como outro meio de morte aparente. São 9% de velhos que falecem pela autoindução de pesticidas, medicações e produtos químicos. Para as medicações, foram utilizadas as não especificadas (49,8%), as anticonvulsivantes, os sedativos, os hipnóticos e os antiparkinsonianos (40,1%) e os anti-inflamatórios (4,8%). Este elenco substancial especificado remonta ao assunto de diagnósticos mentais, acoplada na discussão-tema.¹⁸

As mulheres idosas, em contrapartida, registraram baixo percentual de mortalidade e internações por consumo de substâncias. Embora haja muitos estudos relacionados às mulheres que em sua maioria morrem por neoplasias, doenças do sangue ou respiratórias, pouco se encontrou de relatos aferente delas com óbitos relacionados ao consumismo de psicoativos, justificado talvez por seu habitual comparecimento aos serviços de saúde, permitindo assim validar questões dos cuidados oportunos, prevenindo-se, ou ainda no gancho das questões de gênero, se exporem menos aos fatores externos.^{19,20} Com isso, pode-se intuir que seu acesso mais raso às substâncias ou aos fatores estressores que as impunham vulneráveis, as protegem de situações de risco relacionada às drogadições e consagram seu acompanhamento aos equipamentos assistenciais como superior ao dos homens da mesma carga identitária - vítimas persuasivas deste estudo.

O Brasil é uma nação que ainda abriga um forte teor hierárquico social, pontuando a importância da raça/cor, da classe econômica e do status comportamental, como sexo, educação ou habitação.²¹ Na saúde, essa incongruência se faz notar nas notificações em peso para um maior reconhecimento de indivíduos de pele branca em detrimento das outras raças nos bancos de dados que objetivam estratificar dados epidemiológicos. Esta análise indicou uma evidência massiva para pessoas brancas em ambas as categorias obituárias investigadas, tornando possível um contraste com as constatações levantadas frente ao censo IBGE, que em 2019 divulgou os declarados negros e pardos representarem 56,10% da população brasileira, sendo eles, portanto, maioria populacional no país.

Em resumo, a maioria dos cidadãos negros ocupam cargos menos qualificados e com menor remuneração, residem em ambientes mais inóspitos de infraestrutura, o que reflete na restrição de acessos às unidades de saúde, muitas vezes de baixa qualidade e resolutividade; evidenciando assim as disparidades sociais que irão refletir na dificuldade de uma busca clara de dados que impliquem num melhor esclarecimento de resultados de

equidade para todas as raças, pois sendo justamente uma população numerosa - só em São Paulo é uma representatividade de 9,9% -, estão subnotificados.²²

Sucessivamente, sabendo que o envelhecimento populacional é um fator vultoso de transição demográfica, atenta-se para o número de idosos do decênio 60 a 69 anos possuírem uma visibilidade maior em registros epidêmicos, em contrário aos atinentes da configuração 80 anos e mais. Cabe a reflexão dessa visibilidade específica, em que essa preponderância junto à literatura científica elucida um número estável nesse intervalo etário, de um para o outro, com a frequência mais ativa socialmente para os recém idosos, lhes possibilitando melhores condições de mobilidade e, por um acaso, proximidade dessas substâncias, além de consideráveis melhores circunstâncias para o enfrentamento de vida ao longo dela, sobressaindo-os frente a idosos de idade mais avançada; todavia, por essa aproximação facilitada às substâncias, seus falecimentos podem ser precipitados.²³

A comunidade idosa possui um extenso aparato de estudos versados em explorar os mais diversos assuntos a que possam ser revertidos posteriormente para a utilidade acadêmica e assistencial em prol dessa população. No entanto, são poucos os que esmiúcem assuntos tabus ou de menor escala de acometimentos quando não há um número significativo de idosos incidentados pelos mesmos, pois a falta de sensibilidade para com o problema e o olhar pouco direcionado a estes agravos, quando às raras notificações, podem ter contribuído para os resultados encontrados na plataforma TABNET do DATASUS, apresentados e discutidos neste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo possibilitou investigar, analisar e contabilizar dados epidemiológicos que alertam e denotam a alta incidência de agravamentos com o consumo de substâncias na comunidade idosa, apontando como interferem na mortalidade desta população.

Com um olhar ampliado em saúde e no social, suscitar como alternativas, novas formações aos profissionais, gestores e acadêmicos, com informações que acrescentem e conscientizem ao sociológico; refletir com atitudes da necessidade de um olhar especial sobre o binômio idoso-saúde mental é de suma importância, assim como discutir a existência de políticas públicas que se atentem para a notabilidade deste conteúdo, considerando, enfim, a nova massa de idosos e suas demandas, ainda invisíveis aos olhos de muitos como um todo, de implicação sistêmica.

Ademais, pautarem a temática com ênfase em cursos para graduandos em saúde, culminará em futuras performances capazes de visibilizar essa problemática e empenhar esforços para contemplá-la nas suas atuações cotidianas.

Diante disso, acredita-se que os expoentes encontrados e discutidos neste estudo, possam viabilizar seu contexto, que sequentemente gere iniciativas práticas que garantam singularidade e amparo no que se refere

aos idosos e idosas mundiais, foco da atualidade, mas subnotificados, que mostraram crescentes danos no período aprendido.

APOIO:

O manuscrito teve o apoio da COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. United Nations. World Population Prospects: the 2015 Revision. New York, NY: UN, 2015. [cited 2019 Abr 15].
2. Brasil. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Coordenação de População e Indicadores Sociais Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2016. Rio de Janeiro: IBGE/2016 [cited 2019 Jun 05].
3. Escorsim, SM. O envelhecimento no Brasil: aspectos sociais, políticos e demográficos em análise. Serv. Soc. Soc., São Paulo, 2021;142:427-446.
4. Sousa, GC. Herança da contracultura: A comunidade hippie de Arembepe, Camaçari, Bahia (1970-2012). Anais do XXVII Simpósio Nacional de História: Conhecimento histórico e diálogo social. 2013 Jul 22-23; Natal, Brasil.
5. Chaimowicz F. A saúde dos idosos brasileiros às vésperas do século XXI: problemas, projeções e alternativas. Rev. Saúde Pública, Abr 1997; 31(2):184-200.
6. World Drug Report, 2018; Executive summary conclusions and policy implications. United Nations publication, Sales No. E.18.XI.9.
7. Pontes TCO KKB, Soares EB, Santos AF, et. al. Risco cardiovascular de usuários de um centro de atenção psicossocial em álcool e drogas. Rev. Bras. Promo. Saúde 2019;32(8):74-88.
8. Alves LC, Leimann BCQ, Vasconcelos MEL, Carvalho MS, Vasconcelos AGG, Fonseca, et al. A influência das doenças crônicas na capacidade funcional dos idosos do Município de São Paulo, Brasil. Cad. Saúde Pública; 2017;23(8):1924-1930.
9. Pillon SC, Cardoso L, Pereira GAM, Mello, E. Perfil dos idosos atendidos em um centro de atenção psicossocial: álcool e outras drogas. Esc. Anna Nery [online] 2010;14(4):742-748.
10. Almeida IFS, Santos CL, Vieira DN. Abuso de idosos e os profissionais de saúde. Rev. Port Med. Geral Fam 2020;36(1):24-34.

11. Nelson JP, McNall AD. Alcohol prices, taxes, and alcohol-related harms: a critical review of natural experiments in alcohol policy for nine countries. *Health Policy* 2016;120(3):264-72.
12. Custódio AV, Bressan LK, Garcia LS. Perfil epidemiológico dos pacientes psiquiátricos internados involuntariamente em um hospital psiquiátrico do sul catarinense de 2012 a 2016. *Arq. Catarin Med.* 2019 Jul;48(3):45-55.
13. Vidal CEL, Gontijo ECDM, Lima LA. Tentativas de suicídio: fatores prognósticos e estimativa do excesso de mortalidade. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro 2013;29(1):175-187.
14. Peixoto MC, Borges JS, Silva ER, Paluch LRB, Borges AJS. População masculina: vulnerabilidade e riscos à saúde. *Textura, governador mangabeira, Bahia* 2017;10(18):63-70.
15. Silva VAC, Nery AA, Oliveira JS, Carmo EA, Constâncio TOS, Rios MA, et al. Fatores associados à mortalidade hospitalar por causas externas. *Cogitare enferm.* 2019;24(61):545.
16. Garcia Ip, Silva GDM. Violência por parceiro íntimo: perfil dos atendimentos em serviços de urgência e emergência nas capitais dos estados brasileiros. *Cad. Saúde Pública* 2018;34(4):e00062317.
17. Marques MV, Junior DNS, Santos Santos EGO, et al. Distribuição espacial das mortes atribuíveis ao uso de álcool no Brasil. *J. health biol. Sci.* 2019;8(1):1-11.
18. Santos MCL, Giusti BB, Yamamoto CA, Ciosak SI, Szylyt R. Suicide in the elderly: an epidemiologic study. *Rev Esc Enferm USP.* 2021;55:e03694.
19. Chaimowicz F, Barcelos EM, Madureira MDS, Ribeiro MTF. *Saúde do idoso.* 2th ed. Belo Horizonte (BR): NESCON-UFMG; 2013.
20. Guibu IQ, Moraes JC, Junior AAG, Costa EA, Acurcio FA, Costa KS, et. Al. Características principais dos usuários dos serviços de atenção primária à saúde no Brasil. *Rev. Saúde Pública* 2017;51(supl.2):17.
21. Ministério da Saúde (BR). *Perfil da situação de saúde do homem no Brasil.* Fundação Oswaldo Cruz, Instituto Nacional de Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente Fernandez Figueira. Rio de Janeiro: Fiocruz 2012;128p.
22. Cazuza CR, Gouveia SA. A Escolarização da população negra: uma profunda desigualdade entre brancos e negros. *Rev. Episteme Transversalis, Volta Redonda* 2019;10(2):128-149.
23. Minayo MCS, Figueiredo AEB, Mangas RMN. O comportamento suicida de idosos institucionalizados: histórias de vida. *Physis: Rev. De Saúde Coletiva* 2017;27(4):981-1002.

Rodrigo Nonato do Socorro Lopes

Graduando do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia (IESM)

Lucileide de Miranda Castro

Graduando do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia (IESM)

Maria dos Milagres Silva dos Santos

Professor orientador: Especialista em Metodologias do
Ensino Fundamental e Médio com Ênfase em História.

RESUMO

A música proporciona reações e sentimentos que não podem ser expressos apenas com a fala, contribuindo para o aprimoramento da sensibilidade, concentração e da memória. A música, também, é apontada por muitos estudiosos pelos seus bons resultados no processo de alfabetização e raciocínio lógico. Assim este estudo, objetiva realizar uma revisão da literatura científica sobre as contribuições da música como atividade lúdica e analisar a sua importância na educação infantil de modo a promover o desenvolvimento cognitivo e motor das crianças. Trata-se de revisão da literatura sobre a importância dos métodos pedagógicos musicais como atividade lúdica na educação infantil. Utilizando as bases de dados CAPES e Educação e Pesquisa da Scientific Electronic Library Online (SciELO) para realizar a busca dos artigos científicos, através do cruzamento dos descritores disponíveis no Portal da CAPES (Periódicos). Optou-se por selecionar artigos científicos publicados entre o período de 2011 a 2021 todos no idioma português, sendo a pré-seleção realizada através da leitura dos títulos. A música como um exercício preliminar é de fácil assimilação e incorporação pelos alunos, portanto útil como método pedagógico utilizado pelos professores que visam renovar, dinamizar e buscar maior eficiência de aprendizado em seu modo de explicar a matéria, seja no campo da linguagem, matemática, natureza e sociedade, desde que seja planejada para tal.

Palavras-chave: música na educação infantil; atividade lúdica; método pedagógico.

INTRODUÇÃO

A música está presente em todas as culturas, por esse motivo pode ser utilizada como fator determinante para o desenvolvimento cognitivo, linguístico, afetivo e cultural dos indivíduos. Ao expor bebês e crianças a ambientes sonoros observa-se a ampliação do senso para musicalização e

consequentemente os diferentes sons de brinquedos, dos objetos, do ambiente e do próprio corpo, propicia novas descobertas à criança (UNESCO, 2005). De acordo com Garcia e Santos (2012), a musicalização é uma ferramenta importante para comunicação social, devendo ser incorporada no contexto educacional, principalmente na educação infantil.

No que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem na educação infantil, a música é introduzida como uma atividade lúdica que favorece o processo efetivo da criança. Desse modo, por meio das atividades lúdicas, é possível fazer uma reflexão sobre a realidade, o meio cultural do indivíduo, as regras e os papéis sociais que são incorporados pelas pessoas. Pode-se afirmar que o lúdico ultrapassa a realidade, o cotidiano da sala de aula e faz uma transformação no campo imaginário da criança. As brincadeiras, musicalidade e os jogos são excelentes recursos metodológicos, que ajudam os alunos a desenvolverem as suas distintas competências e habilidades (GUIRRA, 2013).

As atividades lúdicas são ferramentas fundamentais para o desenvolvimento e ampliação do conhecimento, além de possibilitar métodos atrativos a criança, sua utilização como práxis educacionais rompe barreiras dos métodos tradicionais, pois torna o processo de ensino-aprendizado mais fácil e eficaz incentivando a criança a participar e aprender (COSCRATO et al, 2010).

A educação infantil e a pré-escola correspondem à educação básica e possuem a responsabilidade de preparar a criança para o ensino fundamental. De acordo com a LDB 9.394/96, “a educação infantil no Brasil compreende o atendimento às crianças com idade entre 0 e 6 anos de idade. As crianças de 0 a 3 anos de idade são atendidas pelas creches, e as crianças entre 4 e 6 anos pelas pré-escolas.” (BRASIL, 1996, p. 26).

Dessa forma, o papel do educador na educação infantil é desenvolver atividades que estimulem a relação com outras crianças e adultos, conduzir as crianças a se expressarem por meio da linguagem, estimulando a curiosidade a fim de ampliar seus conhecimentos e ações. Esta educação tem caráter lúdico, com o propósito de ampliar o desenvolvimento da criança (OLIVEIRA et al, 2013).

Segundo concepções de Barbosa (2011, p. 18), “a Arte como uma linguagem aguçada dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por intermédio de nenhum outro tipo de linguagem, tais como a discursiva e científica”. Nesse sentido, a música é uma linguagem cujo conhecimento se constrói, além de trazer alegria, descontração e entusiasmo a todos que são expostos, sendo, portanto, essencial na escola.

Nessa perspectiva, é necessário contemplar e analisar que tipo de contribuição pode ocorrer com o trabalho de musicalização aliado ao lúdico (música, jogos e brincadeiras) no ensino - aprendizagem das crianças de 0 a 5 anos de idade, onde ocorre as primeiras interações umas com as outras e o aprimoramento da imaginação, criatividade e capacidade motora e de raciocínio. Assim, o presente estudo tem como objetivo revisar a literatura científica sobre as contribuições da música como atividade lúdica e analisar

a sua importância na educação infantil de modo a promover o desenvolvimento cognitivo e motor das crianças.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma revisão da literatura sobre a educação musical para o desenvolvimento cognitivo e o aprendizado de crianças na educação infantil e na pré-escola. Nesse sentido, a pesquisa de revisão bibliográfica se caracteriza pelo levantamento de dados na literatura ou artigos científicos que subsidiará, ou seja, dará respaldo autoral ao tema da pesquisa. De acordo Mattos (2015):

Revisão da literatura é o processo de busca, análise e descrição de um corpo do conhecimento em busca de resposta a uma pergunta específica. “Literatura” cobre todo o material relevante que é escrito sobre um tema: livros, artigos de periódicos, artigos de jornais, registros históricos, relatórios governamentais, teses e dissertações e outros tipos (MATTOS, 2015 p. 2).

O levantamento de dados se deu entre os meses de agosto a novembro de 2021, através de base de dados indexadas digitalmente na *web*: Portal da CAPES e Educação e Pesquisa da Scientific Electronic Library Online (SciELO). Para o cruzamento dos dados foram utilizados os descritores disponíveis no Portal da CAPES (Periódicos): *Música na educação infantil; atividade lúdica; método pedagógico*. Optou-se por selecionar artigos científicos publicados entre o período de 2011 a 2021 todos no idioma português, sendo a pré-seleção realizada através da leitura dos títulos.

Foram selecionados estudos que obedeceu aos critérios de inclusão e exclusão, respeitando os objetivos desta pesquisa. Para tal, foram considerados os seguintes Critérios de inclusão: 1 -Obras completas e disponíveis na íntegra das bases de dados; 2 - Estudos científicos sobre a educação musical e a sua importância como atividades lúdicas para o desenvolvimento e aprendizado das crianças; e 3 – TCCs, teses de doutorado e dissertações de mestrado que aborda a temática. Foram considerados como critério de exclusão: 1 - Estudos de natureza distinta da temática desta pesquisa, 2 - Artigos de site de internet ou que não derivaram de bases científicas ou que não esteja inteiramente disponível na íntegra; e 3 - publicações em idioma diferente do português.

DESENVOLVIMENTO E REVISÃO DA LITERATURA

Educação infantil e música

A Educação Infantil é a fase da infância em que a criança desenvolve as suas primeiras descobertas, além de ampliar as áreas cognitivas, afetivas,

linguística e psicomotora. A música é uma ferramenta importante para estimular essas áreas, uma vez que ela é percebida entre os educadores como uma ferramenta pedagógica que ajuda na aprendizagem das crianças da Educação Infantil. Desta forma, é reconhecida a sua importância, pois favorece a aprendizagem, podendo ocorrer de maneira natural e didática durante as atividades realizadas em sala de aula (OLIVEIRA et al., 2021). Segundo Guirra (2013), o conhecimento científico é apropriado de forma natural, como afirma:

A ludicidade se refere a um conjunto de fenômenos e artefatos culturais que possibilitam o desenvolvimento do ser humano ao longo de sua história filo e ontogenética. Jogar, brincar, divertir-se são verbos corriqueiros associados à ludicidade, inclusive, na escola. Neste trabalho, compreendemos a ludicidade do ponto de vista sociocultural, mas também do ponto de vista da pessoa que vivencia o lúdico ou utiliza para mediar o processo ensino aprendizagem na escola (GUIRRA, 2013, p. 5).

Na escola, mais precisamente na educação infantil, a implementação e valorização das atividades lúdicas possibilita à criança formar um bom conceito de mundo, além de trazer à tona a afetividade, a sociabilidade e o estímulo da criatividade. O brincar deve ser percebido pelo educador como uma atividade seria, capaz de ampliar uma relação cognitiva é um instrumento para a construção do conhecimento escolar, como afirma Almeida (1995):

A educação lúdica contribui e influencia na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando-se ao mais alto espírito democrático enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio (ALMEIDA 1995, P.41 *apud* GRACIANO, 2008).

Um ambiente musical proporciona reações e sentimentos que não podem ser expressos apenas com a fala, contribuindo para o aprimoramento da sensibilidade, concentração e da memória. A música, além destas contribuições, também, é apontada por muitos estudiosos pelos bons resultados no processo de alfabetização e raciocínio lógico. Para Fonterrada (2008), a musicalização, a afetividade, e as atividades lúdicas se integram à educação infantil, uma vez que promovem o desenvolvimento socioafetivo e cognitivo da criança. A autora usa os termos: educar, aprender, cuidar e brincar para retratar a sua opinião sobre o assunto.

Esta pesquisa parte da necessidade de produzir conhecimento sobre a música como atividade lúdica, para subsidiar o educador nas suas práticas pedagógicas durante o ensino na Educação Infantil. Com base nessa

premissa, este estudo torna-se de fundamental importância para alinhar o lúdico como recurso pedagógico que pode facilitar o processo de coordenação motora, a atenção, o movimento, a linguagem e a socialização na infância (OLIVEIRA et al, 2013).

A música no desenvolvimento da criança

A música faz parte da vida das crianças, na maioria dos casos, ainda no ventre, pois muitas mães possuem o hábito de cantar para o bebê antes do seu nascimento. Durante as primeiras semanas de vida, as canções de ninar são apresentadas às crianças como um dos meios para consolar o bebê, como afirma Antunes (2012):

Cante ou converse com o bebê ou então providencie um som contínuo, como uma música leve...”. Esta forma de estimular a criança antes mesmo do seu desenvolvimento motor e psíquico é importante para desenvolver diversas partes do cérebro da criança, e possibilita que ela aprenda a falar mais cedo (ANTUNES, 2012 p. 535 apud FERREIRA, 2013 p.30).

Alguns estudos afirmam que a construção do aparelho auditivo dos seres humanos é o único que começa a funcionar na 25ª semana de gestação, estando completo na semana 32ª. Os outros órgãos sensitivos, por outro lado nesse período, ainda se encontram em desenvolvimento. Isso se deve pela importância dos primeiros movimentos de reflexos, que são respostas físicas, sendo esses movimentos benéficos para o desenvolvimento posterior do bebê, pois eles acompanham uma fase de transição entre a atividade reflexa e voluntária da criança (PAYNE e ISAACS, 2007 apud GARCIA e SANTOS, 2012).

Durante a infância ocorre o processo de aprimoramento emocional, social, afetivo e psíquico da criança. Desse modo, a música tem a capacidade de influenciar em todas essas áreas, uma vez que ela pode estar presente nos momentos de felicidade da criança para descontração e brincadeiras (FERREIRA, 2013).

De acordo com Santos e Bergold (2018), a música é capaz de estimular as habilidades motoras, sensorial, emocional e intelectual da criança. Podendo assim, ser um recurso pedagógico para auxiliar na construção do conhecimento e no aprimoramento da linguagem.

Concepções de Vygotsky

Segundo concepções de Vygotsky (1984), no brincar a criança entra no mundo da imaginação e reflete as regras e comportamento dos adultos que fazem parte do seu cotidiano. Isso pode ser notado comumente, quando uma criança brinca percebe-se em suas falas e atitudes semelhanças com as pessoas com quem convive, como a mãe, o pai, professores, dentre outros.

Para Vygotsky, há três zonas de desenvolvimento da criança. A primeira é a zona do desenvolvimento real, refere-se ao nível do desenvolvimento que a criança possui, sendo a brincadeira o ponto chave do desenvolvimento real. A segunda é a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, o nível de desenvolvimento que se pretende alcançar e a terceira a zona do desenvolvimento potencial, que se caracteriza pelo nível de desenvolvimento que se pode alcançar com a ajuda de um adulto.

De acordo com Vygotsky (1984, p. 27),

É na interação com as atividades que envolvem simbologia e brinquedos que o educando aprende a agir numa esfera cognitiva. Na visão do autor, a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real, tanto pela vivência de uma situação imaginária, quanto pela capacidade de subordinação às regras.

E, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais,

[...] o desenvolvimento de atitudes e valores é tão essencial quanto o aprendizado de conceitos e de procedimentos. Nesse sentido, é responsabilidade da escola e do professor promover o questionamento, o debate, a investigação, visando o entendimento da ciência como construção histórica e como saber prático, superando as limitações do ensino passivo, fundado na memorização de definições e de classificações sem qualquer sentido para o aluno. (BRASIL, 1996).

Durante os jogos, brincadeiras e canções, as crianças podem apresentar um comportamento além da sua idade, colocam em prática regras e saberes que aprenderam na vida real, aprendem a conviver com o coletivo e desenvolvem habilidades que poderão contribuir para a vida adulta, subordinam impulsos, precisam mostrar autocontrole e autodeterminação diante de algumas situações (GUTERRES, 2010).

De acordo com essas premissas, a utilização da ludicidade em sala de aula auxilia no processo de construção e aprimoramento do intelecto infantil. Vygotsky (1926) *apud* CINTRA et al., (2010), descreve em seu livro “Psicologia Pedagógica” a importância dos jogos como instrumento Educacional. O teórico afirma que a música está integrada às diversas culturas como um processo histórico e como os outros animais se interessam por arte musical pode ser parte do aspecto biológico de todos os seres.

Dessa forma, as atividades lúdicas têm um significado peculiar na infância visto que está relacionado não só com sua idade como também com o seu interesse, e isso é o que possibilita o desenvolvimento das mais diversas habilidades porque quando o docente põe as crianças em novas situações e isso muda também a sua forma de jogar, brincar e ensina o

pequeno discente ao se adequar a essa nova realidade tem a sua flexibilidade e criatividade aprimorada (VYGOTSKY, 1984).

Percebe-se com isso que Vygotsky, através dos jogos, da música e brincadeiras, já pregava a importância do lúdico para a educação. A vivência com o brincar, as novas experiências possibilitam as crianças organizarem os seus instintos puramente biológicos.

Teorias de Piaget

De acordo com as teorias de Piaget, que explica a origem e a evolução da inteligência nas pessoas, daí explica-se o termo epistemologia genética, uma vez que *Episteme* significa conhecimento e *logia*: estudo. Sendo assim, o “[...] estudo da passagem das formas inferiores do conhecimento para os estados mais complexos ou rigorosos” (PIAGET, 1974, p. 48).

Desse modo, a aprendizagem tem como base o esquema estímulo-resposta, entretanto para que seja estímulo é necessário que tenha significado e para isso é preciso que exista uma estrutura que possibilite uma assimilação. Piaget apud Rizzi e Haydt (1997) afirma que “[...] é evidente que os jogos de construção não definem uma fase entre outras, mas ocupam, no segundo e, sobretudo no terceiro nível, uma posição situada a meio de caminho entre o jogo e o trabalho inteligente [...]”. O teórico defende que as atividades lúdicas são indispensáveis à prática educativa, e não é apenas um recreio para gastar energias, mas um meio que ajuda no desenvolvimento intelectual.

O jogo é, portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação do real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem todos os que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil (PIAGET 1976, p. 160 apud AGUIAR, 2005, p.27).

Conhecer o trabalho de teóricos tão importantes quanto Piaget é importante para perceber os estágios de aprendizagem que os seres humanos podem adquirir desde a infância até a vida adulta. Portanto, esse conhecimento contribui com o educador para compreender que há várias formas da inteligência se manifestar em uma criança e, portanto, cabe a ele estimular adequadamente essa inteligência inclusive por meio da música (GUTERRES, 2010).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os estudos selecionados para essa revisão visam identificar a interação da música e das intervenções lúdicas como mediador para o desenvolvimento cognitivo e motor, despertando a criatividade na educação infantil e pré-escola. A partir da busca digital avançada no Portal da CAPES foram encontrados 12.978 artigos sendo 896 – utilizando os periódicos *Música na educação infantil*; 2.338 - periódicos *Atividade lúdica*; 9.745 – periódicos *método pedagógico*. Já no Educação e Pesquisa da Scientific Electronic Library Online (SciELO) foram encontrados 1316 artigos deste 6 – com os periódicos *Música na educação infantil*; 2 - *Atividade lúdica*; 1308 - *Método pedagógico*. Este foi o resultado da primeira busca avançada para os periódicos individuais, sendo que neste momento não houve uma análise profunda das obras encontradas. Ao mesclar os descritores nas duas bases de dados, foi possível encontrar e selecionar estudos que melhor atenderam os objetivos desta pesquisa, como mostra as tabelas abaixo.

Tabela 1. Cruzamento dos descritores no Portal da CAPES

Portal da CAPES	
Descritores	Quantidade de artigos
<i>Música na educação infantil AND Atividade lúdica.</i>	185
<i>Atividade lúdica AND Método pedagógico</i>	699
Total:	884

Fonte: Autores (2021)

Tabela 2. Cruzamento dos descritores no Educação e Pesquisa da *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*.

Portal da (SciELO)	
Descritores	Quantidade de artigos
<i>Música na educação infantil AND Atividade lúdica.</i>	8
<i>Atividade lúdica AND Método pedagógico.</i>	1310
Total:	1318

Fonte: Autores (2021)

Retiradas as publicações repetidas nas duas bases de dados, foram pré-selecionados 50 estudos a partir da leitura dos títulos para uma análise criteriosa visando atender os objetivos desta pesquisa. O processo de seleção final se deu pela leitura completa e análises dos trabalhos pré-selecionados, que foi definida com base nos critérios de inclusão e exclusão,

sendo selecionadas 20 obras relevantes para extração dos dados e 28 estudos foram excluídos, pois não atenderam a todos os critérios da pesquisa.

ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DA REVISÃO

A música como método lúdico e pedagógico na educação infantil e pré-escola

A educação infantil, que se caracteriza pela educação de crianças de 0 a 6 anos nas creches e pré-escolas e adquiriu uma nova ordem no âmbito das políticas e das teorias educacionais. Inúmeras pesquisas no campo da educação, tanto nacional como internacional, motivaram a criação de normas e métodos pedagógicos que assegurem o direito à educação de modo eficiente e possibilitando cultura, artes e desenvolvimento das crianças pequenas (DINIZ e BEN, 2006).

A Constituição Brasileira de 1988, afirma no Art. 208, “é dever do Estado a educação efetiva mediante a garantia de atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”. O mesmo é reforçado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional cujo objetivo é auxiliar o pedagogo na realização do ensino desde a educação infantil, pois é a primeira etapa da educação básica e fundamental para formação do indivíduo (BRASIL, 1988).

De acordo com Oliveira et al., (2013), o papel do pedagogo na Educação Infantil relaciona-se com a promoção de atividade que possibilite a socialização da criança, o aprimoramento dos seus conhecimentos através da linguagem e o aumento da curiosidade em um ambiente que transmita segurança e felicidade. Para tanto é preciso que o professor conhecimento e esteja familiarizado com as diretrizes educacionais, sendo capaz de promover educação de qualidade como consta no Art. 26, da Constituição federal, “que o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (BRASIL, 1996)”.

A construção da personalidade do aluno é iniciada na educação infantil, por essa razão é de suma importância que a educação estimule a sensibilidade e a expressão da emocional do discente, que pode ser estimulada por meio da linguagem artística e da música, além de recursos lúdicos que envolvem e aproximam os alunos (MORENO, 2009).

De acordo com e Vygotsky (1991, p. 97):

As atividades lúdicas são fontes de desenvolvimento proximal, pois a criança quando brinca demonstra e assume um comportamento mais desenvolvido do que aquele que tem na vida real, envolvendo-se por inteiro na brincadeira. Estas oportunizam situações de atuação coletiva, possibilitam imitações de comportamentos mais avançados de outro semelhante, a prática de exercício de

funções e papéis para os quais ela ainda não está apta; o conhecimento e o contato com objetos reais e com aqueles criados para atender aos seus desejos de experimentação. O professor pode desenvolver, por meio da brincadeira, conhecimentos, habilidades e comportamentos que estão latentes ou em estado de formação na criança.

Rau (2013), explica que a introduzir as atividades lúdicas como recursos pedagógicos devem ocorrer de forma a proporcionar a cultura e expandir os conhecimentos do aluno. Para Ferreira (2013), a música tem a capacidade de contribuir com habilidades que ocorrem por etapa que se inicia aos 2 anos de idade e vai até os 11 anos.

Um exemplo atrativo de atividade lúdica é a música cantada, pois leva descontração e estimula a criança a se soltar, descobrir seu corpo e como ele se movimenta. Exemplo clássico de canção e apresentado de forma politicamente correta por Felinto (2000) é a canção atirei o pau no gato:

Não atire!
O pau no ga-tô-tô!
Por que isso-sô!
Não se faz-faz-faz!
O gati-nhô-nhô,
É nosso amigo-gô-gô,
Não se deve, não se deve,
Maltratar os animais,
Miau!

Outra Canção que pode ser explorada é a do indiozinho, pois trabalha com os números de 1 até 9, apenas contando os números usando objetos para simbolizar a contagem ou até mesmo os dedos. O profissional pedagogo ao utilizar essa canção como método pedagógico nas séries iniciais propiciará o envolvimento, participação e interesse das crianças com os números de forma divertida e agradável. Segue a letra das canções apresentadas por Ferreira (2013 p. 31):

1,2,3, indiozinhos.
4,5,6, indiozinhos.
7,8,9, indiozinhos.
10, num pequeno bote.
Iam navegando pelo rio abaixo
quando o jacaré se aproximou
e o pequeno bote dos indiozinhos
quase, quase, virou!

Em um estudo realizado por Sousa e Santos (2013), elaborou-se um roteiro com três músicas do cancionário popular; Sapo Cururu, Abecedário

da Xuxa e Cabeça, ombro, joelho e pé. Os pesquisadores apresentaram a música, cantaram com os alunos e depois realizaram a exploração de conteúdo das áreas de linguagem oral, matemática e sociedade e natureza, trabalhadas em dias diferentes. Ao realizar as atividades lúdicas, foi observado pelos pesquisadores que a educação musical contribui com a aprendizagem e felicita a transmissão de conteúdos curriculares. Foi notado também que a última canção facilitou localizaram as partes de seu corpo e também os aspectos de lateralidade e de localização, pelos alunos de séries iniciais. Segue a letra da canção: Cabeça, Ombro, Joelho e Pé.

Cabeça, Ombro, Joelho e Pé, Joelho e Pé.
Cabeça, Ombro, Joelho e Pé, Joelho e Pé.
Olhos, Ouvidos, Boca e Nariz.
Cabeça, Ombro, Joelho e Pé.

Outros métodos descritos por Rosa (1990, p. 73-74. *Apud* Ferreira, 2013 p. 33), são os exercícios motores que contribui para aprendizagem da escrita: “o exercício motor dirigido dá condições para o aperfeiçoamento da escrita, mas isto não impede que, a partir dele, a criança crie e recrie cada vez mais por meio da escrita”. Assim, o aluno pequeno ouvi uma determinada canção como, por exemplo: “Bate, bate relógio, bate, bate sem parar, marca as horas direitinho, bate sempre sem parar”, podendo cantar junto com a professora e ambos serem acompanhado de uma melodia da música ciranda, cirandinha. A professora pede que os alunos façam desenhos circulares em sentido horário, como círculos, ondas sempre acompanhando a pulsação da canção, o que pode auxiliar na construção da criatividade do aluno.

Em um estudo realizado por Diniz e Ben (2006), no Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre com a participação de 33 escolas e restrita apenas às professoras que atuavam em sala de aula com crianças de 0 a 6 anos de idade. Os pesquisadores demonstraram, através dos dados obtidos a partir dos 123 questionários devolvidos, que a música está presente nas práticas pedagógicas de 99,19% das professoras, sendo regularmente utilizada por 89,43%.

A diversidade de atividades lúdicas (musicais) que podem ser realizadas na educação infantil é extremamente vasta. Desde canto, dança, jogos cantados, canções infantis, canções folclóricas, música instrumental e erudita, além de cantigas de ninar, sons da natureza e trilhas de filmes até músicas para formação de hábitos, podendo ser diversificado pelo educador a sua maneira e não necessariamente se restringe a sala de aula, como também pode ser realizada no pátio ou nos parques ao ar livre (DINIZ e BEN 2006).

Nota-se que a utilização da música como um exercício preliminar é de fácil assimilação e incorporação pelos alunos, portanto útil como método pedagógico utilizado pelos professores que visam renovar, dinamizar e busca maior eficiência de aprendizado em seu modo de explicar a matéria, seja no

campo da linguagem, matemática, natureza e sociedade, desde que seja planejada para tal finalidade (FERREIRA, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões contidas neste trabalho, nota-se os benefícios que a educação musical pode promover tanto para aprendizagem dos alunos quanto para aproximação destes com o educador. As equipes pedagógicas devem fazer da educação infantil um processo envolvente, que desperte interesse e satisfação dos alunos como é sugerido no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, por esse motivo a importância das atividades lúdicas na escola.

Cabe ao educador perceber que aprendizagem está presente nos momentos lúdicos vivenciados em diferentes atividades. Seja no brincar, jogar ou cantar o educador deve buscar estratégia e planejamento para o seu dia a dia na sala de aula, sempre visando disseminar conhecimento de uma forma mais prazerosa e significativa aos seus discentes.

Portanto, no ambiente escolar, seja nas séries iniciais o lúdico e educação musical dará subsídios ao educador a compreender as necessidades infantis e assim, um melhor desenvolvimento geral dos professores. O educador terá melhores diretrizes para promover e estimular novas aprendizagens num ambiente facilitador e significativo.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, J. S. de. Educação inclusiva: jogos para o ensino de conceitos. 2.ed. Papyrus Editora, 2005.

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

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

BARBOSA, A. M. (org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**, 6 ed. São Paulo, Cortez 2011.

BARBOSA, A. M. (org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**, 6 ed. São Paulo, Cortez 2011.

COSCRATO, G.; PINA, J. C.; MELLO., D. F. **Utilização de atividades lúdicas na educação em saúde: uma revisão integrativa da literatura**. **Acta Paul Enferm**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 257-263, nov. 2010.

CINTRA, R. C. G. G.; PROENÇA, M. A. M. JESUÍNO, M. S. **A historicidade do lúdico na abordagem histórico-cultural de Vigotski**. *Revista Rascunhos Culturais*, Coxim, v.1, n.2, p.225-238, jul./dez. 2010.

DINIZ, L. N.; BEN, L. **Música na educação infantil**: um mapeamento das práticas e necessidades de professoras da rede municipal de ensino de porto alegre. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 27-37, set. 2006.

FACULDADE DE CIÊNCIAS AGRONÔMICAS – UNESP – Tipos de Revisão de Literatura. **Biblioteca Prof. Paulo de Carvalho Mattos**, p. 1-9, 2015.

FERREIRA, M. T. S. **O ENSINO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**. 2013. 51 f. TCC (Doutorado) - Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa - PB, 2013.

FONTEERRADA, M. T. O. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. 2, ed. São Paulo: Unesp, 2008.

FELINTO, Marilene. Do que você gosta de brincar? . Folha de São Paulo. 500 Brincadeiras. São Paulo, 16 de abril, 2000.

GUIRRA, L. X. **Ludicidade no ensino de ciências: um estudo para além da diversão**. 2013. 23 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Ciências Naturais, Universidade de Brasília, Planaltina-DF, 2013.

GARCIA, V. P.; SANTOS, R. **A importância da utilização da música na educação infantil**. Efdportes.Com Revista Digital, Buenos Aires, v. 17, n. 169, p. 1-13, jun. 2012.

GRACIANO, A. **O lúdico e sua relevância educacional na educação infantil**. 2008. 28 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

GUTERRES, R. S. **A importância do lúdico no processo de aprendizagem**. 2010. 43 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Federal do Rio Grande do Sul – FAGED/UFRGS., Porto Alegre, 2010.

Lei Federal 8.069/1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Porto Alegre: Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2001.

Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. In: RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. Coletânea de Leis, Decretos e Atos Normativos Decorrentes da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Federal e Estadual. Porto Alegre: CEED, 1998a. p. 15-48.

MATTOS, P. C. **Tipos de revisão de literatura**. Butucatu: Biblioteca Unesp, 2015. 9 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998b. v. 1.

MORENO, Leonel de Alencar. O lúdico e a contação de histórias na educação infantil. **Cad. de Pesq. I**: nterdisc. em Ci-s. Hum-s, Florianópolis, v. 10, n. 97, p. 228-241, dez. 2009.

OLIVEIRA, A. P. G.; LOPES, Y. K. S. OLIVEIRA, B. P. **A importância da música na educação infantil.** Revista Educação & Ensino, Fortaleza, v. 4, n. 1, p. 46-61, jun. 2021.

OLIVEIRA, M. E.; FERNANDES, S. F. FARIA, L. C. F. **A musicalização, o lúdico e a afetividade na educação infantil.** Colloquium Humanarum, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 1411-1418, out. 2013.

PIAGET, J. **A epistemologia genética e a pesquisa psicológica.** Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança.** (Trad. Manuel Campos). São Paulo: Martins Fontes, 1986.

RAU, M. C. T. D. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica**
Ilustração: andré figueiredo muller pedagógicas possibilitam a articulação entre a teoria e a prática. Curitiba: Editora IBPEX, 2013. 250 p.

RIZZI, Leonor; HAYDT, Regina Célia. Atividades lúdicas na educação da criança. ,6. ed. [S.l.]: Ática, 1997.

SANTOS, A. P.M.; BERGOLD, L. B. **Oficinas musicais:** a utilização do lúdico e da música para educação alimentar e nutricional com escolares. **Revista da Associação Brasileira de Nutrição.:** RASBRAN, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 87-92, dez. 2018.

SOUSA, Axandra Soares da Silva; SANTOS, Marilde Chaves dos. **Aprendendo com a música na educação infantil na escola municipal Iracema Miranda em Floriano-Piauí.** In: XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE. 2013, 11., 2013, Curitiba. **Artigo completo.** Curitiba: Uenp, 2013. v. 11, p. 25304-25315.

UNESCO, BANCO MUNDIAL, FUNDAÇÃO MAURÍCIO SIROTSKY SOBRINHO. **A Criança Descobrimdo, interpretando e Agindo sobre o Mundo.** Brasília, 2005.

VYGOTSKY, Liev Semionovich. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** (Trad. J. L. Camargo e Cipolla Neto). São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Juliana Borges de Lima Dantas

Cirurgiã-dentista; Mestre em Estomatologia (EBMSP);
Doutoranda do Programa de Pós-graduação em
Processos Interativos dos Órgãos e Sistemas (UFBA);
Professora da Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública (EBMSP);
Professora da Faculdade Adventista da Bahia (FADBA).
Salvador/BA.

Marcelo Victor Coelho Marques

Aluno de graduação em Odontologia da Faculdade Adventista da Bahia (FADBA);
Cachoeira/BA

Marlene Xavier de Andrade

Aluna de graduação em Odontologia da Faculdade Adventista da Bahia (FADBA);
Cachoeira/BA.

Ângela Ferreira de Oliveira Zavitoski

Cirurgiã-dentista. Especialista em Odontopediatria (UNESP);
Especialista em Saúde da Família (UFPEI);
Pós-graduação em Odontologia Hospitalar (HIAE);
Brasília/DF.

Priscila Teixeira

Cirurgiã-dentista. Especialista em Cirurgia e Traumatologia Bucomaxilofacial (ABO);
Especialista em Ortodontia (INEPO);
Pós-graduação em Odontologia Hospitalar (HIAE);
São Paulo/SP.

Cristiane Pereira Carubelli

Cirurgiã-dentista. Pós-graduação em Odontologia do Trabalho (UPS);
Pós-graduação em Odontologia Hospitalar (HIAE);
São Paulo/SP.

Luciana Requena Ruiz

Cirurgiã-dentista. Pós-graduação em Odontologia Hospitalar (HIAE);
São Paulo/SP.

Bruno Gusmão Rocha

Cirurgião-dentista. Especialista em Saúde da Família (UNINOVE);
Pós-graduação em Odontologia Hospitalar (HIAE);
São Paulo/SP.

RESUMO

O fígado é um órgão essencial, com alto potencial de regeneração e de complexas funções. Apesar de apresentar capacidade regenerativa, não está isento de injúrias. A cirrose hepática consiste na evolução de doenças crônicas do fígado, com possibilidade de evoluir para a insuficiência hepática. A identificação e o manejo das manifestações sistêmicas e orais desses pacientes, bem como daqueles candidatos ao transplante hepático, promove importante contribuição nas taxas de sobrevida. Desta forma, o objetivo do presente trabalho foi determinar o manejo odontológico de pacientes

hepatopatas, bem como definir as principais hepatopatias crônicas, elucidar as principais manifestações clínicas gerais e em cavidade oral e exemplificar os exames que devem ser solicitados e interpretados. Tratou-se de um estudo exploratório, com coleta de artigos nas plataformas *PubMed*, Scientific Electronic Library Online (*SciELO*), Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (*LILACS*), além de livre busca de estudos e de bibliografias. Após todas as etapas de refinamento, um total de 15 referências foram utilizadas. A doença hepática pode apresentar manifestações orais, que podem ser provenientes da condição sistêmica ou devido aos medicamentos utilizados para o tratamento dessa desordem. Dentre as principais manifestações orais, destacam-se: doença periodontal, lesões de cárie, hipossalivação, xerostomia, língua despapilada, infecções oportunistas, glossite atrófica, varizes linguais, petéquias palatais, hematomas e equimoses. Com relação ao paciente candidato ao transplante, protocolos odontológicos devem ser estabelecidos, o que inclui restaurações, controle de biofilme através de profilaxia e raspagem supra/subgingival, instrução de higiene bucal e extração dentária, além de outras condutas que visam a manutenção da condição bucal satisfatória do paciente, pois pode interferir de forma direta no prognóstico do transplante. Desta maneira, faz-se necessária a presença do cirurgião-dentista na equipe multidisciplinar, com o objetivo de reduzir possíveis complicações nos pacientes portadores de doenças hepáticas, candidatos ou não ao transplante de fígado.

Palavras-chave: fígado; doença hepática crônica induzida por substâncias e drogas; cirrose hepática; odontologia para doentes crônicos.

INTRODUÇÃO

O fígado é o órgão de maior volume do corpo humano, com múltiplas funções que impactam de forma direta no metabolismo como um todo. Dentre elas, apresenta capacidade de interferir no metabolismo de proteínas, através da quebra desses elementos e a disponibilização de aminoácidos para o organismo. Como produto dessa quebra, há produção de amônia e ureia, que são eliminadas pelos rins.^{1,2}

Apresenta também outras funções, com destaque para o metabolismo de lipídios e carboidratos; síntese de fatores de coagulação e anticoagulação; síntese de bile; neutralização de produtos tóxicos e armazenamento de diversos nutrientes, como o ferro, o zinco, o cobre e as vitaminas (A, D e K) essenciais para o metabolismo.¹⁻³ Devido suas inúmeras funções, a monitoração hepática requer testes séricos, que muitas vezes necessitam de interpretação complexa, já que boa parte dessa função se encontra associada com outros órgãos, como rins, pâncreas e trato digestivo. Além disso, o fígado apresenta alto potencial de regeneração e grande capacidade de adaptação a situações de anormalidade metabólica.^{1,2}

A cirrose hepática representa a evolução de doenças crônicas que afetam o fígado, que tem como característica a substituição das células

funcionais desse órgão, os hepatócitos, por um tecido fibroso e pouco funcional. Como consequência, o paciente apresentará duas grandes complicações, que são a falência hepática e a hipertensão portal.⁴ A presença dessas complicações irá interferir de forma direta nas funções do fígado, com destaque para a coagulação, uma vez que esse órgão é o responsável por produzir diversas proteínas relacionadas com esse mecanismo.³ Além de diminuir a produção de fatores de coagulação, outra coagulopatia comum em pacientes cirróticos é a trombocitopenia, que ocorre em decorrência do sequestro de plaquetas pela veia esplênica, pois a hipertensão da veia porta se estende até o baço. Adicionalmente, a trombocitopenia também ocorre devido a diminuição na produção de trombopoietina, que é um fator de crescimento que induz a diferenciação de megacariócitos em plaquetas, produzido de forma exclusiva pelo fígado.⁵

O conhecimento acerca das condições gerais de saúde do paciente com distúrbio hepático deve ser levado em consideração para a realização do tratamento odontológico, tendo em vista o risco elevado de sangramento no trans e pós-cirúrgico.⁶ Além disso, a assistência odontológica se faz necessária em pacientes que serão submetidos ao transplante hepático e esse acompanhamento deve ser realizado no período pré e pós-transplante. No pré-transplante, a atuação do cirurgião-dentista irá promover o condicionamento do paciente, o que ajudará na redução de potenciais focos de infecção, que por sua vez, pode promover rejeição do novo fígado ou até mesmo a morte do hospedeiro. Durante o período de pós-transplante, o profissional deve estar ciente sobre o aumento da suscetibilidade à infecção do órgão, e desta maneira deve atuar de forma enfática sobre a importância da manutenção cuidadosa da saúde bucal desse paciente, para que haja um melhor prognóstico e qualidade de vida do transplantado.⁷

Desta forma, o objetivo do presente trabalho foi determinar o manejo odontológico do paciente hepatopata e do paciente candidato ao transplante de fígado, bem como definir as principais hepatopatias crônicas, elucidar as principais manifestações clínicas gerais e em cavidade oral dos portadores de distúrbios hepáticos e exemplificar os exames que devem ser solicitados e interpretados.

METODOLOGIA

Tratou-se de um estudo exploratório, através da coleta de artigos científicos, durante o período de setembro a dezembro de 2021. As bases de dados eletrônicas utilizadas foram: *PubMed*, Scientific Electronic Library Online (*SciELO*), Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (*LILACS*), além de bibliografias e estudos encontrados por meio da livre busca.

As palavras-chave utilizadas para busca nas respectivas bases de dados foram realizadas nos idiomas inglês e português, através do cruzamento com os operadores booleanos AND e OR. Foram utilizados os seguintes descritores DeCS/MeSH no idioma português; “fígado” OR

“hepático” AND “odontologia” AND “pacientes”, e em inglês; “liver” OR “hepatic” AND “dentistry” AND “patients”.

Como critério para escolha dos trabalhos, estes deveriam abordar os principais distúrbios hepáticos, suas causas e manejo adequado aos pacientes portadores, sem período definido de publicação, além da inclusão de artigos escritos na língua inglesa e portuguesa. Os critérios de exclusão estabelecidos foram: resumos em anais de eventos, teses, dissertações e monografias, além de trabalhos que fugissem ao tema principal.

Primeiramente foram encontrados 301 artigos no *PubMed*, 01 no *LILACS* e 01 no *SciELO*. Além da busca inicial nas respectivas plataformas, através da realização de livre busca, 01 artigo e 01 livro base de Odontologia Hospitalar foram incluídos no presente trabalho, por apresentarem uma abordagem atualizada sobre a temática em questão. Após análise criteriosa, foram selecionados os trabalhos que fornecessem uma contextualização sobre o tema proposto, de acordo com os critérios de inclusão e exclusão estabelecidos, totalizando 15 referências para o presente estudo.

DESENVOLVIMENTO

Doenças Hepáticas

As hepatopatias crônicas abrangem todas as doenças que ocorrem no fígado. O transplante de fígado foi introduzido na década de 60 como única opção de tratamento para a doença hepática terminal. Estima-se que entre 60 a 80% dos indivíduos submetidos ao transplante desenvolvam algum tipo de infecção.⁸ As doenças hepáticas no Brasil ocupam o 8º lugar de causa de morte⁸, e de acordo com o Manual de Odontologia Hospitalar (2019)², em geral estão divididas de acordo com o Quadro 1.

Quadro 1: Principais tipos de doenças hepáticas.

Doenças Hepáticas	Tipos
Virais	Hepatite aguda, hepatite crônica e cirrose viral.
Alcoólica	Esteatose alcoólica, esteato-hepatite (aguda e crônica) e cirrose alcoólica.
Metabólica	Doença de Wilson, hemocromatose hereditária, deficiência de alfa-1, antitripsina e autoimune.
Autoimune	Hepatite autoimune e cirrose derivada de hepatite autoimune.
Colestática	Cirrose biliar primária, hepatite colestática primária e hepatite colestática secundária.
Neoplásica	Benignas, malignas e metastáticas.

Outras causas	Defeitos congênitos e alterações vasculares.
Induzida por Drogas	Analgésico (paracetamol), antiinflamatórios não-esteroidais (diclofenaco, nimesulida, ibuprofeno), anestésico (halotano), antibióticos (isoniazida, rifampicina, ácido clavulânico, penicilina, eritomicina, sulfonomina), antifúngicos (cetoconazol, fluconazol), antivirais (nevirapina, ritonavir), hipoglicemiante (glimpirida) e ervas medicinais utilizadas para emagrecimento e com efeito anti-inflamatório, laxativo, analgésico e sedativo.

Fonte: Odontologia Hospitalar, Manual de Especialização, 1ª ed., cap. 9 (Eduardo *et al.*, 2019).²

Manifestações clínicas gerais dos distúrbios hepáticos de interesse para o cirurgião-dentista

O paciente com distúrbio no fígado pode manifestar inúmeras condições clínicas de interesse direto para o cirurgião-dentista, que podem sinalizar condições sistêmicas que impactam na cavidade oral. O quadro abaixo indica as principais manifestações clínicas gerais encontradas nos pacientes hepatopatas de interesse para o cirurgião-dentista (Quadro 2).²

Quadro 2. Principais manifestações clínicas gerais encontradas nos pacientes hepatopatas, de interesse para o cirurgião-dentista.

Manifestações clínicas gerais	Características
Icterícia	Coloração amarelada em pele e mucosas, provocada pelo aumento da bilirrubina circulante no sangue.
Petéquias, equimose, hematoma	Processo hemorrágicos cujo extravasamento de sangue localiza-se no interstício dos tecidos, o que indica diminuição do potencial de coagulação.
Edema em membros inferiores	Pode ser decorrente da redução da pressão coloido-osmótica do sangue/ redução da produção de albumina no fígado.
Ascite	É o edema presente na cavidade abdominal, que pode ser decorrente da hipoalbuminemia, retenção de sódio ou hipertensão na veia porta.
Varizes esofágicas e gástricas	Decorrente da hipertensão portal, em função da congestão do sistema venoso. Apresenta risco elevado de causar hemorragia digestiva alta.
Fadiga e caquexia	Decorrente dos distúrbios nutricionais, pois grande parte do metabolismo dos alimentos depende do fígado.
Angioma de "aranha"	Pontos de eritema formado por um vaso dilatado, rodeado por pequenos capilares congestos, localizado na pele.
Xerose e Prurido	Sintoma de secura na pele, acompanhado ou não de coceira.
Encefalopatia hepática	Lentidão e redução de atenção, que pode evoluir para agitação, agressividade, alteração do sono, sonolência e até mesmo, coma.

Alterações das funções renal	O paciente pode apresentar também complicações renais derivadas das alterações circulatórias decorrente da função hepática.
Insuficiência hepática	Síndrome clínica composta por icterícia, coagulopatia, ascite e encefalopatia. Pode ser aguda ou crônica, além de promover grandes disfunções de outros órgãos e sistemas.

Fonte: Odontologia Hospitalar, Manual de Especialização, 1ª ed., cap. 9 (Eduardo *et al.*, 2019).²

Manifestações em cavidade oral dos distúrbios hepáticos de interesse para o cirurgião-dentista

A doença hepática pode apresentar diversas manifestações orais, que podem ser provenientes da condição sistêmica ou em virtude dos medicamentos utilizados para o tratamento dessa desordem, a exemplo dos anti-diuréticos.⁹

A maior parte dos estudos demonstram que as condições bucais dos hepatopatas são insatisfatórias, bem como nos candidatos ao transplante hepático e nos transplantados. A prevalência e a severidade de doença periodontal e de lesões de cárie são elevadas⁷, todavia, outras manifestações podem também ser observadas em virtude do uso de medicamentos específicos para o tratamento desta condição, a exemplo da hipossalivação, xerostomia, glossite atrófica, infecções oportunistas e língua despapilada.⁹ Adicionalmente, pacientes com doenças hepáticas crônicas podem manifestar também em cavidade oral a icterícia, equimoses, hematomas, petéquias palatais e varizes linguais, que são em decorrência dos distúrbios de coagulação, ou seja, são manifestações orais da sua condição sistêmica propriamente dita.^{2,7} O conhecimento de tais manifestações, são de suma importância ao profissional, pois contribui na identificação e na elaboração de um planejamento terapêutico adequado a esses pacientes (Quadro 3).

Quadro 3. Principais manifestações orais encontradas nos pacientes hepatopatas, de interesse para o cirurgião-dentista.

Manifestações orais	Possíveis causas
Doença Periodontal	O alcoolismo e o tabagismo, são fatores de risco que contribuem e exacerbam a doença periodontal. ¹⁰
Lesões de Cárie	Higiene bucal deficiente, juntamente com o acúmulo de biofilme dental decorrente da diminuição de saliva. ¹⁰
Hipossalivação	Uso de medicamentos específicos (diuréticos) para o tratamento da disfunção hepática. ⁹

Xerostomia	Uso de medicamentos específicos (diuréticos) para o tratamento da disfunção hepática. ^{9,10}
Glossite Atrófica	Pacientes candidatos ao transplante hepático apresentam prevalência elevada de glossite atrófica, bem como, de biofilme dental e doença periodontal. ¹⁰
Infecções Oportunistas	Há evidências do aumento de infecções fúngicas pelo uso de antibióticos. Infecções por candidíase também estão associadas à redução do fluxo salivar. ¹⁰
Língua Despapelada	Está associada à diminuição do fluxo salivar, devido ao uso de diuréticos. ¹⁰
Hematomas, Equimoses, Petéquias Palatais, Varizes Linguais	Sinais de uma possível deficiência hepática, no que se diz respeito ao processo de coagulação, uma vez que o fígado tem papel fundamental neste processo, e o seu comprometimento pode propiciar o extravasamento sanguíneo para o interstício e perda de elasticidade dos vasos. ¹¹

Fonte: Guggenheimer *et al.*, 2010⁹; Guggenheimer *et al.*, 2003¹⁰; Dayanne *et al.*, 2021.¹¹

Exames Laboratoriais

As funções hepáticas incluem exames séricos que visam detectar alterações em dois compartimentos básicos do fígado: o hepatócito, que representa a célula funcional, e as vias biliares. Outras provas podem sinalizar a função de ambos os compartimentos.²

Provas séricas – injúria ao hepatócito:

ALT (ou TGP) – Alanina aminotransferase ou transaminase glutâmico-pirúvica: enzima que se encontra em grande quantidade no interior do hepatócito. Quando ocorre ruptura desta célula, é liberada para o sangue. Ou seja, seu aumento sérico indica lesão no hepatócito.²

AST (ou TGO) – Aspartato aminotransferase ou transaminase glutâmico-oxalacética: enzima que se localiza no interior do hepatócito, além de células musculares cardíacas e esqueléticas, renais, pancreáticas, pulmonares, leucócitos e eritrócitos. Menos específica que a ALT para o fígado. Quando ocorre ruptura do hepatócito, é liberada para a corrente sanguínea.²

LH – Lactato desidrogenase: presente em várias células do organismo, a incluir o fígado, os músculos esqueléticos e o cardíaco, os rins, o cérebro e o pâncreas; marcador pouco específico para o fígado. Da mesma maneira que as outras, essa enzima é liberada para o sangue quando há injúria ou ruptura dos hepatócitos.²

Dano nas vias biliares e do fluxo biliar:

FA – Fosfatase alcalina: encontrada no fígado, tecidos ósseos, rins e leucócitos. Não é um marcador sensível para o fígado. Se encontra mais nas células dos ductos biliares. Pode indicar injúria das vias biliares, principalmente em situações de obstrução e neoplasias.²

Gama-GT – Gama-glutamilttransferase: encontrada no interior dos hepatócitos e das células das vias biliares. Marcador sensível para situações de dano hepático proveniente da ingestão de etanol.²

Provas séricas (alterações dos hepatócitos e das vias biliares):

Bilirrubina – Produzida durante a quebra de eritrócitos no baço quando há exposição da hemoglobina, fenômeno denominado de hemocaterese. Logo que é formada, a bilirrubina é insolúvel e tóxica (bilirrubina indireta), sendo convertida em solúvel (bilirrubina direta) pelo fígado. Após essa conversão, é incorporada à bile ou eliminada pelas fezes. O aumento sérico da bilirrubina indireta pode sinalizar prejuízo na incorporação dessa bilirrubina à bile.²

Albumina – Produzida pelo hepatócito. Sua diminuição no sangue indica progressão de doença hepática.²

Tempo de protombina – Indica a conversão da protombina em trombina, a qual é dependente de fatores de coagulação, os quais por sua vez dependem de vitamina K. Seu aumento no contexto de disfunção hepática, pode indicar perda funcional importante da função hepática quanto à síntese de fatores de coagulação.²

No Brasil, desde 2006, a determinação da doença hepática se baseia no modelo de escore de doença hepática terminal (MELD). Atualmente o MELD foi avaliado em uma ampla esfera de pacientes com doenças no fígado de diversas etiologias e gravidades. Os valores laboratoriais utilizados no cálculo do MELD são a bilirrubina sérica, a razão internacional de normalização (INR) e a creatinina sérica.¹²

Adequação da Odontologia a novas realidades

A medicina oral no Brasil ainda está em estágio inicial, e a Odontologia relacionada ao transplante de órgãos também é uma área em construção, de modo que o estabelecimento de serviços foi desenvolvido de acordo com as necessidades identificadas na prática clínica cotidiana.⁷

Essas inúmeras alterações hepáticas conferem modificações drásticas na hemostasia, com vistas para o manejo adequado desses pacientes, uma vez que estão mais predispostos a quadros hemorrágicos. A conduta do cirurgião-dentista frente a um paciente com doença crônica no fígado requer cuidado e conhecimento, todavia, a literatura acerca sobre o tema além de não ser vasta, é contraditória.⁶

De acordo com estudos realizados, recomenda-se que pacientes que apresentem tempo de protrombina (TP) / tempo de tromboplastina parcial ativada (TTPa) com níveis acima de 1,5 do valor de referência ou com índice de normatização internacional (INR) acima de 3, sejam submetidos à infusão de plasma fresco congelado, assim como pacientes com índice de plaquetas inferior a 50.000, necessite de transfusão de sangue.¹³ Todavia, o uso profilático de plasma e transfusão não garante uma hemostasia adequada, além de ser difícil prever o risco de sangramento em pacientes cirróticos.⁶

Os protocolos têm o objetivo de orientar equipes e padronizar os comportamentos e cuidados requeridos aos pacientes com distúrbio hepático. O protocolo odontológico proposto indica restaurações em dentes viáveis, controle de biofilme através de profilaxia e raspagem supra e subgingival, instruções de higiene bucal e extração de dentes não viáveis. Além dessas condições, lesões orais, como reações liquenoides e lesões sugestivas de malignidade associadas à imunossupressão, exigem acompanhamento rigoroso e periódico com inspeção detalhada dos tecidos da cavidade oral. Com relação ao tratamento odontológico nesses pacientes, a literatura recomenda a avaliação da saúde geral antes de qualquer procedimento odontológico que possa causar sangramento. É indicado manter contato com a equipe médica responsável pelo paciente, e exames como INR, contagem de plaquetas, tempo de protrombina e tempo de tromboplastina parcial ativada são indicadores para se proceder à intervenção odontológica.⁷

Em casos de procedimentos cirúrgicos ou que induzam o sangramento em cavidade oral, de acordo com o estudo de Medina *et al.* (2018)⁶, verificou-se que não há necessidade de profilaxia com transfusão sanguínea em pacientes com 50.000 de plaquetas que serão submetidos ao procedimento de exodontia, isto porque, esse procedimento não confere um trauma cirúrgico suficientemente forte para indicar transfusão de sangue. Além disso, a realização de manobras hemostáticas adequadas pode promover a redução do sangramento trans e pós-transplante.

Desta maneira, para procedimentos cirúrgicos em pacientes cirróticos com contagem de plaquetas > 16 mil células/mm³ e INR <3, não há necessidade de transfusão prévia de plaquetas, pois as medidas locais são suficientes para controlar os eventos hemorrágicos.² Transfusões de hemoderivados podem ser recomendados a depender da extensão do procedimento cirúrgico, do resultado do coagulograma, tratamento de infecções, melhora da função renal ou hemorragias ativas durante ou após a cirurgia.⁶

Procedimentos que envolvem sangramento, tais como extração dentária, biópsia e tratamento periodontal, podem ser realizados sob uso de

medicação hemostática local. Existem diversos agentes hemostáticos locais disponíveis, a exemplo da celulose oxidada, ácido tranexâmico, adstringentes (cloreto de alumínio), colágeno microfibrilar, embebido em gaze de trombina, adesivo de fibrina, eletrocautério, esponjas de gelatina absorvíveis e ácido amino-caproico (EACA). Quanto ao uso de métodos sistêmicos que podem ser utilizados para compensar as coagulopatias observadas nesses pacientes na tentativa de diminuir o risco de sangramento prolongado em procedimentos odontológicos invasivos, destaca-se a vitamina K, em doses de 10 mg intramuscular.^{2,14}

Em relação a anestesia local para a realização de procedimentos odontológicos, o uso deve ser comedido, pois a maioria dos anestésicos locais usados na prática clínica sofrem biotransformação no fígado. A articaína é metabolizada parcialmente no plasma, desta maneira, deve-se priorizar o uso desse tipo de anestésico com doses relativamente baixas, uma vez que dois tubetes anestésicos em um paciente adulto com doença hepática grave pode promover o agravamento do quadro.¹⁵

O uso de qualquer medicamento em paciente com doença hepática grave deve ser analisado previamente ou até mesmo discutido com o médico responsável. A insuficiência hepática pode causar o fracasso do metabolismo de muitos medicamentos, que podem resultar em toxicidade. Em alguns casos, a redução da dose é necessária, em outros, determinadas drogas devem ser evitadas por completo. Exemplo de medicamento contra-indicado é o antifúngico sistêmico fluconazol. Os antibióticos eritromicina, metronidazol e tetraciclina devem ser evitados. Os antiinflamatórios não esteroidais aumentam o risco de sangramento no trato gastrointestinal e interferem no equilíbrio hídrico. As doses de paracetamol devem ser reduzidas ou até mesmo evitadas, uma vez que, em doses elevadas, essa droga é hepatotóxica.¹⁵

Vários centros de transplantes têm como norma a realização de tratamento odontológico prévio ao transplante hepático, na tentativa de reduzir o potencial de morbimortalidade causada por infecções dentárias. Durante o período pré-transplante, devem ser realizadas orientações de cuidados bucais, profilaxia, tratamento de cáries ativas, remoção de focos de infecção, e quando necessário, ajustes de próteses. De forma frequente se faz necessário a adequação do meio bucal desses pacientes, em função de condições bucais insatisfatórias, que inclui uma higiene inadequada, doença periodontal e presença de infecções oportunistas. É recomendável também a exodontia de terceiros molares parcialmente erupcionados, pois a região pode servir como repositório de microrganismos. As principais condutas nesta fase é a remoção de focos infecciosos associada a uma orientação rigorosa de higiene oral, que inclui o ensinamento de técnica correta de escovação e bochecho diário com antimicrobiano.^{2,7}

Após o transplante de fígado, a monitoração da cavidade oral deve ser constante. A condição bucal do paciente pode interferir de forma direta no prognóstico do transplante, pois uma infecção bucal pode promover bacteremia e sepse, e estas, por sua vez, podem levar à perda do enxerto ou

até mesmo à morte do indivíduo. Outro impacto importante na cavidade oral é o uso de medicamentos imunossupressores, que são rotineiramente indicados logo após o transplante. Esses medicamentos podem provocar alterações salivares e da mucosa oral, o que requer o acompanhamento e manejo adequado dessas condições por parte do cirurgião-dentista.²

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As alterações hepáticas conferem alterações sistêmicas e em cavidade oral, que precisam ser analisadas de forma criteriosa, uma vez que esses pacientes estão mais predispostos a quadros hemorrágicos e sepse.

A conduta do cirurgião-dentista frente a um paciente com doença crônica no fígado requer cuidado e conhecimento acerca das principais manifestações gerais e orais do paciente com distúrbio hepático.

A presença de focos de infecção pode ser uma fonte de complicações para pacientes transplantados, e a avaliação da cavidade bucal e o tratamento de distúrbios existentes devem ser realizados com o objetivo de reduzir a morbimortalidade em indivíduos transplantados. Desta maneira, faz-se necessária a presença do cirurgião-dentista como membro integrante da equipe multidisciplinar, com o objetivo de reduzir possíveis complicações nos pacientes portadores de doenças hepáticas, candidatos ou não ao transplante de fígado.

REFERÊNCIAS

1. Moreira AJMS, Mendonça SB. Fígado: órgão singular do corpo humano. *J Bras Med* 2000;78(5):30-42.
2. Eduardo F, Bezinelli LE, Corrêa L. *Odontologia Hospitalar, 2019. Manuais de Especialização Odontologia Hospitalar. 1 ed. São Paulo: Manole, Cap.9.*
3. Amitrano L, Guardascione MA, Brancaccio V, Balzano A. Coagulation disorders in liver disease. *Semin Liver Dis* 2012;22:83–96.
4. Pinzani M, Rosselli M, Zuckermann M. Liver cirrhosis. *Best Pract Res Clin Gastroenterol* 2011;25:281–90.
5. van Thiel DH, George M, Mindikoglu AL, Baluch MH, Dhillon S. Coagulation and fibrinolysis in individuals with advanced liver disease. *Turk J Gastroenterol* 2004;15:67–72.
6. Medina JB, Andrade NS, Eduardo FP, Bezinelli L, Franco JB, Gallottini M, et al. Bleeding during and after dental extractions in patients with liver cirrhosis. *Int J Oral Maxillofac Surg* 2018; 47(12). Doi: 10.1016/j.ijom.2018.04.007

7. Nascimento SV, Gonzalez AM, Aguiar Roza B, Pimentel CFMG, Schirmer J, Mucci S, et al. Development of Routine dental Care for Liver Transplant Outpatients. *Transplant Proceed* 2018;50:779-783.
8. Di Profio B, Inoue G, Marui VC, Trombini AL, Matroni RJ, Ortega KL, et al. Condição bucal de hepatopatas pré-transplantados e transplantados hepáticos: revisão de literatura. *Braz J Periodontol* 2016;26(1):28-38.
9. Guggenheimer J, Close JM, Eghtesad B, Shay C. Characteristics of Oral Abnormalities in Liver Transplant Candidates. *Int J Organ Transplant Med* 2010;1(3):107-113.
10. Guggenheimer J, Eghtesad B, Stock DJ. Dental management of the (solid) organ transplant patient. *Oral Surg Oral Med Oral Pathol Oral Radiol Endod* 2003;95(4):383-9.
11. Dayane VSCL, Daniela PNSP, IFC, Matheus SR, Thiago SF. Protocolo cirúrgico-odontológico aos pacientes portadores de insuficiência renal crônica e hepatopatias. *Ed Atena* 2021;(19):218-226.
12. Barbosa FCP, Ferreira FG, Ribeiro MA, Szutan LA. Cuidados pré-operatórios em hepatopatas. *Rev Assoc Med Bras* 2010;56(2):222-6.
13. Little JW, Rhodus NL. Dental treatment of the liver transplant patient. *Oral Surg Oral Med Oral Pathol* 1992;73:419–26.
14. Santos PSS, Fernandes KS, Gallottini MHC. Assessment and management of oral health in liver transplant candidates. *J Appl Oral Sci* 2012;20(2):241-5.
15. Greenwood M, JG Meechan. General medicine and surgery for dental practitioners Part 5: Liver disease. *British Dent J* 2003;195(2):71-73.

Carla Soriano Lago Carvalho

Graduada em Pedagogia e Filosofia (UEMA);
Especialista em Educação Especial/ Educação Inclusiva (UEMA);
Especialista em Libras (FATEH);
Professora Instrutora e Intérprete de Libras da rede estadual em Bacabal.

Rosângela Silva Oliveira

Doutora e Orientadora

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo identificar as principais dificuldades dos surdos dentro do contexto escolar com relação à comunicação, trazendo à evidência a importância da língua de sinais para o desenvolvimento das pessoas com surdez. Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa realizada com 76 alunos ouvintes que estudaram com surdos e cursaram o Ensino Médio no Centro de Ensino Maria Casimiro Soares em Bacabal. Para a mesma, foram utilizados questionários a fim de averiguar o nível de conhecimento da Língua Brasileira de Sinais e sua importância para a educação de surdos, além de observações e diálogos com professores, surdos e seus familiares. Como fundamentação teórica utilizou-se autores como, Gesser (2009), Oliveira (2010), Novaes (2010), Vigotsky (1996), dentre outros importantes pesquisadores da área da surdez e linguagem. A partir da análise dos dados observou-se que a maioria dos discentes não estabelece uma comunicação com os estudantes surdos através da Língua Brasileira de Sinais, o que acarreta inúmeros prejuízos na interação e desenvolvimento na troca de experiências no contexto educacional, uma vez que a importância social desta língua ainda não é conhecida como deveria.

Palavras-chave: surdez; comunicação; sala de aula.

INTRODUÇÃO

Atualmente no Brasil, a discussão do tema da Educação Inclusiva é bastante comum. As legislações vigentes dão suporte ao que deveria ser seguido na prática e as mesmas são elencadas de maneira a orientar as ações para as necessidades apresentadas pelas mais variadas deficiências e transtornos. Nessa perspectiva, os surdos são contemplados por diferentes leis, decretos e portarias que visam incluí-los nos diversos ambientes sociais; entre eles, a escola que deve ser um espaço de interação e desenvolvimento.

Sem dúvida, ser uma minoria linguística em meio a uma sociedade majoritária de ouvintes não é tarefa fácil. Os surdos enfrentam muitas

barreiras sociais e vem lutando para garantir sua cidadania e primordialmente, o direito de se relacionar com uma comunicação livre, sem embaraços, sem constrangimentos, compreendendo e sendo compreendidos por todos à sua volta. Por isso torna-se importante conhecer alguns aspectos que norteiam a vida de quem tem surdez para que a sua identidade e forma de ver a vida sejam entendidas. Para que haja realmente a valorização do Surdo, ele precisa ser visto como uma pessoa bilíngue e que está inserido em contextos sociais diversos.

Nesse sentido, o intuito do presente artigo é analisar o nível de conhecimento da língua Libras¹ de sinais por alunos ouvintes, bem como sondar o entendimento sobre a importância desta língua como base de comunicação entre surdos e ouvintes, sendo, portanto, uma ferramenta para promover sua educação e inclusão social. A verificação de como é realizada a comunicação na sala de aula pode viabilizar o incentivo à qualidade da socialização do surdo no ambiente escolar através da Libras e reduzir a desinformação sobre a língua materna do sujeito surdo, trazendo benefícios para os demais contextos sociais.

O surdo é definido pela Lei Federal 10.436 de 24 de Abril de 2002, em seu Artigo 2º como pessoa que interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras. (BRASIL, 2005).

A amplitude do som geralmente é aferida ou avaliada em decibéis (db), que descreve a potência de um som. Sons superiores a 70 decibéis são percebidos como altos e os inferiores a 20 decibéis são considerados baixos. Assim, os sons da fala normal estão em cerca de 40 decibéis. Novaes (2010) aborda as classificações dos graus de perdas auditivas, sendo elas: a) de 25 a 40 (db)- surdez leve; b) de 41 a 55 db – surdez moderada; c) de 56 a 70 db – surdez acentuada; d) de 71 a 90 db – surdez severa; e) acima de 90 db- surdez profunda; f) anacusia.

Cada um dos graus citados acima pode trazer diferentes implicações com relação ao desenvolvimento, como demonstrado por Novaes² (2010, p. 45-46)

quando a surdez é leve, os sons da fala são perceptíveis, sendo possível adquirir e desenvolver a linguagem oral; na moderada, o progresso tanto da fala como da linguagem ocorre de forma gradual, com alterações articulatórias, não se consegue ouvir a fala em lugares com barulhos, dificultando a apreensão da leitura e da

¹ A sigla Libras está assim grafada, somente com a inicial maiúscula, porque está de acordo com as regras de siglema, ou seja, "nomes abreviados formados não apenas das letras iniciais das palavras que as compõem, mas também de sílabas, adquirindo assim, um caráter de palavra". (PIACENTINI, 2006).

² Possui vasta experiência na área linguística, com ênfase no par-linguístico Libras- Língua Brasileira de Sinais/ Língua Portuguesa, atuando, desde 1996, diretamente com a sociedade surda. Desenvolve valiosas pesquisas acerca da importância social da Libras na sociedade surda, em uma visão interacionista, humanística e jurídica, assim como sua cultura. (VITÓRIO apud NOVAES, 2010, p.12)

fala, além de ser desatenta; na surdez severa a fala e a linguagem não são adquiridas de forma espontânea; e a surdez profunda dificilmente se consegue desenvolver uma linguagem oral, só percebe sons como trovões, bombas, aviões, faz uso da leitura orofacial.

Por isso, conhecendo as diferentes implicações é possível adaptar as formas de intervenções para que as estratégias e relacionamentos sejam estabelecidos da melhor maneira, trazendo com isso, desenvolvimento e autonomia para os surdos. Uma vez que, dependendo do grau e também do período que se adquiriu a surdez, se antes ou depois da aquisição da linguagem, o progresso no desenvolvimento linguístico e social do surdo pode ser estimulado adequadamente ou sofrer um processo de estagnação ou retrocesso. Como bem afirma Bernadino apud Novaes (2010), que se a aquisição da linguagem não for introduzida o mais cedo possível o seu desenvolvimento pode ser retardado ou prejudicado. E que a língua de sinais é a única forma para isso acontecer nos casos das pessoas com surdez profunda.

Isso significa dizer que a surdez não está relacionada somente às questões clínicas, mas se expande para um contexto social de busca de espaços e de apropriações de identidades surdas. Segundo Manhães (2012 p.13) “ser surdo não é apenas não ouvir [...] é ver o mundo de uma forma totalmente diferente da ótica de mundo do ouvinte. É assimilar conhecimento, significar o mundo e a si mesmo através da visão”. Por isso, é importante conhecer as diferentes maneiras como a linguagem é estabelecida entre seus pares e também com ouvintes. O olhar da sociedade sobre a surdez pode tanto eliminar barreiras existentes, como também tornar a situação da exclusão mais acentuada na vida dessas pessoas.

A autora Gesser (2009, p. 64) relata a opinião de uma surda que aborda justamente sobre essa questão, onde diz que:

A surdez é um problema quando a sociedade passa a me ver como um problema. Quando tenho a oportunidade de interagir com pares que me identifico através da língua de sinais, quando tenho a oportunidade de estudar em uma escola que utilize sinais, quando tenho meus direitos assegurados, me sinto apta e capaz.

Assim, pode-se entender que o sujeito Surdo sofre interferência da esfera social que está inserido, no processo de construção de sua identidade, que por sua vez, não é estática, mas molda-se de acordo com o entendimento de si mesmo. Esse entendimento está condicionado, portanto, à maneira como a sociedade o interpreta, trazendo ou não atributos de valor a esse sujeito, isso demonstrará o poder que tem a informação a cerca dessas pessoas.

A Libras é considerada, por uma grande maioria, a língua materna dos surdos, e o que muitos não sabem é que do ponto de vista da

sociolinguística pode existir vários critérios para a definir como sendo materna. Nesse sentido, SKUTNABB-KANGAS (1994 apud LEVY; SIMONETTI, 1999, p. 20 e 21) afirma que uma mesma pessoa pode ter diferentes línguas maternas dependendo de qual definição usar, ou seja, de acordo com os seguintes critérios: origem, identificação interna, identificação externa, competência e função.

Portanto, a língua materna também é relacional. À medida que uma pessoa aprende a língua de sinais ajudará na representação da mesma. A inclusão deve começar sempre na família e através da Libras, se estendendo para as demais instituições sociais, como a escola. E esta, por sua vez, é um espaço que deve disponibilizar a todos os alunos, inclusive aos surdos, o desenvolvimento integral, estabelecendo o elo de comunicação necessário para esse processo de troca e construção de conhecimentos.

METODOLOGIA

Para investigar as barreiras existentes na comunicação entre surdos e ouvintes na sala de aula, realizou-se uma pesquisa bibliográfica e de campo. O público-alvo foram 26 alunos do 1º ano do Ensino Médio, 25 alunos do 2º ano do Ensino Médio e 25 alunos da primeira etapa do EJA, somando um total de 76 alunos entrevistados. O instrumento usado para esse estudo foi uma entrevista informal com perguntas sobre o tema em questão nas salas de aula onde estudam surdos, além de observações do contexto escolar, incluindo a forma de comunicação estabelecida com os professores. O universo da pesquisa foi o Centro de Ensino Maria Casimiro Soares na cidade de Bacabal, localizada à Rua Clores Miranda s/nº, Centro.

Utilizou-se um questionário fechado, composto por seis questões objetivando identificar como se realizava a comunicação entre os alunos na sala de aula, detectando os níveis da socialização do surdo com os demais discentes, bem como, verificar quais as dificuldades mais frequentes na comunicação entre o surdo e ouvinte em situações de aprendizagem escolar.

Durante o desenvolvimento do trabalho, achou-se interessante coletar informações de como acontecia a comunicação também no contexto familiar dos alunos surdos. Os questionários foram elaborados baseados em perguntas sobre: o primeiro contato com a Libras por parte do surdo e de seus familiares; o apoio dado pela família nas realizações das atividades escolares e sobre o consentimento da necessidade de se estudar a Libras de forma mais elaborada; a importância da língua de sinais para o desenvolvimento deste aluno, bem como as consequências que a falta de comunicação pode trazer para os surdos. Através de diálogo e observações foi possível também adquirir informações a cerca de seis alunos surdos (01 cursando o 2º ano do Ensino Médio, 02 cursando o 3º ano, 01 cursando o 1º ano e 02 cursando a 1ª Etapa do EJA), no tocante à aquisição e habilidades com a Língua de Sinais Brasileira.

RESULTADOS

Os dados desta pesquisa foram coletados através de observações diretas e questionários aplicados aos alunos ouvintes e às famílias dos alunos surdos. Os resultados serão expostos e alguns questionamentos seguem representados através de gráficos.

Interação na sala de aula

- Nível de comunicação em sala de aula com aluno surdo

Percebeu-se as dificuldades que os alunos ouvintes têm com respeito à comunicação com os alunos surdos em sala de aula, pois 79% dos entrevistados afirmaram não conseguir se comunicar com o aluno surdo e apenas 21% consegue estabelecer comunicação. Com base nesses dados pode-se inferir que o aluno surdo nesse ambiente de dificuldades na comunicação sofre algumas restrições, acarretando prejuízos em suas relações e aprendizagem.

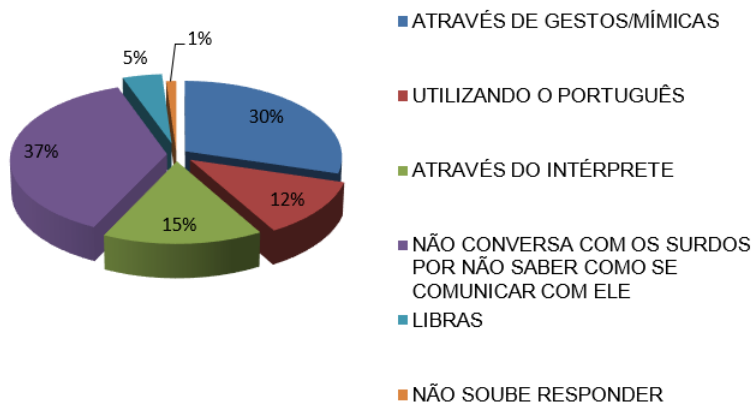
É notável a importância de se possibilitar uma interação entre os alunos ouvintes e os surdos dentro da sala de aula, uma vez que ambos necessitam dela para o desenvolvimento social. Nesse sentido WEBER (1922, apud COHN, 1997, p. 30) afirma que:

A relação social diz respeito à conduta de múltiplos agentes que se orientam reciprocamente em conformidade com um conteúdo específico do próprio sentido das suas ações. Na ação social, a conduta do agente está orientada significativamente pela conduta de outro ou outros, ao passo que na relação social a conduta de cada qual entre múltiplos agentes envolvidos (que tanto podem ser apenas dois e em presença direta quanto um grande número e sem contato direto entre si no momento da ação) orienta-se por um conteúdo de sentido reciprocamente compartilhado.

- Meios de comunicação e interação com o aluno surdo

O gráfico a seguir expõe como acontece a comunicação entre ouvintes e surdos dentro da sala de aula. 30% dos alunos se comunicam através de gestos ou mímicas, 12% utilizam a Língua Portuguesa, 15% se comunicam através do intérprete de Libras, 5% usa a Libras, 37% não conversa com o surdo por não saber se comunicar com ele e 1% não soube responder.

Comunicação com os alunos surdos



Fonte: Própria autoria, 2019.

É importante destacar que a comunicação com a pessoa surda é realizada através de alguns métodos considerados mais comuns, como por exemplo: língua de sinais, utilização da língua portuguesa escrita, leitura labial e através do profissional tradutor/ intérprete de Libras. O interessante, além de conhecer os métodos citados anteriormente, é identificar o mais conveniente para cada situação. Lembrando que não são todos os surdos que fazem leitura labial, que utilizam o português escrito e a língua de sinais. Por isso, se faz necessário sondar primeiramente como a pessoa se comunica, para só assim, iniciar um diálogo eficaz.

No caso dos discentes surdos do C. E. Maria Casimiro Soares, vale destacar que em sua maioria, possuem surdez severa bilateral. Podendo-se entender, a partir dessa informação que eles precisam da Libras nos processos de comunicação, para que se desenvolvam de forma mais eficaz. Não menosprezando a Língua Portuguesa, uma vez que sua relevância é notória para o dia a dia das pessoas com surdez. Por isso, o estudo da Língua Portuguesa é imposto por algumas razões, que podem ser conferidas na Lei Federal nº 9.394/96 em seu Art. 26 § 1º, como bem coloca Carneiro (2015, p.319):

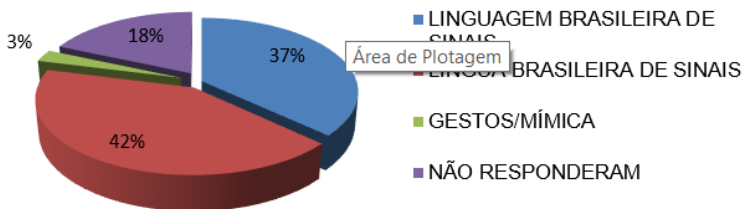
Toda pessoa é um ser de comunicação. O uso de uma língua é impositivo para a realização desta marca humana essencial; A língua se realiza no uso, nas práticas sociais e, por isso, ela é um instrumento de transformação do próprio conhecimento; A aprendizagem da Língua Portuguesa amplia as atividades da fala, escrita, leitura e escuta; A língua é um veículo de

representações, concepções e valores socioculturais; A língua é nacional e um instrumento essencial de intervenção social; Um adequado domínio da Língua Portuguesa facilita, ao aluno, a aprendizagem de todos os demais conteúdos.

Sabe-se da importância do aprendizado da língua portuguesa por parte dos surdos, pois ela tem um papel fundamental em sua escolarização e em sua vida no dia a dia; uma vez que a Libras não pode substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa, segundo a Lei Federal nº 10.436 de 24 de abril de 2002 (Lei da Libras). Porém, mais importante ainda é saber que a Libras tem uma função inigualável na vida dos surdos que a utiliza, como afirma Bernardino (2000, pág. 52, apud NOVAES, p. 84, 2010) que a língua de sinais, para o surdo, tem um valor importantíssimo: é ela que possibilita seu relacionamento com o mundo surdo e com o ouvinte; é a língua pela qual expõe naturalmente suas emoções. Por isso, eles precisam ser inseridos num ambiente onde sua língua natural seja exposta com frequência e primazia, não de maneira secundária.

- Conceitos e significados da Libras em sala de aula

Significados da Libras



Fonte: Própria autoria, 2019.

Questionou-se também sobre o significado da Libras e 42% dos alunos responderam Língua Brasileira de Sinais, 37% Linguagem Brasileira de Sinais, 18% não souberam responder e 3% responderam Gestos/mímica.

Observa-se que a maioria dos entrevistados identifica a Libras como a Língua Brasileira de Sinais. E ela é definida na Lei Federal nº 10.436 (BRASIL, 2002) como a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. Mas, podem-se perceber também muitas dúvidas com relação à língua de sinais, embora os estudos tenham evoluído e constatarem que ela tem patamar de língua e é

comparada às línguas orais em níveis de complexidade, possui gramática própria e não depende linguisticamente de nenhuma outra língua oral.

Gesser (2009), destaca que Stokoe direcionou seus estudos para a estrutura dos sinais da ASL (língua de sinais americana) e com sua observação pode descrever alguns níveis gramaticais que foram o fonológico e morfológico, que a partir deles, salientou três parâmetros que constituiria a língua de sinais: configuração de mão (CM); ponto de articulação (PA) ou locação (L) e movimento (M). Ele descobriu que a língua de sinais tem gramática própria- morfologia, sintaxe e pragmática; sendo estes aspectos a configuração de mão, movimento e locação. A partir de suas pesquisas a língua de sinais passou a ser encarada de uma forma diferente, e não mais apenas como um apoio comunicativo. Por isso, não deve ser considerada apenas uma linguagem, nem mesmo ser reduzida a um apoio linguístico, visto que esse pensamento foi contrariado por diversos estudos nessa área.

- Capacitação em Libras

Com as respostas apuradas sobre a realização de cursos de Libras, pode-se observar que falta incentivo para buscar a aquisição desta língua como L2 (segunda língua), pois 99% dos alunos ainda não fizeram um curso de Libras, apesar de haver na atualidade uma divulgação considerável da mesma nas redes sociais e em diversos setores, muitos deles gratuitos; ela ainda precisa ser adquirida por uma parte considerável da sociedade, intensificando seu uso e difusão nos mais diferentes contextos. Para isso é importante haver políticas públicas que divulguem essa língua, a propósito do Projeto de Lei nº 2040/2011 que está tramitando, cujo objetivo principal é estabelecer a oferta do ensino de Libras em todas as etapas da Educação Básica. Com a aprovação do referido projeto a inclusão do aluno surdo será viável, pois a Libras estará mais presente no ambiente escolar.

Mas é interessante citar que na escola observada já existe um projeto em fase de elaboração por parte de instrutores e intérpretes de Libras para o ensino desta língua para os alunos ouvintes. Quando concretizado trará um grande desenvolvimento para toda comunidade escolar, uma vez que a comunicação com o surdo será possível e as barreiras e dificuldades serão atenuadas.

- Interesse em aprender Libras

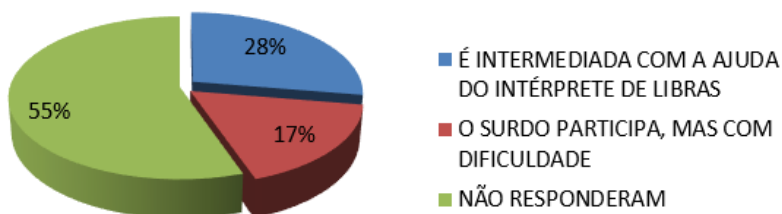
95% dos entrevistados demonstraram interesse em aprender a Língua Brasileira de sinais. Nota-se que os alunos percebem que a falta de diálogo com os alunos surdos é um problema que precisa ser resolvido e pode ser amenizado com o aprendizado e o uso da língua de sinais no cotidiano da sala de aula.

Esse posicionamento é muito positivo, pois demonstra uma sensibilização e entendimento de que precisam valorizar, em sua vivência escolar, os alunos surdos tanto nas atividades propostas, quanto em

momentos de informalidade. Isso torna o processo inclusivo mais próximo da realidade, uma vez que a inclusão só acontece quando existe o respeito às diferenças.

- Níveis de interação com os alunos surdos nas atividades em grupo

Interação nas atividades em grupo



Fonte: própria autoria, 2019.

Segundo as repostas concedidas pelos entrevistados 28% informaram que a comunicação é intermediada pelo profissional Intérprete, 17% responderam que o surdo participa com dificuldades e 55% não responderam, mas usaram a justificativa de que não haviam realizado atividades em grupo até a data da entrevista.

Foi observado que os profissionais intérpretes da escola pesquisada totalizam 05, são servidores efetivos do Estado do Maranhão com cerca de 4 a 10 anos de experiência, participam da comunidade surda de Bacabal e três deles fazem parte da ASTILB- Associação de Surdos, Tradutores/Intérpretes de Libras de Bacabal.

Vale ressaltar a importância do profissional Intérprete em sala de aula e em todo o contexto da escola para os alunos surdos nela presentes, pois é responsável por mediar os diálogos e segundo Quadros (2009, p. 19) ele atua na tradução e/ou interpretação de Libras e da Língua Portuguesa e trabalham em três campos: na intermediação da comunicação entre as pessoas surdas usuárias da Libras e as pessoas ouvintes que utilizam a Língua Portuguesa em diferentes contextos; na tradução de textos em Libras para o Português e vice versa; e no auxílio quanto ao esclarecimento da forma escrita produzida pelos surdos em diferentes contextos.

Este profissional precisa estar acompanhando as mudanças que ocorrem nas línguas envolvidas, não podendo negligenciá-las. Sem ele a comunicação fica prejudicada e fere os direitos dos surdos, mais especificamente o de sua cidadania. Porém, um erro muito comum é pensar que somente a presença do Intérprete de Libras em sala de aula pode resolver definitivamente o problema da exclusão de surdos, incluindo-os de maneira satisfatória. Mas ele sozinho não consegue tal resultado, pois precisa

haver o engajamento de todos os envolvidos do processo educacional, principalmente do professor regente e de alunos ouvintes.

Interação com os professores

A comunicação entre os professores e alunos surdos é mediada através do profissional Intérprete de Libras. A maioria tem interesse em aprender a língua de sinais e manifestam diversas iniciativas de conversas e orientações aos alunos com surdez, embora não tenham domínio e às vezes nem mesmo noções de como elaborar os sinais. A preocupação também é percebida quanto às realizações de atividades e avaliações, pois observam muitas dificuldades enfrentadas por eles devido a complexidade da língua portuguesa e de muitos conteúdos. Tal atitude demonstra compromisso e preocupação com relação ao aprendizado desses alunos e sua socialização.

Nesse sentido, para tentar diminuir alguns entraves, no início do ano letivo, a gestão da escola sede espaço para a equipe de Educação Especial/Inclusiva fazer palestras correlatas à temática Inclusão de alunos com deficiência.

Interação com familiares

Para identificar o papel da família do sujeito surdo e os desafios que esta enfrenta na comunicação com eles, foi realizada uma pesquisa qualitativa, aplicada aos familiares. Primeiramente buscou-se identificar cada responsável e o grau de parentesco com o aluno surdo; seguindo para uma investigação acerca do nível de comunicação no ambiente familiar; o que seria utilizado na comunicação; o conceito de Libras e o nível de fluência na mesma; qual a importância de familiares de pessoas surdas aprenderem Libras e de como esse aprendizado poderia favorecer a aquisição de conteúdos diversos; quais as consequências que a falta de comunicação pode trazer para os surdos e foram questionados também acerca da necessidade de não só aprender, mas de continuar estudando a língua de sinais.

Os questionários elaborados com 10 perguntas foram aplicados para 05 familiares, dentre eles, irmãos, mães e avós que moram com os alunos surdos. De acordo com as respostas apresentadas, 03 avaliaram ter um bom nível de comunicação, enquanto 2 a consideraram regular. A comunicação acontece através de gestos/mímicas por todos os entrevistados. Com relação ao significado da sigla Libras, apenas 2 responderam Língua Brasileira de Sinais, 2 Linguagem Brasileira de sinais e 1 considerou ser Língua oral auditiva. 3 deles não souberam precisar o nível de fluência na Libras e 2 consideraram nível básico. Para 4 dos familiares, é importante aprender a língua de sinais por esta contribuir para o desenvolvimento pessoal, intelectual, emocional e profissional do surdo, e 1 respondeu que é para ajudá-lo em suas atividades escolares. Todos concordaram que o aprendizado da Libras tanto pelo surdo, quanto por seus familiares, favorece a aprendizagem de qualquer conteúdo. Com relação às consequências da

falta de comunicação pode trazer para os surdos, 4 optaram por: limitação em sua língua, acarretando prejuízos em todas as áreas de sua vida e 1 frisou como consequência apenas a privação e uma profissão. E por fim, todos concordaram que o surdo e seus familiares precisam estudar a Libras.

A família, nesta perspectiva, precisa entender o seu papel na tão grande responsabilidade do desenvolvimento integral do surdo, uma vez que a linguagem é primordial para qualquer ser humano e a base para sua evolução. Porém a família não tem o conhecimento suficiente sobre Libras e não sabe que ela poderia ser a língua materna dos surdos e a maioria das pessoas que integram os espaços escolares também não tem essa informação. O que acaba prejudicando o desenvolvimento dos alunos surdos nesse sentido. Pois como afirma Vigotsky (1996), a linguagem viabiliza denominar objetos, ações, qualidades, características, possibilitando também abstrair, analisar, generalizar e fornecer conceitos para ordenar o real em categorias conceituais.

Além de outras funções fundamentais, como cuidar, suprir as necessidades básicas, enfim, uma família com uma pessoa surda precisa entender que aprender Libras é mais uma destas funções que precisa ser inserida. Isso proporcionará qualidade de vida para ele, pois irá favorecer o seu desenvolvimento humano e boas relações entre os membros da família, abrindo caminho para independência e produtividade.

De acordo com Quadros e Cruz (2002) no processo de relação familiar, a comunicação favorece a compreensão das dúvidas, a demonstração de carinho e amor, entre outras coisas, uma vez que para adquirir essas informações é necessário estabelecer-se uma mesma linguagem. Nesse sentido, Levy (1999, p. 20) argumenta que:

Muitos estudos mostram que filhos surdos de pais ouvintes e filhos surdos de pais surdos expostos à Língua de Sinais vêm apresentando resultados bastante satisfatórios demonstrando principalmente que a surdez em si não os impede de se constituírem cognitivamente, linguisticamente, emocionalmente e consequentemente social e culturalmente.

Por isso, a família tem responsabilidade com relação à educação, pois é no seio dela que são encontrados elementos importantíssimos como a afetividade, confiança, motivação, autoestima, maturidade, respeito. Tudo isso é considerado por Carneiro (2015), como chão e base de sustentação para o desenvolvimento da aprendizagem, pois é o que nutre a socialização e a sócio - afetividade.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa trouxe à evidência algumas questões importantes que circundam a vida e cultura das pessoas surdas na sociedade, mais precisamente dentro do contexto de sala de aula. Muitas barreiras precisam

ser vencidas e a falta de comunicação através da língua de sinais é uma das principais. O contexto escolar é multicultural e bem diverso e quando se fala em cultura e identidade surda, isto é, significativamente acentuado, pois dentro de uma sociedade majoritária de ouvintes, tentam viver sua cultura e divulgar a sua língua para que haja respeito e convivência com mais dignidade.

O ambiente da sala de aula é um “palco” de oportunidades e crescimento não só nos aspectos curriculares, mas integral mesmo, onde se podem trabalhar questões intrínsecas aos seres humanos. Algumas atitudes das pessoas frente aos surdos, como o constrangimento por não saberem estabelecer uma boa comunicação ou até mesmo o pensamento de que eles são autistas, psicóticos dentre muitos estereótipos, traz um prejuízo imensurável para esse grupo social, pois evidenciam o preconceito baseado no desconhecimento.

Enquanto houver desconhecimento da surdez e de suas implicações no modo de viver das pessoas surdas, haverá muitos impedimentos na forma de entender as mesmas, pois o pensamento acerca das limitações intelectuais e de um déficit na linguagem será destacado em detrimento de seus potenciais e habilidades. Possuir informações é imprescindível, à medida que elas esclarecem e eliminam as dúvidas, pois possibilitam o enriquecimento nas relações e o acesso à cultura surda, levando à prática do respeito pelo outro, por suas diferenças e sua forma de ser. Sendo assim, é necessária uma reflexão sobre o desejo da sociedade em ter o favorecimento e a viabilização de uma cidadania completa; onde a diferença cultural e também linguística do surdo possa ter uma base de respeito.

REFERÊNCIAS

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

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras e dá outras providências. Brasília: Paulo Renato Souza, 2002.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo por artigo.** 23 ed. Revista e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

COHN, Gabriel. Weber: **Sociologia.** São Paulo: Ática, 1997.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LEVY, Cilmara Cristina Alves da Costa; SIMONETTI, Patricia. **O surdo em si maior**. São Paulo: Roca, 1999.

MANHÃES, Marília Moraes. **O clamor do silêncio estratégias para evangelização de surdos**. 3 ed. Atualizada e revisada. Rio de Janeiro, 2012.
NOVAES, Edmarcius Carvalho. **Surdos: educação, direito e cidadania**. Rio de Janeiro: Wak Ed; 2010.

PIACENTIN, Maria Tereza de Queiroz. **Siglas**. Disponível em: <<http://www.kplus.com.br/materia/gramatica>>. Acesso em: 04/03/2019.

QUADROS, Ronice Muller de; CRUZ, Carina Rebello. **Língua de Sinais: instrumento de avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

QUADROS, Ronice Muler de; STUMPF, Marianne Rossi. **Estudos Surdos IV**. Editora Arara Azul Ltda. Petrópolis- RJ, 2009.
VIGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro; Martins Fontes, 1996.

Francine Morais da Silva

Enfermeira. Mestra em Enfermagem (UFRGS);
Escola de Enfermagem – Porto Alegre/RS.

Alex Antônio Dumann da Cunha

Enfermeiro do Hospital Mãe de Deus – Porto Alegre/RS.

RESUMO

Objetivo: Identificar os principais fatores de risco para tentativas de suicídio em crianças e adolescentes. **Método:** revisão integrativa realizada na plataforma BVS, utilizando-se as bases de dados LILACS e MEDLINE com os descritores “Tentativa de Suicídio” AND “Psiquiatria do Adolescente” AND “Psiquiatria Infantil”. Foram selecionados 05 artigos em português, inglês e espanhol publicados nos últimos dez anos (2011 a 2021). **Resultados:** Para prevenção ao suicídio é necessária identificação de sintomas, como: depressão, ansiedade, isolamento social, presença de transtornos mentais, entre outros, pelos responsáveis legais da criança e adolescente. **Conclusão:** É um tema considerado tabu em nossa sociedade. As famílias e escola são parceiras fundamentais na identificação do risco de suicídio para crianças e adolescentes. É importante a qualificação dos profissionais de enfermagem à temática afim de identificar sintomas para risco de suicídio no público infanto-juvenil.

Palavras-chave: tentativa de suicídio; psiquiatria do adolescente; psiquiatria infantil.

INTRODUÇÃO

O suicídio é considerado um problema de saúde pública a nível mundial¹. Somente em 2019, mais de 700 mil pessoas morreram por suicídio no mundo, o que representa uma pessoa a cada 100 mortes, sendo a quarta maior causa de morte no público jovem entre 15 a 29 anos de idade, com maior taxa de mortalidade no sexo masculino, cerca de 12,6 homens a cada 100 mil mortes e mulheres, cerca de 5,4 a cada 100 mil mortes².

Segundo a Organização Pan-Americana de Saúde, a cada ano, nas Américas cerca de 800 mil pessoas tiram a própria vida e um número ainda maior de indivíduos tenta suicídio³.

Em relação ao Brasil, entre os anos de 2014 e 2019, o índice de suicídios aumentou cerca de 28% na população geral⁴.

As tentativas de suicídio são definidas como toda e qualquer ação empreendida pela própria pessoa, isto é, caracteriza-se como uma ação

autodirigida que poderá conduzir a morte, mais prevalentes durante a fase da adolescência; já a ideação suicida define-se como um conjunto de desejos, planos ou atitudes que o indivíduo apresenta com intenção de tirar a própria vida, mais prevalentes durante a fase da infância⁵.

As fases da infância e adolescência caracterizam-se como etapas da vida que podem ser difíceis de serem ultrapassadas se existem conflitos familiares, brigas, comunicação não assertiva entre membros da família, acarretando assim, baixo rendimento escolar e dificuldades sociais nas quais sensibilizam crianças e adolescentes⁶.

Sabe-se que a fase da adolescência é repleta de transformações físicas, psicológicas, dentre outras, além de ser uma fase de intensos conflitos e adequações pessoais⁶.

O fenômeno do suicídio, além de ser um problema de saúde pública, é complexo e multifatorial, ou seja, é um evento impactante não só para as famílias, para os profissionais de saúde que prestaram atendimentos aos indivíduos falecidos e a própria sociedade em si⁷.

Contudo, os suicídios podem ser evitados com base em intervenções de baixo custo, como acolhimento de demandas e encaminhamentos eficientes. Para prevenção ao suicídio é necessária identificação de sintomas, como: depressão, ansiedade, isolamento social, presença de transtornos mentais, baixo rendimento escolar, *bullying*, abuso de substâncias psicoativas pelos responsáveis pela criança e adolescente⁷.

Diante do exposto, o tema do suicídio na infância e adolescência é pouco discutido, por ser considerado tabu em nossa sociedade. Em consequência disso, há falta de informações a respeito, dificuldades no manejo à temática junto às famílias, equipes de saúde e sociedade em geral.

Para isso, esse estudo procurou responder à seguinte questão de pesquisa: *Quais os principais fatores de risco para tentativas de suicídio em crianças e adolescentes?* Assim, o presente estudo tem como objetivo identificar os principais fatores de risco para tentativas de suicídio em crianças e adolescentes.

METODOLOGIA

Este é um estudo de revisão integrativa (RI) que contempla a análise de várias pesquisas primárias sobre determinado assunto, a fim de definir conclusões mais abrangentes sobre um fenômeno específico, baseada nos pressupostos de Cooper⁸ que sistematiza em cinco etapas para RI, que são: formulação do problema; coleta de dados; avaliação dos dados; análise e interpretação dos dados e apresentação dos resultados.

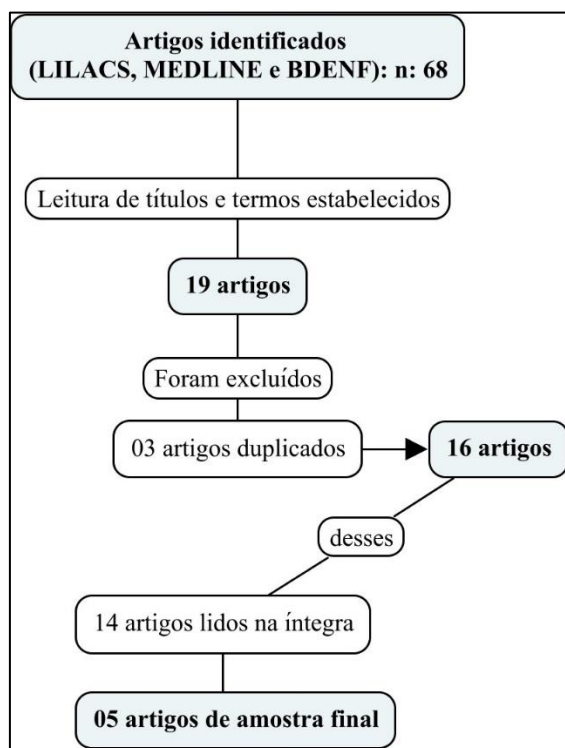
Para realização dessa revisão integrativa foram analisados artigos em português, inglês e espanhol publicados nos últimos dez anos (2011-2021). Coleta de dados realizada na plataforma BVS por artigos publicados em periódicos nacionais e internacionais, utilizando-se as bases de dados LILACS e MEDLINE com os descritores: Tentativa de Suicídio; Psiquiatria do Adolescente; Psiquiatria Infantil.

O estudo teve como critérios de inclusão artigos nacionais e internacionais de enfermagem e de outras áreas. Foram selecionados artigos originais oriundo de pesquisa do tipo qualitativo e quantitativo que abordaram o tema em pesquisa; artigos completos que contenham resumos indexados nas bases de dados.

Como critérios de exclusão, foram excluídos os artigos que requeriam pagamento de taxas, estudos duplicados e informes técnicos.

A investigação se deu através do cruzamento de Descritores em Ciências da Saúde (DECS), com o operador booleano “and”: “Tentativa de Suicídio” AND “Psiquiatria do Adolescente” AND “Psiquiatria Infantil”. O fluxograma a seguir mostra a busca detalhada (Figura 1).

Figura 1 - Fluxograma da busca detalhada do estudo, Porto Alegre, RS, Brasil, 2021.



Para avaliação dos dados, inicialmente, foram incluídos 19 artigos pela leitura de títulos e termos estabelecidos. Desses, 03 artigos foram excluídos por serem duplicados. Após a leitura de títulos e resumos, 14 artigos foram selecionados para serem lidos na íntegra. Com a leitura crítica dos textos, 05 foram selecionados para serem utilizados nesta revisão integrativa.

A fim de registrar os dados coletados dos artigos, foi elaborado um Formulário Para Avaliação dos Estudos, preenchido após a leitura dos artigos, possibilitando assim, a análise das informações encontradas.

Para análise e interpretação dos resultados, a fim de sintetizar e comparar os dados registrados nos instrumentos foi elaborado um quadro sinóptico geral para registrar os elementos que respondem à questão norteadora.

Para validação da pesquisa, foi realizada busca dos artigos nas bases de dados por dois pesquisadores individuais utilizando a mesma estratégia de cruzamento dos descritores.

RESULTADOS

Foram incluídos 05 artigos nessa revisão n=19 (Quadro 1):

Quadro 1 – Descrição dos artigos selecionados nas bases de dados LILACS, MEDLINE e BDEFN como amostra do estudo, Porto Alegre, RS, Brasil, 2021.

nº artigo	Título	Autores	Metodologia	Ano de publicação
01	Suicide in Children: A Systematic Review	Soole et al. ⁹	Quantitativo do Tipo Revisão Sistemática	2015
02	Risco de suicídio infantil: quando os sonhos quase terminam	Toniazzo et al. ¹⁰	Qualitativo do Tipo Revisão Bibliográfica	2014
03	Cuando el intento de suicidio es cosa de niños	Vásquez-Rojas et al. ¹¹	Estudo Qualitativo do Tipo Retrospectivo Observacional	2013
04	Factores de riesgo relacionados con la conducta suicida en la infancia y adolescencia	Hernández et al. ⁶	Estudo Qualitativo do Tipo Retrospectivo Observacional	2013
05	Tentativas de suicide chez 48 enfants âgés de 6 à 12 ans	Berthod et al. ¹²	Estudo Qualitativo do Tipo Retrospectivo Unicêntrico	2013

DISCUSSÃO

O suicídio na infância e adolescência é um sério e crescente problema de saúde pública, impactando a sociedade em geral, por ser considerado um tema tabu na qual impacta as famílias enlutadas pelo suicídio. Apesar de sua ocorrência ser algo concreto, atribui-se na grande maioria das vezes o ato suicida a um possível acidente doméstico, mesmo quando a criança ou adolescente verbalizam desejo ou intenção de morrer¹³.

Em relação aos artigos selecionados, a nível brasileiro, um dos fatores de risco apontados foram os indicadores socioeconômicos, baixa renda e desempregos no contexto familiar apontados como predisponentes ao risco de suicídio^{7,10}.

Em relação aos sinais e sintomas de suicídio apresentados pelo público infanto-juvenil, incluem: comportamento retraído, inabilidade para se relacionar com a família e amigos, pouca rede social, isolacionismo, ruptura de relacionamentos afetivos, contexto familiar conflituoso, ansiedade, depressão, baixo rendimento escolar, abuso de álcool e drogas, entre outros^{6,10}.

É importante a identificação desses fatores indicativos que a criança ou adolescente está apresentando risco para suicídio, ou seja, está em sofrimento mental ou social. Cabe ressaltar que existem maneiras diversas as quais a criança ou adolescente possam manifestar, alguns verbalizam esse sofrimento, outros podem sinalizar esse sofrimento de maneira discreta⁹.

Nesse sentido, as famílias e profissionais de saúde, além de professores e educadores, possam estar atentos aos fatores de risco mencionados, a fim de prevenir suicídio efetivo em crianças e adolescentes¹¹.

É importante salientar que as famílias não devem ser julgadas sob olhar discriminatório, mas sim, devem ser consideradas aliadas na identificação de sinais e sintomas predisponentes ao suicídio no referido público¹².

No tocante ao sistema de saúde, é necessário trabalho conjunto, multidisciplinar e conhecimento da rede existente no território, para encaminhamentos e tratamento adequado. O profissional de enfermagem é fundamental durante o processo terapêutico, mostrando-se receptivo às demandas dessas famílias, sem colocar juízos de valor, mas sim acolher o sofrimento dessas famílias, crianças e adolescentes, permitindo que as famílias realizem a reconstrução dos significados de seus sofrimentos e conflitos¹⁴.

Assim, em relação à Enfermagem, esses profissionais devem ser qualificados e preparados para abordagem aos pacientes com sofrimento mental, para assim, adquirirem conhecimento da rede de apoio para que em conjunto às equipes de saúde, possam realizar encaminhamentos adequados¹⁴.

CONCLUSÃO

O suicídio de crianças e adolescente caracteriza-se por ser um tema complexo, ainda pouco discutido na sociedade em que vivemos.

Sabe-se que a família é parceira fundamental no cuidado dispensado à criança e adolescente com risco para suicídio. Pode ser considerada fator de risco ou fator de proteção no que tange a temática do suicídio. O desenvolvimento de relações salutaras, afetivas, com adequada comunicação efetiva podem propiciar o estabelecimento de um ego seguro, caracterizando-se como fator de proteção. Famílias conflituosas, com comunicação não assertiva, podem propiciar a ideação suicida para a criança e adolescente constituindo-se como fator de risco.

Nos artigos selecionados, foram apontadas a identificação de sinais e sintomas para risco de suicídio em crianças e adolescentes, ou seja, esse público expressa, de maneira geral, seu sofrimento através de seu comportamento, ou seja, começam a ter baixo rendimento escolar, abuso de substâncias psicoativas, envolvimento com em conflitos e má conduta.

As escolas e o ambiente familiar são importantes espaços para observação desses sinais e sintomas, estabelecendo canais de comunicação, a fim de criar uma rede de acolhimento, proteção e encaminhamento de demandas.

A Enfermagem é fundamental durante o processo terapêutico na qual deverá estabelecer uma relação de confiança e vínculo com a criança e adolescente, permitindo o acolhimento do público referido e de suas famílias. É considerada parceira fundamental no cuidado às crianças e adolescentes com sofrimento mental com risco de suicídio, mas para tanto, é necessária educação permanente aos profissionais de enfermagem para estarem atentos aos sinais e sintomas apresentados pelo público infanto-juvenil.

REFERÊNCIAS

- 1 World Health Organization (WHO). Preventing suicide: a global imperative. Geneva: WHO; 2014.
- 2 Silva OC, Minayo MCS. Triplo tabu: sobre o suicídio na infância e na adolescência. *Ciência & Saúde Coletiva* [online]. 2021;26(07): 2693-98.
- 3 World Health Organization (WHO). Suicide worldwide in 2019: global health estimates. Geneva: World Health Organization; 2021.
- 4 Ministério da Saúde (Brasil). Mortalidade por suicídio na população indígena no Brasil, 2015 a 2018. *Boletim Epidemiológico*. 2020; 51:1-7.
- 5 Botega NJ. Comportamento suicida: epidemiologia. *Psicologia USP*. 2014;25(3):231-36.

- 6 Hernández Trujillo A, González-Elías IE, López Acosta YM. Factores de riesgo relacionados con la conducta suicida en la infancia y adolescencia. MEDISAN. 2013;17(12):9027-35.
- 7 Silva L. Suicídio entre crianças e adolescentes: um alerta para o cumprimento do imperativo global. Acta Paul Enferm. 2019;32(3):III-VI.
- 8 Cooper HM. The integrative research review. A systematic approach. Newburg. Park, CA: Sage; 1982.
- 9 Soole R, Kõlves K, Leo D. Suicide in Children: A Systematic Review. Arch Suicide Res. 2015;19(3):285-304.
- 10 Toniazzo PB, Gomes CG, Rocha GP. Risco de suicídio infantil: quando os sonhos quase terminam. Acta méd. 2014;35(6).
- 11 Vásquez-Rojas R, Quijano-Serrano M. Cuando el intento de suicidio es cosa de niños. Rev. Colomb. Psiquiatr. 2013;42(supl.1):36-46.
- 12 Berthod C, Giraud C, Gansel Y, Fournere P, Desombre H. Tentatives de suicide chez 48 enfants âgés de 6 à 12 ans. Arch Pediatr. 2013;20(12):1296-305.
- 13 Sousa GS, Santos MSP, Silva ATP, Perrelli JGA, Botelho E. Sougey Revisão de literatura sobre suicídio na infância. Ciênc. Saúde Colet. 2017;22(9):3099-3110.
- 14 Menezes JG, Baptista SSG, Lopes GS. Enfermagem frente ao suicídio infanto-juvenil. REAS. 2021;13(2): e5925.

John Victor dos Santos Silva

Enfermeiro, Especialista em Gestão em Saúde Mental e mestrando no Programa de Pós-graduação em Enfermagem Psiquiátrica da Escola De Enfermagem de Ribeirão Preto (USP) – Ribeirão Preto/SP.

Morena Chiara Riccio

Enfermeira e mestranda pelo Programa de Enfermagem Psiquiátrica pela Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto (USP) – Ribeirão Preto/SP.

Adriana Inocenti Miasso

Enfermeira. Doutora em Enfermagem. Orientadora no Programa de Pós-graduação em Enfermagem Psiquiátrica da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto (USP) – Ribeirão Preto/SP.

RESUMO

O Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) é uma estratégia que visa desenvolver e aprimorar a formação de alunos de pós-graduação, de nível *stricto sensu*, para a formação teórica e prática didático-pedagógica em cursos de graduação da instituição. O PAE acontece em duas etapas: Preparação Pedagógica e Estágio Supervisionado em Docência, sendo que a primeira etapa consiste em preparação teórica e a segunda em atividades práticas de estágio em disciplina escolhida pelo aluno. Dentre as disciplinas escolhidas pelos alunos de pós-graduação para a realização do estágio, destacam-se aquelas da área da saúde mental. Desta forma, o objetivo do presente trabalho é compartilhar a experiência e as contribuições para a formação docente na área de saúde mental por meio do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Durante a preparação, o aluno recebe subsídios teóricos e constroem conhecimentos necessários para a compreensão da prática docente. Durante o estágio, é possível participar da organização e planejamento da disciplina, realizar atividades de ensino-aprendizagem, acompanhamento nos campos de estágio, elaboração de ferramentas para o processo avaliativo e troca de experiências com os estudantes da graduação, docentes da instituição além de aproximação com serviços de saúde, seus profissionais e comunidade, quando a disciplina inclui prática de campo. Nessa direção, o PAE configura-se como espaço rico de formação e prática docente para o aluno de pós-graduação, potencializando suas futuras atuações acadêmicas.

Palavras-chave: educação superior; docência universitária; estágio supervisionado; programa de aperfeiçoamento de ensino; saúde mental.

INTRODUÇÃO

A formação de novos docentes para o nível superior é um tema bastante discutido diante da complexidade que apresenta. Um dos caminhos escolhidos pelos profissionais para a formação docente é por meio da realização de cursos em Programas de Pós-graduação de nível *stricto sensu* – mestrado ou doutorado. Nesses programas, é esperado que o aluno se desenvolva para o trabalho docente em sua área de atuação profissional e para a pesquisa na linha de estudo em que está inserido no programa (SEKI; SOUZA; EVANGELISTA, 2017).

Contudo, a formação docente em Programas de Pós-graduação de nível *stricto sensu* necessita ampliar sua discussão. Embora capacitar o aluno para sua atuação docente seja uma das propostas e pilares, muitas vezes são necessárias estratégias para que o aluno da pós-graduação possa apropriar-se de insumos teóricos para desenvolver o conhecimento sobre a função da Universidade e seus princípios formativos, bem como vivenciar a rotina e as práticas do trabalho docente (SOUTO *et al.*, 2017).

Com vistas a proporcionar estratégias para a formação docente do aluno de pós-graduação de nível *stricto sensu*, Universidades instituíram programas e projetos para o desenvolvimento da prática docente. Cita-se, como exemplo, a Universidade de São Paulo que em 1995 criou e em 2005 regulamentou um programa que tem como finalidade estimular, fomentar e aprimorar a formação do pós-graduando para o trabalho didático na graduação (ASSUNÇÃO, 2013).

O Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE), instituído pela Universidade de São Paulo (USP), é uma estratégia que visa desenvolver e aprimorar a formação de alunos de pós-graduação *stricto sensu*, por meio de formação teórica e prática didático-pedagógica, para o trabalho docente em cursos de graduação da instituição (CONTE, 2013).

O PAE proporciona aos estudantes de pós-graduação envolvidos, a complementação da formação docente e a realização de práticas de ensino e aprendizagem, permitindo o treinamento prático para o aprimoramento profissional do docente no âmbito técnico, cultural, científico e nas relações interpessoais que acontecem durante a troca de experiências entre os professores, os alunos da pós-graduação e os estudantes da graduação (ASSUNÇÃO, 2013).

Diante dos objetivos do programa, o PAE acontece em duas etapas: Preparação Pedagógica e Estágio Supervisionado em Docência. A primeira etapa – Preparação Pedagógica – acontece por meio de disciplinas ofertadas por docentes dos Programas de Pós-graduação, nas quais os conteúdos ministrados abordam a Universidade e a prática do ensino superior; conjunto de conferências ofertadas por especialistas na área da educação e que discutam questões do ensino superior; ou um núcleo de atividades didático-

pedagógicas que envolva a discussão, planejamento, criação e preparação de materiais para os cursos de graduação (CONTE, 2013).

A segunda etapa – Estágio Supervisionado em Docência – acontece por meio de participação do aluno de pós-graduação como estagiário em disciplina ofertada na matriz curricular da graduação, com a supervisão do docente responsável. Na primeira etapa, o aluno escolhe uma das modalidades de preparação disponíveis pela Unidade de Ensino da instituição e, na segunda etapa, o aluno participa de um edital de seleção para realização do estágio (ASSUNÇÃO, 2013).

Dentre as Unidades de Ensino da USP que instituíram o PAE como uma das atividades de formação docente no Programa de Pós-graduação, a Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto (EERP) normatizou e regulamentou as atividades do referido Programa em 2007, as quais vem sendo desenvolvidas nos Programas de Pós-graduação *stricto sensu* da Unidade (MARTIN-FRANCHI, 2017).

Um dos Programas de Pós-graduação *stricto sensu* existentes na EERP e que fomenta a participação dos alunos no PAE é o Programa de Enfermagem Psiquiátrica. Iniciando suas atividades na EERP com o curso de mestrado em 1975 e com o doutorado em 1999, o programa tem como fio condutor a saúde mental e fomenta a discussão e pesquisa sobre o processo de adoecimento e sofrimento psíquico, considerando todas as dimensões pessoais, sociais, culturais e políticas, por meio de uma abordagem integradora com vistas a responder as demandas e necessidades da população em geral (ALMEIDA *et al.*, 2002).

De modo geral, os alunos de pós-graduação da USP que optam por realizar atividades no programa PAE escolhem estagiar em disciplinas que estão relacionadas com sua prática profissional, área de atuação ou linha de pesquisa. As disciplinas escolhidas precisam estar dentro da matriz curricular dos cursos de graduação da Unidade de Ensino em que o aluno optou por realizar o PAE, ou seja, na EERP (MARTIN-FRANCHI, 2017). No Programa de Enfermagem Psiquiátrica, é comum que os alunos escolham disciplinas da área da saúde mental ou outras que estão relacionadas com o campo profissional.

A escolha pela formação acadêmica no Programa de Pós-graduação em Enfermagem Psiquiátrica e a preferência em realizar formação docente por meio do PAE em disciplinas de saúde mental está intrinsecamente relacionada ao percurso profissional que o aluno deseja trilhar. Esse caminho determina as ferramentas e instrumentos que serão utilizados pelos alunos durante as atividades da prática docente no estágio PAE, haja vista a especificidade da área de conhecimento e do campo de atuação (ALMEIDA *et al.*, 2002).

A formação docente para a área da saúde mental também é um tema que suscita discussões. Diferentes estudos brasileiros apontam para alguns

aspectos do trabalho docente que fragilizam o desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem nessa área e que impactam diretamente na preparação dos futuros profissionais (SILVA *et al.*, 2021a). Desta forma, compreender experiências que proporcionam a formação docente para futuros professores contribui para vislumbrar novos caminhos para fortalecimento das práticas de ensino no nível superior.

Diante do exposto, esse trabalho tem como principal objetivo compartilhar a experiência e contribuições para a formação docente na área de saúde mental, por meio do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.

METODOLOGIA

Trata-se de um relato de experiência sobre as contribuições para o desenvolvimento da formação docente na área da saúde mental por meio do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.

A participação no programa, que é ofertado em duas etapas, aconteceu no ano de 2021. A primeira etapa foi realizada no primeiro semestre, no qual foi cursada a disciplina “Planejamento do trabalho docente no ensino superior”, ofertada pelo Programa de Pós-graduação Enfermagem Psiquiátrica. Devido ao contexto da pandemia da COVID-19, a disciplina foi realizada de forma remota, por meio da plataforma *Google Meet*¹. Participaram da disciplina alunos de diferentes programas de pós-graduação da EERP e de outras Unidades de Ensino da USP. A disciplina foi ministrada por dois docentes vinculados à EERP e teve duração de dois meses, com um encontro semanal no turno da manhã. Ao final da disciplina foram concedidos 06 (seis) créditos escolares para os alunos que a concluíram.

A segunda etapa foi realizada no segundo semestre do mesmo ano, e consistiu em estágio docente supervisionado na disciplina “Cuidado Integral em Saúde Mental II”, presente na matriz curricular do Curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem da EERP da USP. O edital para seleção de pós-graduandos para o PAE foi aberto no final do primeiro semestre. De acordo com o referido edital, o aluno interessado na inscrição deve verificar os cursos de graduação participantes do programa, as disciplinas disponíveis e entrar em contato com os docentes responsáveis pelas disciplinas para possível supervisão de estágio.

A disciplina da graduação escolhida para o estágio contou com a participação de cinco docentes e teve duração de cinco meses. Foi estruturada com o oferecimento em três encontros semanais no turno da tarde, iniciando com bloco de aulas teóricas ministradas de forma remota, por

¹ <https://workspace.google.com/intl/pt-BR/products/meet/>

meio da plataforma *Google Meet*¹, devido à pandemia da Covid-19. Posteriormente, ocorreram as atividades práticas em diferentes campos de estágio, em consonância com o “Protocolo de Biossegurança da EERP-USP para a prevenção da COVID-19” e protocolos específicos dos serviços de saúde para prevenção da doença.

Durante o período de estágio, a coordenação do PAE realizou três encontros, de forma remota, com os alunos que foram selecionados. O primeiro aconteceu antes do início dos estágios para apresentação do programa e informações importantes sobre o desenvolvimento do estágio. O segundo encontro aconteceu na metade do semestre para acompanhamento das atividades que foram desenvolvidas no período. O terceiro e último encontro ocorreu no final do semestre, após a finalização do período de estágio dos alunos, no qual foram discutidas todas as atividades e impressões que os alunos tiveram na realização das práticas docentes supervisionadas. Ao final do estágio a EERP concedeu certificação aos alunos que concluíram o PAE.

Por se tratar de um relato de experiência, o presente trabalho dispensou apreciação de Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Contudo, todos os dados e informações apresentadas sobre o programa e instituição são de livre acesso e seus autores e trabalhos foram devidamente citados e referenciados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Primeira etapa: Preparação Pedagógica

O curso da disciplina “Planejamento do trabalho docente no ensino superior” – realizada como etapa de Preparação Pedagógica do programa PAE – objetivou propiciar uma sólida reflexão acerca do ensino superior e da prática docente, além da construção e organização de instrumentos necessários para a realização de atividades de ensino e aprendizagem em espaços formais de educação.

O primeiro ponto de discussão da etapa de Preparação Pedagógica foi acerca da construção dos Projetos Pedagógicos (PP) dos cursos de nível superior. A discussão aconteceu com vistas a compreender como ocorre a construção de uma proposta curricular de um curso de graduação. Foram escolhidos como modelo para análise, os PP do curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem da EERP.

O PP é um documento educacional que reflete a proposta e a funcionalidade de determinado curso na instituição de ensino. Esse documento é uma exigência para todos os cursos de nível superior, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e está previsto nas

Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Enfermagem (DCN/ENF) (BRASIL, 2001).

Conhecer o PP do curso é o primeiro passo para o desenvolvimento da atividade e prática docente, pois esse documento norteia o perfil profissional do egresso que a instituição deseja formar e que, por sua vez, vai auxiliar o docente na construção e organização das atividades que serão realizadas para formar o profissional no modelo esperado pela instituição. Contudo, nem todos os docentes têm conhecimento a respeito do PP, configurando um fator limitante para a compreensão das necessidades pedagógicas para conduzir a didática do curso e das disciplinas (CAMPOS; GOES, 2021).

Esse momento propiciou aos alunos de pós-graduação uma reflexão a respeito da importância de alinhar sua prática docente aos objetivos propostos pelo PP, reforçando o fato deste documento existir para sistematizar o perfil profissional esperado pelo egresso do curso e nortear o desenvolvimento do trabalho esperado pela instituição de ensino em que se estará atuando como parte do corpo docente.

O segundo ponto de discussão na etapa de Preparação pedagógica foi sobre as diferentes formas de sistematizar os conteúdos (conhecimentos e habilidades) necessários para determinado eixo formador e de que forma é possível operacionalizá-los dentro da estrutura disciplinar ou modular. Foi realizada uma atividade que consistiu na leitura e análise de um Plano de Ensino (PE) de alguma disciplina presente na matriz curricular do curso de Bacharelado ou Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem da EERP.

O plano de ensino consiste em um documento que sistematiza e relaciona as metas e objetivos de aprendizagem, com os conteúdos (conhecimentos e habilidades) que serão desenvolvidos, bem como as atividades didáticas e estratégias metodológicas para alcançar as competências propostas pelas disciplinas como fundamentais para o exercício profissional. Esse documento configura como uma das importantes ferramentas para a prática docente. Pode-se dizer que as diretrizes curriculares orientam a criação do PP, que por sua vez orientará a criação dos PE que serão utilizados pelas disciplinas curriculares (BRASIL, 2001).

Frente a realização da atividade proposta pela disciplina, um dos planos de ensino escolhidos para discussão foi o da disciplina de “Cuidado Integral em Saúde Mental II” – cenário do estágio PAE dos autores deste trabalho. Nele foi possível identificar os conteúdos escolhidos para formação teórica e prática do enfermeiro para o campo da saúde mental. Os referenciais teóricos e conhecimentos específicos são aqueles que vêm sendo abordados em diferentes instituições e cursos de enfermagem no território brasileiro. Por outro lado, existem alguns diferentes referenciais que são relacionados à estrutura da disciplina, e não possuem homogeneidade em todo país, tendo características distintas (VARGAS et al., 2018).

Esse momento foi oportuno para que os pós-graduandos pudessem conhecer mais sobre esse documento que é de grande importância para sistematização da prática docente. Além disso, realizar a análise dos componentes do plano de ensino, otimizou a compreensão da estruturação do documento, o qual deve ser planejado a partir do PP da instituição.

As estratégias metodológicas utilizadas para o desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas propostas pela disciplina da EERP, estavam em consonância com aquelas aplicadas em diversos cenários apresentados por diferentes estudos brasileiros, com foco em métodos ativos e que proporcionem a participação mais ativa dos estudantes (SILVA *et al.*, 2021b).

O terceiro ponto de discussão da etapa de Preparação Pedagógica foi em relação a construção de um plano de aula. Trata-se de um documento elaborado pelo docente contendo o tema que será desenvolvido em uma aula específica, bem como o objetivo dessa aula, as atividades, estratégias e recursos que serão utilizados para alcançar o objetivo determinado previamente à aula. Como atividade proposta na etapa de preparação, foi pedido aos pós-graduandos que escolhessem um tema presente no plano de ensino utilizado na atividade anterior para a construção do plano de aula.

A construção do plano de aula – escolha do tema, estratégia didático-pedagógica e recursos – é algo bastante presente no trabalho docente, mas que precisa ser realizado de forma séria e com os insumos necessários. Segundo Takanashi e Fernandes (2004), o plano de aula precisa ser bem estruturado para que o processo de ensino-aprendizagem possa alcançar o objetivo proposto.

No desenvolvimento do plano de aula, é comum que os docentes fiquem mais preocupados com os conteúdos e conhecimentos teóricos do que com a estrutura e qualidade pedagógica do próprio processo de ensinar. Pois, é possível que ocorra um apego ao “transmitir informações” em detrimento do “construir conhecimento” (CAMPOS; GOES, 2021).

Esta cultura de transmitir conhecimento ao invés de construí-los, tem origem na educação escolarizada, na qual o professor tem o papel de transmissão de valores, culturas, e diversos aspectos para o desenvolvimento da socialização dos indivíduos. O papel social da escola, em diferentes contextos, traz o perfil desejado para a constituição do professor, resultando em práticas enraizadas de memorização, repetições de exercícios, aulas expositivas como única metodologia de ensino, e punições para alunos que discordarem das informações dadas reforçando, assim, práticas que valorizam competições e premiações individuais (CUNHA, 2018a).

No campo da saúde mental existe uma preocupação relacionada tanto com os temas que serão abordados, como com o processo de aprendizagem, visando tornar os estudantes mais participativos, autônomos e criativos, características apontadas como necessárias para o perfil

profissional, segundo as diretrizes curriculares de enfermagem (REINALDO; SOUZA; SILVEIRA, 2021).

O desenvolvimento do plano de aula contribuiu para a instrumentalização do estudante de pós-graduação para a sua futura prática docente, na determinação dos temas, objetivos de aprendizagem, estratégias metodológicas e recursos a serem utilizados, para incorporação da atividade a ser desenvolvida na sala de aula.

Vale destacar também, que durante a disciplina foi retratado um assunto de extrema importância para a formação docente, que é a crise da universidade contemporânea, situação que propicia as características das universidades atuais (CUNHA, 2018). De acordo com Chauí (2003), tal crise deu-se início com a reforma do Estado no último governo da república, no qual a saúde, educação e cultura tornam-se serviços não exclusivos do Estado e, como consequência, deixou de ser direito da população para um serviço que possa ser privado ou privatizado, torna-se, em alguns casos, uma organização social ao invés de instituição social. Assim, esses espaços passam a ser reconhecidos como antidemocrático, numa gestão universitária de ordem capitalista, de caráter competitivo, com enfoque na produção e resultados (CHAUI, 2003).

Nesse sentido, Cunha (2016) aponta em seu estudo, as três grandes mudanças ocorridas nas universidades. Primeiramente a autora refere como mudança que “o sujeito da aprendizagem é invisível como categoria estruturante nos processos pedagógicos”, ou seja, o produto final tem mais valor do que o processo e os indivíduos presentes nele. A segunda alteração fundamenta-se na crescente ampliação das tecnologias digitais e suas implicações nas formas de ensinar e aprender nos espaços acadêmicos, desvalorizando os saberes da experiência e valorizando a teoria. E por fim, a terceira modificação refere-se às mudanças do mundo do trabalho, as quais resultam em insegurança no futuro profissional, atualização constante de informação, aumento da produtividade e competitividade, bem como a crise da identidade profissional.

Durante a disciplina, essas crises e mudanças foram levantadas visando ensinar e direcionar reflexões aos pós-graduandos de que, primeiramente é necessária a democratização da educação, sendo ela um direito de todos os indivíduos. Ainda, são essenciais mudanças metodológicas e inclusão de recursos tecnológicos, de forma que a teoria caminhe com a prática, e que a docência evolua com a pesquisa e a extensão (SANTOS, 2005; CUNHA, 2016).

Por fim, o último ponto discutido ao final da Preparação pedagógica foi sobre a realização da segunda etapa do programa, o estágio. Foram fornecidas informações pedagógicas e administrativas para a condução das atividades ao longo da realização do estágio.

Segunda etapa: Estágio Supervisionado em Docência

Com intuito de facilitar a compreensão das atividades realizadas no estágio PAE, na disciplina “Cuidado Integral em Saúde Mental II” do curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem, na EERP, com a participação de dois estagiários, a experiência foi dividida em três momentos: o primeiro antecede o início da disciplina para os estudantes, o segundo aconteceu durante o desenvolvimento da disciplina e o último ocorreu após a finalização da disciplina.

O primeiro momento da experiência do estágio PAE aconteceu anteriormente ao início da disciplina, por meio de reuniões remotas para seu planejamento, com participação ativa dos estagiários, que também permaneceram em constante contato com a docente supervisora do seu estágio e demais docentes da disciplina. Nessas reuniões, foi discutido o cronograma da disciplina, os temas a serem abordados, as estratégias e recursos a serem utilizados, formas avaliativas e a distribuição dos alunos por grupo para a realização de atividades didáticas e para os campos práticos.

Durante o momento de planejamento, os estagiários tiveram a oportunidade de contribuir e auxiliar os docentes na organização e inserção de todos os materiais trabalhados e utilizados nas aulas dentro da plataforma do e-Disciplinas². Tal plataforma constitui o principal recurso utilizado na interação com os estudantes para compartilhamento de documentos, informes e, até mesmo, realização de atividades pedagógicas. Os estagiários também contribuíram com a disciplina, por meio da atualização de suas referências bibliográficas, de modo a oferecer ao aluno de graduação materiais consistentes ao conteúdo, mas também atualizados, diminuindo a possibilidade do aprendizado de teorias e práticas errôneas frente ao período que estamos vivendo.

A participação do estagiário PAE de forma ativa no momento de planejamento e organização que antecede o início da disciplina, configura uma experiência rica para a visualização e desenvolvimento das atribuições que são intrínsecas ao trabalho docente, o que propicia a compreensão de que a prática vai muito além de apenas dominar os conteúdos abordados, mas, sobretudo, sistematizar o cenário do processo de ensino e aprendizagem, de forma que seja possível alinhar os objetivos da disciplina com o que será ofertado pelo docente (ASSUNÇÃO, 2013).

Assunção (2013) e Conte (2013) apresentam em seus trabalhos que os pós-graduandos que participaram de momentos de planejamentos das disciplinas de estágios sentiram-se mais seguros ao longo de todo processo e conseguiram compreender mais sobre a prática docente, que envolve a etapa do planejar.

² <https://edisciplinas.usp.br/>

Planejar faz parte da rotina do docente, é um importante aliado para o desenvolvimento das estratégias metodológicas, pois permite a visualização dos recursos necessários para a realização das atividades. Contudo, esse planejamento não pode ser rígido, permitindo mudanças ao longo do processo e no desenvolvimento das atividades pelas turmas (CAMPOS; GOES, 2021).

De acordo com Morgado et al. (2020), esta prática de planejar torna-se ainda mais importante no cenário atual de pandemia, no qual os docentes necessitam alterar a metodologia de ensino baseando-se no modo remoto, enfraquecendo as dimensões interativas e construções sociais. Sendo assim, é essencial reinvenções e readaptações para oferecer um processo de ensino- aprendizagem de qualidade.

O segundo momento da experiência do estágio PAE aconteceu durante a realização da disciplina. Os estagiários tiveram a oportunidade de acompanhar a turma nos primeiros dias de aula e se apresentarem como pós-graduandos que estavam presentes para contribuir com o processo de aprendizagem dos estudantes. Ao longo das aulas teóricas, que aconteceram remotamente, os estagiários acompanharam, de forma revezada, as atividades propostas pelos docentes da disciplina e contribuíram nas discussões, estimulando os alunos na contribuição da construção do conhecimento sobre o tema que estava sendo abordado no momento da aula, além de auxiliar os docentes nas atividades e recursos digitais que foram utilizados para a realização das atividades.

Esses momentos de participação nas aulas são oportunos para que os pós-graduandos visualizem como conduzir a aula, quais elementos são importantes, além de aprender como criar espaços para discussão e participação dos estudantes. Ademais, esta etapa torna-se essencial, pois é o momento em que os aprendizados advindos da preparação pedagógica e os planejamentos realizados previamente ao início da disciplina, são finalmente colocados em prática.

Vale apontar que os temas e conteúdos de saúde mental geram certa expectativa nos estudantes. De acordo com a literatura, estudantes de graduação em enfermagem relatam que as disciplinas de saúde mental possuem limitações na sua estruturação, o que também resulta na falta de interesse dos estudantes pela área, principalmente no que diz respeito aos recursos e estratégias que são utilizadas pelos docentes. A maior parte do ensino ainda é aplicada de forma teórica e com métodos considerados tradicionais (SILVA *et al.*, 2021b; SILVA *et al.*, 2021c).

Assim como nas aulas teóricas, os estagiários também acompanharam docentes e estudantes das disciplinas nos momentos da prática, que foram realizadas em serviços de saúde mental. A disciplina ofertou práticas em Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) e no setor de psiquiatria do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina de Ribeirão

Preto (HCFM-RP) da USP. Os estagiários acompanharam as práticas realizadas no HCFM-RP, com pequenos grupos de estudantes que permaneceram o período de quatro a cinco dias que foram intercalados no setor de psiquiatria. Vale apontar, que a pequena quantidade de alunos e de dias no campo de estágio, são resultados das medidas restritivas impostas frente a pandemia da COVID-19.

Nas práticas em serviço – que também foram supervisionadas por um dos docentes da disciplina – os estagiários tiveram a oportunidade de um contato mais próximo com estudantes e puderam ajudá-los na apresentação aos pacientes e profissionais do setor, na avaliação do estado mental do paciente, bem como auxiliaram, nos momentos de comunicação e escuta terapêutica, em possíveis intercorrências e nas atividades terapêuticas realizadas com os pacientes. Os estagiários sanaram dúvidas dos estudantes sobre o processo de trabalho da enfermagem e da equipe multiprofissional em saúde mental, assim como sugeriram diferentes estratégias para manter o vínculo com os pacientes e na realização da coleta de dados clínicos para o desenvolvimento de relatório de prática e estudo de caso, que foram parte da avaliação dos alunos.

O componente prático das disciplinas de saúde é sempre um dos mais esperados pelos estudantes. Por meio dele é possível aprimorar seus conhecimentos e habilidades clínicas, de forma que estejam mais habilitados para o trabalho que os campos de atuação exigem (CAMPOS; BORGES, 2021).

Oportunizar esses momentos de atividades práticas, principalmente nos serviços de saúde mental, é uma estratégia rica e que contribui para a percepção dos estudantes sobre as particularidades da área da saúde mental, que requer uma sensibilidade para lidar com as singularidades presentes na assistência em enfermagem, além de permitir reflexão e minimizar estigmas relacionados às pessoas com transtornos mentais (SILVA; SANTOS, 2020; SILVA et al, 2021d).

Os estagiários pós-graduandos propiciaram momentos de discussões e reflexões com os graduandos em relação ao estigma, pois desde o início da prática foram relatados pelos alunos receios ou incertezas no cuidado de um indivíduo com transtorno mental. Tais momentos, somados à prática clínica, foram propulsores de atitudes e maior empatia dos alunos em relação às pessoas com transtornos mentais, evidenciados por demonstração de interesse dos alunos pela área e de compreensão da vulnerabilidade do ser humano aos referidos transtornos, com potencial necessidade de assistência adequada em detrimento ao estigma.

Na dimensão do programa PAE, quando estagiários tem a oportunidade de participar de momentos de atividades práticas – os estágios realizados em disciplinas de enfermagem – há uma troca rica de experiência em que o estudante de pós-graduação consegue visualizar o seu trabalho

como futuro docente e construir uma identidade que irá permear o início de sua vida profissional em diferentes instituições de ensino (MARTIN-FRANCHI, 2017).

Esses momentos de acompanhamento em atividades práticas em serviços de saúde mental são oportunos para o pós-graduando desenvolver a escuta, a comunicação e o manejo em situações educativas, além de compreender o cenário do aluno na prática com suas dúvidas e comportamentos, e saber lidar com elas. Nesta etapa prática, o estagiário PAE começa a aprimorar o seu futuro “ser docente”.

Ao final das atividades práticas, docentes, estagiários e estudantes retomaram para o último encontro remotamente, no qual foi realizada a discussão sobre o desenvolvimento do processo formativo por meio da disciplina e feito um mapeamento da finalização da unidade curricular.

O terceiro e último momento da experiência do estágio PAE aconteceu após a finalização do cronograma da disciplina, com levantamento das atividades realizadas, das situações de avaliação pedagógicas, da análise e sistematização das notas e disponibilização das mesmas para os estudantes, finalizando com o fechamento do sistema escolar. Além disso, houve espaço para discussão com os docentes da disciplina sobre a experiência dos alunos PAE, o que foi proporcionado aos estagiários e aos docentes, os quais obtiveram diversos auxílios advindos dos estagiários.

Esse momento de fechamento da disciplina faz parte do processo de trabalho docente e é considerado por Conte (2013) como um dos que testificam para o pós-graduando que o trabalho docente tem um início, meio e fim, não terminando com a última aula posta no cronograma, mas que existe uma continuidade do processo antes de sua finalização e que é considerado igualmente importante.

Diferentes autores apontam para a necessidade de complementar a formação do pós-graduando para a prática docente com estratégias ofertadas pelas Universidades por meio de seus Programas de Pós-graduação (ASSUNÇÃO, 2013; AMPOS, GOES, 2021; COMTE, 2013 SEKI; SOUZA; EVANGELISTA, 2017).

O caminho que leva à formação docente e à construção da identidade do professor de nível superior – em especial para a área da saúde mental – perpassa todas as questões apresentadas nesse trabalho e outras que estão intrinsecamente ligadas à ideologia pessoal de cada indivíduo. As diretrizes nacionais de educação e os documentos institucionais são claros em sua proposta de formação dos profissionais de saúde em nível superior – destaque para a enfermagem que é o ponto deste trabalho. Contudo, faz-se necessário que o indivíduo que deseja atuar como docente no ensino superior incorpore em suas condutas profissionais aquilo que está posto nas diretrizes, pelas políticas públicas e esperado pelas instituições (REINALDO; SOUZA; SILVEIRA, 2021).

Em tempo, enfatiza-se que a prática docente não é apenas transmitir informações e conteúdos, mas proporcionar espaços para construção de conhecimento e estímulo dos estudantes para além do desenvolvimento profissional, mas, sobretudo, para uma prática cidadã e sustentável. A atuação docente necessita dessa ação transformadora. Assim, espera-se que os pós-graduandos ingressantes e concluintes do programa PAE consigam visualizar e alinhar esses princípios em suas futuras práticas pedagógicas.

CONCLUSÃO

O presente trabalho apresentou a experiência e as constituições para a formação docente na área de saúde mental por meio do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, realizado por meio da etapa de Preparação Pedagógica e no Estágio Supervisionado em Docência na disciplina de “Cuidado Integral em Saúde Mental II”, ofertado no curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem da EERP.

A experiência da preparação para o estágio docente propiciou a percepção da importância dos Projetos Pedagógicos na construção e planejamento dos planos de ensino e como devem direcionar na construção dos planos de aula, na escolha dos conteúdos abordados, estratégias metodológicas e recursos para alcançar os objetivos propostos pelas disciplinas. Foram reforçadas, durante todo o processo de preparação pedagógica, as reinvenções e adaptações das metodologias de ensino frente à pandemia da COVID-19, o que dificultou as interações sociais e construtivas entre docente e discente, bem como modificou a relação dos indivíduos com o tempo, dificultando a projeção de um futuro em longo prazo, além de intensificar a desigualdade de acesso à educação.

O estágio docente permitiu experienciar a disciplina em sua completude, incluindo seu planejamento, aulas ministradas, trocas e discussões, bem como atividades práticas em serviços de saúde mental, permitindo aos estagiários exercitarem a escuta, a comunicação e o manejo em situações educativas e pedagógicas, além de oportunizar o fechamento do processo de ensino, da finalização e devolutiva com estudantes e professores, recebendo assim, os feedbacks necessários.

O Programa de Aperfeiçoamento de Ensino viabiliza aos pós-graduandos a compreensão de que ensinar é administrar o processo completo de ensino-aprendizagem em um determinado contexto, com conteúdos específicos e alunos com características particulares. Facilita, ainda, o entendimento da complexidade do “ser docente”, o qual implica em uma grande articulação de saberes e práticas com finalidade de desenvolver um processo educativo de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. C. P. et al. A pós-graduação na escola de enfermagem de Ribeirão Preto--USP: evolução histórica e sua contribuição para o desenvolvimento da enfermagem. **Revista Latino-americana de enfermagem**, v. 10, n. 3, p. 276-287, 2002.

ASSUNÇÃO, G. G. Possibilidades e limites do programa de aperfeiçoamento de ensino para a formação pedagógica do professor universitário. 2013. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 3**, 07 de novembro de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. DF: Brasília, 2001.

CAMPOS, R. B.; DE GOES, E. P. Docência no ensino universitário da saúde: saberes e práticas. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 6, p. 13-20, 2021.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 5–15, dez. 2003.

CONTE, K. M. Espaço formativo da docência: um estudo a partir do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) da Universidade de São Paulo. 2013. 190f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

CUNHA, M. I. Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. *Educação (Porto Alegre)*, v. 41, n. 1, p. 6-11, jan.-abr. 2018.

CUNHA, M. I. Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. *Educação*, v. 41, n. 1, p. 6, 2018.

MARTIN-FRANCHI, G. O programa de aperfeiçoamento de ensino (PAE) na EERP como lugar de formação do professor universitário: limites e possibilidades. 2017. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

MORGADO, J. C.; SOUSA, J.; PACHECO, J. A. Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular. **Praxis Educativa**, v. 15, p. 1–10, 2020.

REINALDO, A.; SOUZA, G.; SILVEIRA, V. Enfermagem psiquiátrica, saúde mental e as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em

enfermagem. **Revista Eletrônica Saúde Mental Álcool e Drogas**, v. 17, n. 3, p. 57-66, 2021.

SANTOS, B. S. A Universidade do Século XXI: para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade. **Revista Educação, Sociedade e Culturas**, Nº 23, 2005 (p.137-202).

SEKI, A. K.; SOUZA, A. G.; EVANGELISTA, O. A formação docente superior: hegemonia do capital no Brasil. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 21, p. 447-468, 2017.

SILVA, J. V. S. et al. O docente de enfermagem e sua percepção sobre a formação em saúde mental: revisão integrativa. **Diversitas Journal**, v. 6, n. 4, p. 4001-4018, 2021a.

SILVA, J. V. S. *et al.* Estratégias metodológicas utilizadas no ensino da saúde mental na graduação em enfermagem: revisão integrativa. **Revista Recien-Revista Científica de Enfermagem**, v. 11, n. 35, p. 209-220 2021b.

SILVA, J. V. S. *et al.* Nursing students and their perspective about mental health formation: an integrative review. **Rev Enferm UFPI**, v. 10, e806, p. 1-8, 2021c.

SILVA, J. V. S. et al. Caminhos históricos da formação do enfermeiro no campo da saúde mental no Brasil. **Hist enferm Rev eletrônica**, v. 12, n. 2, p. 7-18, 2021d.

SILVA, J. V. S.; SANTOS, R. A. Atividades práticas em Centros de Atenção Psicossocial como estratégia na formação de estudantes de Enfermagem. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 10, p. 1-16, 2020.

SOUTO, B. L. C. et al. O trabalho docente em pós-graduação: prazer e sofrimento. **Rev. enferm. UFSM**, v. 7, n. 1, p. 29-39, 2017.

TAKAHASHI, R. T.; FERNANDES, M. F. P. Plano de aula: conceitos e metodologia. **Acta Paul Enferm.**, v. 17, n. 1, p. 114-118, 2004.

VARGAS, D. et al. O ensino de enfermagem psiquiátrica e saúde mental no Brasil: análise curricular da graduação. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 27, n. 2, p. 1-9, 2018.

Wibberley Ferreira de Souza Beletti

Professora da rede Municipal de Diadema;

Psicopedagoga: realizando desde avaliação à intervenção - São Caetano do Sul/SP.

Sônia Aparecida de Brito Franco

Professora da rede Municipal de Diadema;

Professora de Matemática;

Criadora do Canal Truquemática;

São Bernardo do Campo/SP.

RESUMO

Neste trabalho faremos uma pesquisa bibliográfica enfatizando o imenso universo que é a ludicidade, às formas de expressões, valores, o brinquedo, as brincadeiras e os jogos como instrumentos pedagógicos. Na tentativa de explicitar a ludicidade com uma atitude pedagógica que deve ser vivenciada e trabalhada proporcionando o desenvolvimento infantil da criança de forma integral desde a mais tenra idade que contempla a Educação Infantil. É relevante que o profissional reflita a devida importância que o lúdico traz para o processo de ensino e aprendizagem em diferentes contextos enquanto criança e aluno, e também, buscar conceitos e práticas que foram construídas com a ludicidade em sua formação inicial e sempre levando em consideração as mudanças que poderão ocorrer em sua prática. Nessa perspectiva tem-se com o objetivo de possibilitar a compreensão de que o jogo e a brincadeira embargam as diferentes realidades culturais e socioeconômicas em que as crianças estão inseridas na sociedade. Esta é uma pesquisa bibliográfica e teve uma metodologia qualitativa para demonstrar as ideias que diversos autores têm a respeito do lúdico na Educação Infantil.

Palavras-chave: educação infantil; ludicidade; jogos; brincadeiras.

INTRODUÇÃO

Os professores enfrentam cada vez mais problemas no processo de ensino aprendizagem; alguns deles relacionados à inadequação dos métodos às necessidades específicas de cada indivíduo. Lidar com esse problema não é simples, pois alguns profissionais da área são avessos a determinadas mudanças e, devido a isso, muitas vezes, a reflexão das práticas pedagógicas não acontecem.

Um caminho possível é a utilização de jogos e brincadeiras na Educação Infantil: “o lúdico no ato de ensinar”, afinal, as melhores práticas indicam que há diversos valores e interesses envolvidos no ato de brincar,

algo que tem conduzido os profissionais mais bem sucedidos da área a estimular essa prática como forma de proporcionar o desenvolvimento e a aprendizagem infantil.

Pretendemos discutir sobre uma formação baseada no lúdico de maneira a identificar como experiências desse tipo, em diferentes contextos, podem melhorar o desempenho dos alunos. As reflexões terão base em um denso referencial teórico sobre o assunto, abordando-o como recurso pedagógico exercido de forma significativa. Documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Referencial Curricular e a BNCC para a Educação Infantil incentivam o lúdico através de jogos e brincadeiras na escola como meio de possibilitar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Neste contexto, as práticas pedagógicas devem considerar diferentes realidades socioeconômicas e culturais. Assim, pretendemos estabelecer relações entre o teórico e o lúdico na ação pedagógica do professor atuante em sala de aula. Acreditamos que com pesquisas e estudos é possível utilizar a ludicidade no processo de construção do conhecimento, fazendo com que os jogos e as brincadeiras tenham protagonismo na prática pedagógica do professor na Educação Infantil.

METODOLOGIA

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica, de acordo com os documentos que regem a Educação Infantil e autores que discursam sobre o assunto a ser abordado. A partir do estudo, pesquisa e análise desse material discorreremos sobre a Educação Infantil, concepção de criança, a ludicidade, o jogo, a importância do espaço, o desenvolvimento psicomotor e a prática pedagógica para podermos relacionar a necessidade de todos esses quesitos para um bom entendimento e reflexão da prática pedagógica do professor em sala de aula.

Utilizamos a abordagem qualitativa de pesquisa, realizada através da leitura e análise de diversos textos teóricos. Através dessa análise feita com bibliografias diversas, refletiremos sobre as definições que os autores darão e faremos uma relação com o que vem sendo realizado pelas instituições e professores.

Na sequência, serão explicitados os conceitos e citações de autores que fundamentam o propósito que queremos demonstrar aqui. Que se o professor e as instituições de ensino mudarem o seu olhar, terão muito mais resultados.

A Educação Infantil

Toda criança tem o direito de brincar assegurado por lei. O ato de brincar não se encerra na relação do indivíduo com o brinquedo, mas revela múltiplos significados nas atitudes da criança ao fazê-lo. Muitas vezes aspectos bastante profundos do universo infantil. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil especifica esse direito por meio do seguinte:

A qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania, respeitando-se as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, devem estar embasadas nos seguintes princípios: O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, etc.; O direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil; O acesso das crianças aos bens sócio culturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação, ao pensamento, à ética e à ciência. A socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma; O atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.

A LDB Lei e Diretrizes da Educação Básica reafirmam o direito à educação definindo responsabilidades, segundo a LDB 9394/96 a educação está dividida em dois níveis: Educação Básica e Ensino Superior. A Educação Básica: Educação Infantil contempla – creches (de 0 a 3 anos) e Pré-escolas (de 4 e 5 anos).

Segundo a BNCC – Base Nacional Comum Curricular, que é um documento que normatiza e direciona o desenvolvimento e progressos de aprendizagens essenciais a todos os alunos da Educação Básica, ela diz sobre o brincar:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BNCC, 2017, p.33).

Concepção de Criança

Para que consigamos atender os alunos de maneira adequada, devemos nos apropriar do conceito de infância. Precisamos atentar para seus diversos aspectos, condições sócio-históricas, seus múltiplos tempos, espaços e qual seu lugar num dado universo cultural, como é representada dentro do currículo. A criança é produtora de conhecimento, como ser ativo, poder de criação, imaginação e fantasia, por isso é preciso valorizar a infância em suas diversas nuances. É necessário rever concepções sobre a infância e a criança considerando cada diferença relevante e qual o papel da

sociedade frente à educação de crianças pequenas, levando em conta as especificidades desse período fundamental da vida.

Jean Jacques Rousseau defendia que aprender deveria ser algo prazeroso, uma abordagem visionária, já que naquela época a criança era vista como um adulto em miniatura. O filósofo foi o primeiro a perceber que as peculiaridades do universo infantil deveriam respeitadas. Dos tempos de Rosseau até os dias atuais, as condições nas creches e pré-escolas precisam melhorar muito, já que os pequenos ainda são tratados de forma assistencialista em muitas ocasiões. Nesse sentido, é preciso cultivar um olhar que supere práticas e concepções que excluam nossas crianças do acesso a uma pedagogia adequada.

A Ludicidade na Educação Infantil

O termo ludicidade é definido pelo ato de brincar, seja no jogo ou num faz de conta, por exemplo. O ensino por meios lúdicos é considerado uma parte da vida do ser humano e traz um referencial para a vida. O jogo possibilita a aprendizagem do sujeito, seu pleno desenvolvimento. Quando a criança brinca de faz de conta, se apropria da cultura que está inserida, explorando imaginação e construindo diversos significados e situações.

O brincar traz de volta a alma da nossa criança: no ato de brincar, o ser humano mostra na sua essência, sem sabê-lo, de forma inconsciente. O brincante troca, socializa, coopera e compete ganha e perde. Emociona-se, grita, chora, ri, perde a paciência, fica ansioso, aliviado. Erra, acerta. Põe em jogo seu corpinheiro: suas habilidades motoras e de movimento veem-se desafiadas. No brincar, o ser humano imita, medita, sonha, imagina. Seus desejos e seus medos transformam-se, naquele segundo, em realidade. O brincar descortina um mundo possível e imaginário para os brincantes. O brincar convida a ser eu mesmo. (FRIEDMANN, 1998 apud KWIECINSKI, 2011, p. 06).

Segundo Luckesi (2000) o lúdico tem sua origem na palavra latina “ludus” que quer dizer “jogo”.

A brincadeira se caracteriza por alguma estruturação e pela utilização de regras. A brincadeira é uma atividade que pode ser tanto coletiva quanto individual. Na brincadeira a existência das regras não limita a ação lúdica, a criança pode modificá-la, ausentar-se quando desejar, incluir novos membros, modificar as próprias regras, enfim existe maior liberdade de ação para as crianças. (ALMEIDA, 2005, p.5).

Nesta perspectiva, os estudos sobre a atividade lúdica no contexto

educacional apontam que o jogo possibilita o desenvolvimento de determinadas áreas e aprendizagens específicas. A concepção de Vygotsky (1984) sobre jogo infantil aponta que, na brincadeira, a criança imita papéis exercidos pelos adultos. Ao brincar em situação escolar, a criança pode amadurecer, entretanto as brincadeiras precisam ser cuidadosamente elaboradas pelo professor, para que possam ser discutidas analisadas e trabalhadas com foco na formação de conceitos específicos. Dessa forma, qualquer atividade dirigida visa a um resultado pedagógico e objetivo educacional a atingir. Na sala de aula deve ocorrer exclusivamente pelo prazer de jogar relacionada aos objetivos educacionais estabelecidos pelo educador.

Essas questões têm trazido algumas discussões entre autores em torno da apropriação do jogo na escola, Tizuko Morchida Kishimoto (2008):

Acredito que toda educação proceda da participação do indivíduo na consciência social da raça. Esse processo começa quase inconscientemente ao nascer e vai formando continuamente os poderes do indivíduo, desenvolvendo sua consciência, formando seus hábitos, treinando suas ideias e despertando seus sentimentos e emoções. (DEWEY 1961, apud KISHIMOTO, 2008, p. 94-95).

O jogo

Os brinquedos e jogos oferecidos às crianças devem responder suas necessidades de maneira integral. Além disso, precisam estar relacionados à realidade sociocultural do educando, ampliando o referencial infantil no decorrer do processo de desenvolvimento. Para Macedo (2000, p. 148), “o futuro de uma criança envolve a sua inserção no mundo do trabalho visto como um momento de produção, compromisso, regra, transformação, processo, participação, cooperação”. Em dadas ocasiões, o jogo reproduz determinadas situações do mundo adulto.

[...] acredito no jogo como uma atividade dinâmica, que se transforma de um contexto para outro, de um grupo para outro: daí a sua riqueza. Essa qualidade de transformação dos contextos das brincadeiras não pode ser ignorada. (ADRIANA FRIEDMANN, 1996, P.20)

Macedo (2000) nos traz diversos benefícios do jogo:

Jogo de exercício- prazer funcional considera o trabalho não como um sacrifício, mas como algo que produz satisfação;

Jogo simbólico- experimentação de papéis, representar, recriar situações, o que futuramente pode ser útil no seu trabalho;

Jogo de regra- contato com restrições, limites, possibilidades, com uma vida regularizada e harmônica;

Jogo de construção- contribui com os aspectos funcional e estrutural

para o desenvolvimento e aprendizagem do educando.

Podemos reconhecer, contudo, que o jogo é muito mais que um processo de construção físico, cognitivo e social: é também uma representação dos comportamentos, aptidões, características, desafios e tendências da pessoa em desenvolvimento. Ele desenvolve habilidades socioemocionais, cognitivas, de tomada de decisões, raciocínio, argumentação e foco, segundo MACEDO.

O jogo como recurso pedagógico se integra ao processo de ensino, por meio da orientação e elaboração de objetivos, para assim chegar à necessária construção do conhecimento.

Estudos mostram que jogos de diferentes classificações e características, podem facilitar a compreensão da dinâmica dos vínculos estabelecidos pela criança, em suas dimensões cognitiva, afetiva e social.

Piaget (1896-1980) compreendia o desenvolvimento humano como uma totalidade. O autor divide os períodos de acordo com aparecimento de novas qualidades do pensamento, que dessa forma pode interferir no desenvolvimento. A fim de compreendermos qual o tipo de jogo ou brincadeira mais adequados a cada fase, é preciso consultá-los:

Sensório- motor (0 a 2 anos) período do recém-nascido e lactente, nessa fase através de diversas conquistas e da percepção, a criança coordena os movimentos das mãos e olhos para manusear objetos, aumentando a capacidade de adquirir hábitos novos, fazendo uso da inteligência e prática sensório- motora.

Pré-operatório (2 a 7 anos), acontece o aparecimento da linguagem, a interação e a comunicação; o pensamento acelera; não há objetividade, por isso a criança transforma o real em imaginário, “o mundo da fantasia” (jogo simbólico). Ao final dessa fase passa a procurarrazão causal e finalista de tudo. É por volta desse período que a relação com o objeto se aprimora e o brinquedo se relaciona de forma mais significativa com o desenvolvimento.

A aprendizagem ocorrerá não apenas na interação com o objeto, mas também na relação com o outro.

O brinquedo é a atividade principal da criança, aquela em conexão com a qual ocorrem as mais significativas mudanças no desenvolvimento psíquico do sujeito e na qual se desenvolvem os processos psicológicos que preparam o caminho da transição da criança em direção a um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. (LEONTIEV, 1998b).

Período Operações concretas (7 a 11 anos ou 12). O surgimento das operações, isto é, capacidade mental da criança dirigida para um fim (objetivo). Por exemplo, num jogo de quebra-cabeça, consegue, manuseá-lo com maior facilidade.

A importância dos estágios de desenvolvimento na teoria interacionista pressupõe que a todo o momento a criança interage com a realidade, operando ativamente com objetos e pessoas. Dessa forma o

desenvolvimento e as fases para Piaget devem ser respeitados em sua concretude.

No Período Operações Formais (11 ou 12 anos em diante), surge o pensamento formal, abstrato. É capaz de lidar, por exemplo, com conceitos como liberdade, justiça, inerentes aos planos das ideias.

Piaget (1896 – 1980) via os jogos como meio para o desenvolvimento intelectual e cognitivo. À medida que a criança cresce, os jogos tornam-se mais significativos e vão se alterando em concepções adaptadas.

Conhecer essas etapas é fundamental, pois isso possibilitará a escolha de um jogo adequado e que de fato irá captar de maneira correta as necessidades e características daquela fase intelectual da criança. Isso se faz necessário, a fim de que o professor consiga estabelecer corretamente os objetivos de seu planejamento e possa atingir resultados efetivamente proveitosos.

Os jogos também podem englobar a criatividade, a lógica, a estratégia, rapidez, pensamento visual e o pensamento tático para estimular o pensamento e fazer com que o cérebro se desenvolva cada vez mais. PHILLIPS (2009, p.6).

A Importância do Espaço

É importante que sejam oferecidos às crianças espaços para que elas possam brincar e terem oportunidade de criar. Ao se movimentar, a criança inventa brincadeiras, constitui a imaginação e pensamento.

Brincar e aprender fazem parte da liberdade, pois brincando a criança aprende a viver numa ordem social e num mundo culturalmente simbólico, numa construção gradativa. Para que a brincadeira e a aprendizagem aconteçam, é primordial que haja um espaço livre e até possivelmente uma brinquedoteca. O espaço deve ser apropriado para cada faixa-etária a fim de que os desafios cognitivos e motores estejam de acordo com suas potencialidades.

É relevante ter a consciência que o movimento ocorre onde a criança atua sobre o mundo, daí a importância do professor conhecer as fases do desenvolvimento mais especificamente no tocante à expressão e ao movimento.

Nesse contexto pedagógico, o desenvolvimento integral da criança acontece por meio da psicomotricidade, em um trabalho que desenvolve a coordenação, motora ampla, fina, lateralidade, percepção musical, percepção olfativa, gustativa, espacial, temporal, corporal e seriação e classificação.

A educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de base na escola primária. Ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares, leva a criança a tomar a consciência de seu corpo, da lateralidade a situar-se no espaço, há dominar seu tempo, a adquirir habilmente a coordenação de seus gestos motores e movimentos. A educação psicomotora

deve ser praticada desde a mais tenra idade; conduzida com perseverança, prevenir inadaptações difíceis de corrigir quando já estruturadas (**Le Boulch** 1984).

Alguns professores da educação infantil relatam que suas práticas se esgotam quando encontram desafios na interação das crianças. Para refletir sobre a brincadeira como recurso pedagógico que envolve conflitos cognitivos e afetivos, é importante o uso de diferentes metodologias em sala de aula.

O objetivo concreto da escola não é unicamente o de permitir ao indivíduo ter os exames e concursos, mas, sobretudo o de prepara-lo para as suas tarefas de homem e comunidade, na profissão, no lazer. Com este propósito, os métodos que visam a um melhor ajustamento de conduta às condições concretas que se propõem como fim a autonomia a responsabilidade na vida social devem ter prioridade em relação aos métodos tradicionais de ensino didático. (**Le Boulch**, 1983, p.27).

Um grande desafio é saber como inserir a brincadeira, o movimento, as práticas psicomotoras na vida das crianças em sala de aula, de acordo com especificidade de cada indivíduo, para a realização de um desenvolvimento saudável competente e eficaz, minimizando as dificuldades de aprendizagem e possibilitando ao indivíduo explorar suas verdadeiras capacidades e habilidades. As melhores maneiras de utilizar esse recurso são: usá-los de forma consciente e sistematizada para a realização de objetivos pedagógicos concretos.

O Desenvolvimento Psicomotor

É importante desde cedo trabalhar com as crianças o desenvolvimento psicomotor. Para Fonseca (1993), são sete fatores que conduzem o desenvolvimento motor:

A tonicidade: relacionada ao tônus muscular, que garante todos os sentidos, como mímicas, atitudes, emoções de onde partem as atividades motoras.

O equilíbrio: conjunto estático dos recursos, controle postural e deslocamento.

A lateralidade: refere-se à coordenação lateral da mão, olho e pé.

Noção corporal: trata-se da personalidade da criança, ou de sua organização.

Nesse momento a criança percebe formas de se manifestar.

Estruturação Espaço Temporal: a criança passa a compreender seu próprio corpo, a ocupação da lateralidade e da percepção corporal, forma-se a estrutura espaço-temporal.

Praxia Global: É a eficácia de realizar movimentos com a intenção de

atingir um objetivo.

Praxia Fina: É a assimilação de todas as tarefas complexas, relacionadas com os olhos e as mãos.

O termo motor diz respeito à interação real entre o pensamento consciente e inconsciente, movimentos realizados pelos músculos, com auxílio do sistema nervoso.

A Importância de Trabalhar o Esquema Corporal para o Desenvolvimento

Le Boulch (1984) assinala que a educação psicomotora deve se basear em informações da infância, que gestos e movimentos na brincadeira e no jogo, podem influenciar na vida da criança. A educação psicomotora auxilia o desenvolvimento global desde os primeiros anos de vida, evitando problemas como os de leitura, escrita e cálculo. A psicomotricidade na educação infantil promove o desenvolvimento total da criança.

O objetivo concreto da escola não é unicamente o de permitir ao indivíduo ter os exames e concursos, mas, sobretudo o de prepará-los para as suas tarefas de homem e comunidade, na profissão, no lazer. Com este propósito, os métodos que visam a um melhor ajustamento da conduta às condições concretas que se propõem como fim a autonomia e a responsabilidade na vida social devem ter prioridade em relação aos métodos tradicionais de ensino didático (LE BOULCH, 1983, p.27).

De acordo com Le Boulch o esquema corporal se define em três etapas:
1ª Etapa: Corpo Vivido (até 3 anos de idade). Atividades como coordenação motora global (andar, rolar, engatinhar, correr, chutar bolas, relaxar). Atividades para esquema corporal: (mímica, pintar, desenhar). Atividades de coordenação motora fina: (rasgar, recortar, colar, pintar, brincar com massinha de modelar).

2ª Etapa: Corpo Percebido ou Descoberto (3 a 7 anos);

3ª Etapa: Corpo Representado (7 a 12 anos).

Nessa etapa a criança já tem noções de todo o seu corpo e tem domínio e controle maior ao se movimentar.

Através dessas habilidades e capacidades do desenvolvimento de atividades educacionais, da obra de ROBERT E. VALETT (1997) o autor cita 53 capacidades, sendo elas: rolar, sentar, engatinhar, andar, correr, arremessar, pular, saltitar, dançar, autoidentificação, localização do corpo, abstração do corpo, força muscular, saúde física geral, equilíbrio e ritmo, organização do corpo no espaço, habilidades rápidas para reações e destreza; discriminação tátil, sentido de direção, lateralidade, orientação no tempo, acuidade auditiva, decodificação auditiva, associação audioverbal,

memória auditiva, sequência auditiva, acuidade visual, coordenação e acompanhamento visuais, discriminação visual de formas, diferenciação visual figura-fundo, memória visual, memória visomotora, coordenação muscular visomotora fina, manipulação visomotora de forma-espço, velocidade de aprendizagem visomotora, integração visomotora, vocabulário, fluência e codificação, articulação, habilidade para lidar com palavras, compreensão de leitura, escrita, soletração, conceitos de números, processos aritméticos, raciocínio Aritmético, informação geral, classificação, compreensão, aceitação social, resposta antecipatória, julgamento de valor e maturidade social.

A Prática Pedagógica

O fato de o ensino-aprendizagem ser um processo complexo, torna necessário que educador reflita sobre a sua atuação, tornando necessária a busca de recursos de melhoria do desempenho escolar.

Segundo ZABALA (1998. p. 89), “os objetivos educacionais e os conteúdos aos quais se referem, influem, e inclusive às vezes determinam, o tipo de participação dos protagonistas da situação didática.”.

Brincar propicia o trabalho com diferentes tipos de linguagens, o que facilita a representação de conceitos elaborados pelos adultos. Educar é ir além da transmissão de informações ou de colocar à disposição do educando.

Pensar na ludicidade como recurso pedagógico envolve formação acadêmica. Segundo Malaere (1991, p.12) “a prática na aula pode ser esclarecida pelos teóricos e melhorada pelos resultados de investigação. A teoria pedagógica só pode erguer-se a partir de uma prática conhecida e refletida”.

As escolas devem pensar em uma educação lúdica, enriquecedora para o plano de aula, atividades que incentivem as funções motoras. Lembrando que na Educação Infantil esse recurso está presente em diversos momentos, mas quando a criança chega ao Ensino Fundamental se depara com a realidade de que as brincadeiras quase inexistem.

O sonho viável exige de eu pensar diariamente a minha prática; exige de mim a descoberta, a descoberta constante dos limites da minha própria prática, que significa perceber e demarcar a existência do que eu chamo espaços livres a serem preenchidos. O sonho possível tem a ver com os limites destes espaços e esses limites são históricos. (...) A questão do sonho possível tem a ver exatamente com a educação libertadora, não com a educação domesticadora. A questão dos sonhos possíveis, repito, tem a ver com a educação libertadora enquanto prática utópica. Mas não utópica no sentido do irrealizável; não utópica no sentido de quem discursa sobre o impossível, sobre os sonhos impossíveis. Utópico no sentido de que é esta uma prática que vivea

unidade dialética, dinâmica, entre a denúncia e o anúncio, entre a denúncia de uma sociedade injusta e espoliadora e o anúncio do sonho possível de uma sociedade que pelo menos seja menos espoliadora, do ponto de vista das grandes massas populares que estão constituindo as classes sociais dominadas. (FREIRE, 1982, p.100).

O brincar, os jogos são importantes para o processo de desenvolvimento social e cognitivo. A criança deve ser estimulada por diferentes formas, em que são desenvolvidas a sua linguagem e pensamento.

Auxiliar o desenvolvimento nas brincadeiras das crianças, por meio das experiências motoras, cognitivas e socioafetivas é indispensável para o desenvolvimento psicológico. Também é preciso verificar o que se pode fazer para ajudar as crianças que apresentam dificuldades cognitivas e motoras. Muitas dificuldades podem ser facilmente detectadas no contexto escolar, desde que o professor receba o preparo e o devido apoio para isso.

Em muitos casos, na sala de aula, a criança fica imobilizada, em situações que limitam a motricidade do educando, ações pedagógicas contrárias a vivências lúdicas. O prazer e o divertimento são tratados por alguns educadores de forma pejorativa, relacionando brincadeiras à indisciplina. Para esses profissionais é melhor todos permanecerem na sala de aula estáticos, paralisados, estagnados, algo que ajudaria a manter a ordem.

Segundo Oliveira (2008) “A boa evolução da afetividade é expressa através da postura, de atitudes e do comportamento”, e que “Um bom desenvolvimento psicomotor proporciona ao aluno algumas capacidades básicas a um bom desempenho escolar”(OLIVEIRA, 2008, p.9)”

Segundo “Vygotsky, 1996 “O” homem é um ser histórico-social ou, mais abrangente mente um ser histórico-cultural; o homem é moldado pela cultura que ele próprio cria”. E no seu livro Pedagogia da Autonomia Paulo Freire refere-se que jamais “foi fraca” a incerteza de ele lutar por uma educação.

Naturalmente, o que de maneira permanente me ajudou a manter a certeza foi a compreensão da história como possibilidade e não como determinismo, de que decorre necessariamente a importância do papel da subjetividade na história, a importância da capacidade de comparar, de analisar, de avaliar, de decidir, de romper, e, por isso tudo a importância da ética e da política. (FREIRE, 1982, p.142).

RESULTADOS

Após todas as leituras e reflexões acerca dos teóricos e de seus estudos tivemos como resultado de pesquisa as informações que nos fizeram

concluir que as brincadeiras e os jogos em sala de aula são de extrema importância para a aprendizagem dos alunos garantindo a interação e a construção do conhecimento enquanto sujeito ativo do seu processo de aprendizagem. Os professores e instituições precisam entender que dessa forma as crianças aprenderão de uma maneira mais significativa, e tendo melhores resultados com o lúdico a seu favor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolas e os profissionais precisam ter conhecimento e modificar sua prática pedagógica para alcançar objetivos tão importantes no desenvolvimento das aprendizagens das crianças.

Crianças cada vez mais estimuladas terão um melhor desempenho, melhor comportamento, tornando mais fácil a solução dos problemas de aprendizagem apresentados no ambiente escolar.

Para que seja dada a devida importância às brincadeiras e aos jogos, é necessário que o sistema de ensino seja reformulado, capacitando os professores para uma prática educativa. Como vimos ainda há um longo caminho a percorrer.

A brincadeira e o jogo são fundamentais para o processo de ensino aprendizagem. E o professor é o grande protagonista dessa história, a partir da sua mudança de olhar e concepções, perceberá que com essa metodologia de trabalho terá muitos resultados satisfatórios nas aprendizagens e desenvolvimento de seus alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** – Brasília: MEC / SEF, 1998. Vol. 1

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).** Lei Federal nº 9.394 /96, 2. Ed. Rio de Janeiro, 1999.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 30 set. 2015.

FONSECA, V. **Psicomotricidade.** São Paulo:Ed. Martins Fontes,1983.

_____. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem/-**
Vitor da Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: crescer e aprender: o resgate do jogo infantil.** São Paulo: Moderna, 1996.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

LE BOULCH, Jean. **O desenvolvimento psicomotor- Do nascimento até 6anos.** Trad.de Ana G. Brizolara, 2 ed., Porto Alegre, Artes Médicas, 1984.

LURIA, A.R., LEONTIEV, N.e VYGOTSKY, L.S. **Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento.** Lisboa, Estampa, 1977.

MACEDO, Lino. **Brincar para entender a vida.** Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/noticias/brincar-para-entender-a-vida/>. Acesso em: 30/01/2022

PHILLIPS, Charles. **Como pensar- 300 jogos para exercitar o pensamento.** Ediouro publicações.

Revista Multi Debates. Disponível em: <https://revista.faculdadeitop.edu.br/index.php/revista/issue/view/9>. Acesso em: 30/01/2022..

WALLON, H. **Origens do pensamento na criança.** São Paulo: Manda, 1989.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa.** São Paulo: Artmed, 1998.

Isadora Sukita Rezende Santos

Estudante de Publicidade e Propaganda
Universidade Federal de Sergipe (UFS) – São Cristóvão/SE.

RESUMO

O presente artigo objetiva demonstrar como, ao longo dos tempos, a figura feminina tem sido controlada pelos homens, por vezes até de forma imperceptível, por meio das mudanças do conceito de beleza, com finalidade de simplesmente agradá-los ou de beneficiá-los. Será discutido o conceito de beleza de modo geral e, em seguida, da cultura ocidental a partir das ideias de Leon Tolstói. Logo após, para a discussão sobre o controle exercido sobre o corpo e a vida das mulheres serão abordados a obra “O livro da arte”, da editora Globo Livros e Paulo Rezzutti com informações históricas, Laura Mulvey, trazendo a reflexão sobre o retrato da imagem feminina no cinema, Naomi Wolf, a fim de discorrer sobre o “mito da beleza” e Ângelo Monteiro, para fazer observações no âmbito da estética. Por fim, será discutido o maior meio de aprisionamento da beleza feminina em padrões na atualidade, as redes sociais, e a consequente escravização da mulher.

Palavras-chave: comunicação; consumo; gênero; beleza; controle.

OS CONCEITOS DE BELEZA

Pode-se dizer que o conceito do belo, na atualidade, é bastante vasto, uma vez que todas as sociedades do mundo têm seus próprios significados, modelos e padrões, desenvolvidos e reinventados sobre ele por muitos séculos. No espectro ocidental, quase todos os conceitos de estética e beleza de destaque até o século XIX, por exemplo, criados por filósofos europeus, excluindo-se os da antiguidade, podem ser resumidos a duas definições. A primeira, de que beleza é algo místico ou metafísico e a outra, de que é um tipo de prazer. (TOLSTÓI, 2019, p. 60)

Nessa seara, segundo Tolstói (2019, p.63) “Assim, a teoria da arte baseada na beleza, exposta por estetas e professada em contornos vagos pelo público, não vai além de estabelecer que é bom aquilo que foi e é considerado agradável por nós – isto é, por um certo círculo de pessoas”, ou seja, exemplifica-se, nessa reflexão, que os conceitos dos valores importantes para a humanidade são, na maioria vezes, criados por determinado grupo de pessoas, possivelmente das elites. Isso torna-se delicado e questionável, não por colocar em dúvida o intelecto desses

indivíduos, majoritariamente homens, mas porque suas experiências de vida são limitadas aos seus contextos. A arte, por exemplo, de forma ampla, é a capacidade de se expressar um sentimento por meio de um canal e fazer com que o espectador o compreenda e, se possível, também o sinta. (TOLSTÓI, 2019, p.167) Tome-se como exemplo uma pintura de uma mulher nua encomendada por um mecenas. A mulher, sua amante, nada tem a ver com o artista, que a pintou por simples objetivo financeiro e de depravação do mecenas. A arte só pode ser considerada arte se for universal, ou seja, do rico comerciante ao pobre camponês possa ser entendida e sentida. (TOLSTÓI, 2019, p.161) Esse pensamento é contundente pois, da mesma forma, a beleza é e deve ser universal, ou seja, um conceito acessível, afinal todos podem possuir características próprias e belas, sem necessariamente terem que seguir um padrão imposto por outrem com interesses e contextos individuais.

O CONTROLE SOBRE AS MULHERES

Quase nunca, na história, os indivíduos aos quais a exploração dos conceitos de beleza sempre foi majoritariamente atribuída, as mulheres, tiveram liberdade de habitar em sua própria beleza. A todo momento os padrões do que é belo e aceitável mudam, aprisionando a classe feminina à necessidade de se encaixar neles para ser aceita. Tome-se como exemplo a mudança de padrão corporal da “Vênus de Willendorf”¹ (Figura 1), com seios e abdômen avantajados, para a pele clara, pescoço longo e abdômen menor da “Vênus de Urbino”² (Figura 2) e em seguida o uso dos espartilhos no século XIX e início do século XX (Figura 3).

Para os pré-históricos, o corpo feminino com bastante gordura e seios fartos, a fim de celebrar a fertilidade e a sexualidade, era ideal. (GLOBO LIVROS, 2019, p.20). Já na Vênus de Urbino, no período da Renascença, o padrão feminino era mais magro e precisamente alvo, com finalidade sensual (GLOBO LIVROS, 2019, p.148). Por fim, ao se tratar do uso dos espartilhos, pode-se notar explicitamente como a saúde e o bem-estar feminino foram deixados para trás em prol do que é considerado estar bela. Ou seja, durante o curso da história, à mulher sempre é apresentado um padrão corporal a ser seguido e cada período e padrão têm seus motivos ou objetivos, na maioria das vezes, principalmente após a consolidação da sociedade patriarcal, criados pelos homens a fim de agradá-los ou beneficiá-los.

¹ A Vênus de Willendorf, hoje também conhecida como Mulher de Willendorf, é uma escultura de 11,1 cm de altura representando estilisticamente uma mulher. Essa pequena escultura foi descoberta pelo arqueólogo Josef Szombathy em 8 de agosto de 1908, durante as escavações realizadas no sítio arqueológico do período Paleolítico, localizado próximo à Willendorf, Áustria e sua datação está entre 25.000 a 20.000 a.C. Fonte: <https://terrabrasilisdidaticos.com.br/sem-categoria/venus-de-willendorf-quem-foi-ela/> acessado em 31/07/2021 às 11:40

² A figura desnuda representa a mulher ideal na Renascença, que, como Vênus, torna-se um símbolo de amor, beleza e fertilidade. Fonte: O Livro da Arte (2019)

Figura 1



Figura 2



Figura 3



Com a Revolução Industrial, no século XIX, a necessidade de controle masculino sobre a beleza feminina tornou-se uma questão prioritariamente econômica. Afinal, as produções em série de novos produtos, nesse caso para o público feminino, tinham de ser consumidas. Assim, dessa época em diante, os homens, detentores das indústrias e dos meios de comunicação e entretenimento, passaram a ditar de forma massiva os padrões de beleza e de moda femininos. Paulo Rezzutti traz o exemplo de Hollywood³ :

Se na década de 1920, alguns anos após a morte de Anália Franco, poucos no Rio de Janeiro ainda sabiam quem ela era, nomes como os de Clara Bow, Theda Bara, Mary Pickford e Glória Swanson estavam na boca de todos os jovens. Ou melhor, na maquiagem, no cabelo, nos trejeitos e no vestuário. Hollywood começava com seu cinema, ainda mudo, a ditar a moda. As garotas andavam com os lábios carmin, cortes de cabelo curtos com franja reta sob os olhos, chamados à la garçonne, inspirado na atriz Louise Brooks. Os vestidos curtos mostravam as pernas e os joelhos e traziam decotes nas costas, tudo inspirado pelas atrizes que povoavam as telas e as mentes dos jovens (REZZUTTI, 2018, p.83).

Ao se tratar do âmbito do cinema, grande ditador da beleza e moda femininas e administrado majoritariamente por homens, Laura Mulvey traz questões intrigantes, para além do objetivo financeiro masculino. Ela demonstra como o falocentrismo⁴ é paradoxal por depender da imagem da

³ 5 A cidade de Hollywood está localizada no estado da Califórnia. Trata-se, na verdade, de um distrito da grande Los Angeles, cidade que se tornou referência cultural nos Estados Unidos. Hollywood acumulou ao longo da história várias empresas cinematográficas que obtiveram repercussão mundial. Fonte: <https://www.infoescola.com/artes/cinema-hollywood/> acessado em 31/07/2021 às 15:55

⁴ Visão ou forma de pensamento que defende uma superioridade masculina. Fonte: <https://dicionario.priberam.org/falocentrismo#:~:text=Vis%C3%A3o%20ou%20forma%20de%20>

mulher para dar sentido ao contexto do seu mundo (MULVEY, 1983, p.438). Porém essa mulher está sempre sendo sensualizada e observada, pois o cinema proporciona a escopofilia⁵, doença estudada por Sigmund Freud⁶ e que é discutida pela autora como forma de objetificação da figura feminina. (MULVEY, 1983, p.440) Afinal, na maior parte da história do cinema, a mulher é posta como imagem e o homem, como sujeito que a observa e a controla através do protagonista masculino:

Assim, em ambos os filmes Paraíso Infernal (Only Angels Have Wings) e em Uma aventura na Martinica (To Have and Have Not) o início mostra a mulher como olhar fixo combinado do espectador e de todos os protagonistas masculinos do filme. Ela é isolada, glamurosa, exposta, sexualizada. Mas, à medida em que a narrativa avança, ela se apaixona pelo principal protagonista masculino e se torna sua propriedade, perdendo suas características glamorosas exteriores, sua sexualidade generalizada, suas conotações de show-girl; seu erotismo é subjugado apenas ao ator masculino. Através da identificação com ele, através da participação em seu poder, o espectador pode indiretamente também possuí-la (MULVEY, 1983, p.446-447)

Ou seja, mesmo após conquistar direitos como o voto, a liberdade sexual e social, profissões por longo tempo ocupadas apenas pelo sexo masculino, dentre outros êxitos, as mulheres continuam e cada vez de forma mais voraz a serem subjugadas pela aparência física. Como cita Naomi Wolf “A cultura estereotipa as mulheres para que se adequem ao mito, nivelando o que é feminino em beleza-sem-inteligência ou inteligência-sem-beleza. É permitido às mulheres uma mente ou um corpo, mas não os dois ao mesmo tempo”. (WOLF, 2018, p.73) Para serem aceitas em um local de trabalho, por exemplo, elas não precisam apenas ter um bom currículo profissional, mas também ter extremos cuidados com seu rosto, corpo e vestimentas, requisito que não é exigido dos homens de forma tão disseminada:

Margarita St. Cross era uma garçonete do Playboy Club, despedida “por ter perdido sua Imagem de Coelhinha”.

pensamento% 20que%20defende%20uma%20superioridade%20masculina acessado em 31/07/2021 às 16:00

⁵ Uma das parafilias, anteriormente chamadas perversões, é o voyeurismo ou escopofilia. O voyeur é o sujeito que obtém prazer em observar os atos sexuais ou a intimidade sexual das pessoas. Fonte: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372016000200005 acessado em 31/07/2021 às 14:50

⁶ Sigmund Freud (1856-1939) foi um médico neurologista e importante psicanalista austríaco. Foi considerado o pai da psicanálise, que influenciou consideravelmente sobre a Psicologia Social contemporânea. Fonte:

[https://www.ebiografia.com/sigmund_freud/#:~:text=Sigmund%20Freud%20\(1856%2D1939\),so bre%20a%20P sicologia%20Social%20contempor%C3%A2nea](https://www.ebiografia.com/sigmund_freud/#:~:text=Sigmund%20Freud%20(1856%2D1939),so bre%20a%20P sicologia%20Social%20contempor%C3%A2nea) acessado em 31/07/2021 às 17:00

As normas de recrutamento do clube classificavam as garçonetes de acordo com a seguinte hierarquia: 1. Beleza Impecável 2. Moça de beleza excepcional 3. Marginal (em processo de envelhecimento ou por ter surgido algum problema de aparência corrigível) 4. Perda da Imagem de Coelhinho (seja por envelhecimento, seja por problema de aparência incorrigível). Os homens na mesma função de St. Cross, que exerciam as mesmas tarefas no mesmo local, não eram “submetidos a avaliações de nenhuma natureza” (WOLF, 2018, p.44)

Quando mulheres se rebelam contra a ordem social vigente e lutam por seus direitos mais óbvios, é por meio da aparência que são julgadas e condenadas, como diz Naomi Wolf (2018, p.82) “The New York Times citou uma tradicional líder de mulheres que dizia que tantas ‘delas eram simplesmente tão feias’”. Comentários desse tipo na imprensa têm por objetivo claro manchar a imagem das feministas por meio do que a sociedade mais exige de uma mulher, a beleza, para fazer com que as jovens moças que ainda não fazem parte do movimento continuem fora dele. Porém, também segundo Naomi Wolf (2018, p.82) “A passeata que desceu a quinta avenida em 1970 foi considerada importante por Washington Star por ter ‘desmentido a balela de as feministas serem feias’, pois o repórter Pete Hamill não via ‘tantas mulheres lindas no mesmo lugar havia anos’”.

Coerções sociais como a maternidade, a religião e a submissão ao marido em casa deram lugar ao que Naomi Wolf chama de “mito da beleza”. O mito da beleza é “uma violenta reação contra o feminismo que emprega imagens da beleza feminina como uma arma política contra a evolução da mulher” (WOLF, 2018, p.22). Essa ideologia, segundo a autora, “é a última remanescente das antigas ideologias do feminino que ainda tem o poder de controlar aquelas mulheres que a segunda onda do feminismo teria tornado relativamente incontroláveis” (WOLF, 2018, p.22) .

Quando as feministas inspiradas por Betty Friedan⁷ destruíram o monopólio dos anunciantes de produtos para o lar que disseminavam a ideia da mulher submissa, as indústrias das dietas e dos cosméticos passaram a ser os novos ditadores do seu comportamento. (WOLF, 2018, p.23) Foi a partir disso que as indústrias, em comunhão com as revistas femininas, alcançaram, principalmente dos anos 1980 aos anos 2000, época em que as redes sociais e outros tipos de tecnologia ainda não dominavam o espaço do entretenimento, altos lucros financeiros:

E a alucinação inconsciente adquire influência e abrangência cada vez maiores por conta do que hoje se tornou uma manipulação consciente do mercado:

⁷ Betty Friedan (1921-2006) foi psicóloga, jornalista e ativista estadunidense, cofundadora da Organização Nacional para as Mulheres (NOW) e uma das primeiras líderes do movimento pelos direitos das mulheres nas décadas de 1960 e 1970. Fonte: <https://www.record.com.br/autores/betty-friedan/> acessado em 31/07/2021 às 19:50

indústrias poderosas — a das dietas, que gera US\$ 33 bilhões por ano; a dos cosméticos, US\$ 20 bilhões; a da cirurgia plástica estética, US\$ 300 milhões; e a da pornografia, com seus US\$ 7 bilhões — cresceram a partir do capital composto por ansiedades inconscientes e conseguem por sua vez, através de sua influência sobre a cultura de massa, usar, estimular e reforçar a alucinação numa espiral econômica ascendente. (WOLF, 2018, P. 28-29)

Em suma, no caso do âmbito midiático, era um ciclo simples: as indústrias criavam os produtos e patrocinavam as revistas femininas. Estas, por sua vez, produziam matérias de acordo com os produtos de seus patrocinadores, sem se importar com as consequências e impactos que elas teriam nas vidas de suas consumidoras:

Ao fornecer uma linguagem onírica da meritocracia (“tenha o corpo que merece”; “não se tem um corpo maravilhoso sem esforço”), do espírito empreendedor (“tire o melhor partido de seus atributos naturais”), da absoluta responsabilidade pessoal pela forma do corpo e pelo envelhecimento (“é claro que você pode moldar seu corpo”, “suas rugas estão agora sob seu controle”) e até mesmo confissões francas (“afinal você também pode conhecer o segredo que as mulheres belas guardam há anos”), essas revistas mantêm as mulheres consumindo os produtos de seus anunciantes na busca da total transformação pessoal em status que a sociedade de consumo oferece aos homens sob a forma de dinheiro. Por um lado, a promessa otimista das revistas femininas de que elas podem fazer tudo sozinhas é sedutora para mulheres que até recentemente só ouviam dizer que não sabiam fazer nada sozinhas. (WOLF, 2018, p.41)

Essa prática capitalista foi prejudicial à sociedade como um todo, e especialmente às mulheres, pois seus objetivos e suas consequências eram imorais, como demonstrado acima. Não possuíam valores nobres voltados para o bem. Nesse cenário, Ângelo Monteiro explica sobre o abandono dos valores éticos e suas consequências para a sociedade:

O abandono dos valores éticos acarreta, em primeiro lugar, o próprio caráter do homem, enquanto disposição que fica à deriva de qualquer margem de defesa espiritual; e esse desastre atinge simultaneamente a esfera estética, no próprio centro da individualidade criadora, já que os valores estéticos são inseparáveis do mesmo ethos responsável pelos demais valores da cultura. (MONTEIRO, 2011, p.16)

O poder que as revistas femininas exerceram nas mulheres antes da popularização das redes sociais foi grande ao ponto de elas se sentirem parte de uma espécie de comunidade ao serem leitoras e seguidoras de suas matérias e conselhos, além de ter criado uma ideia de união entre as moças na época. (WOLF, 2018, p.88-89) Segundo Naomi Wolf (2018, p.84) “Ao ler a Glamour, uma mulher está segurando nas mãos a cultura de massa orientada para a mulher”. É também interessante observar como jornais e revistas masculinos eram apenas canais informativos para os homens, não exerciam uma dominação exarcebada sobre eles como as revistas femininas exerciam sobre seu público. (WOLF, 2018, p.84) Ademais, era pertinente a forma de organização de alguns meios de comunicação:

A cultura em geral adota um ponto de vista masculino do que é notícia ou não. Por esse motivo, a decisão do campeonato de futebol americano sai na primeira página enquanto uma modificação na legislação sobre creches vem escondida num parágrafo de página interna [...] Os jornais relegam as questões femininas para a “página das mulheres”. A programação de notícias da televisão destina as “reportagens femininas” para o horário diurno. (WOLF, 2018, p.84-85)

Atualmente, com a dominação das redes sociais no espaço cibernético, as revistas femininas são cada vez mais substituídas pelos perfis das *digitais influencers*⁸, que passam a exercer todo tipo de poder sobre a vida das mulheres que as acompanham e creem que necessitam ser iguais a elas. A *top model* das passarelas e revistas agora está na palma da mão de seu principal público, compartilhando seu dia a dia, hobbies, procedimentos estéticos e dietas. De fato, *top models* propriamente ditas, como Kendall Jenner⁹ (Figura 4) e Bella Hadid¹⁰ (Figura 5), compartilham detalhes e ângulos de seus corpos que não eram explorados e consumidos pelo público antes da cultura do compartilhamento de fotos íntimas e pessoais na internet. Da mesma forma, há as mulheres fitness, que produzem conteúdos relacionados a dietas, exercícios, educação alimentar, vida saudável e feliz, como Gabriela Pugliesi¹¹ (Figura 6).

⁸ Digital Influencer é um profissional que produz conteúdo e que utiliza as mídias digitais para influenciar o comportamento dos seus seguidores. Esse tipo de profissional é amplamente utilizado para promover produtos para públicos específicos. Fonte: <https://www.conteudo inboundmarketing.com.br/digitalinfluencer/> acessado em 01/08/2021 às 11:40

⁹ Kendall Nicole Jenner, ou apenas Kendall Jenner, é uma modelo norte-americana que ganhou notoriedade ao estrelar o reality show "Keeping Up with the Kardashians", exibido pelo canal E! Fonte: https://www.purepeople.com.br/famosos/kendall-jenner_p28213 acessado em 01/08/2021 às 11:50

¹⁰ Bella Hadid é uma modelo norte-americana com descendência Palestina. Com 24 anos, a modelo tem 1,75 m de altura e pesa 55 kg. Fonte: <https://www.dci.com.br/dci-mais/noticias/bella-hadid/54555/> acessado em 01/08/2021 às 11:55

¹¹ Gabriela Pugliesi é uma blogueira fitness brasileira que ganhou notoriedade ao compartilhar nas suas redes sociais dicas saudáveis de alimentação, atividades físicas e estilo de vida. Fonte:

Figura 4

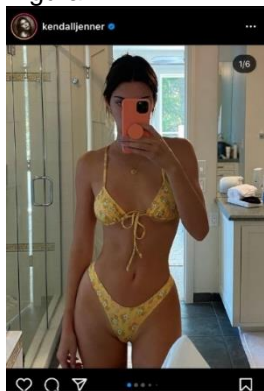


Figura 5



Figura 6



Pode-se dizer que as redes sociais são as revistas femininas do passado com uma nova face, muito mais criativa e moderna. Afinal, essas *influencers* recebem patrocínio de empresas e criam uma atmosfera que fazem suas seguidoras quererem consumir os produtos apresentados, na crença de que podem ser iguais a elas. Entretanto, há um ponto muito preocupante nisso: a frustração que a mulher comum desenvolve ao perceber que não consegue ter o corpo igual ao dessas *influencers*, nem o rosto, nem os dentes, nem os produtos caros, nem o cabelo, dentre outros. Isso porque a maioria dessas pessoas trabalham apenas como *influencers*, não possuem um emprego que tome seu tempo, nem filhos e marido, são contratadas pelas empresas para viver determinada rotina fazendo o uso de seus produtos e os divulgando. E, claro, para criar a ilusão na mulher comum de que ela também pode ser perfeita como elas.

Outra problemática criada pelos donos das redes sociais, em foco o Instagram, uma das maiores redes sociais de compartilhamento de fotos, são os filtros da câmera. Esses filtros podem modificar a realidade, e no caso dos que são voltados para o público feminino, podem corrigir “imperfeições” com efeitos de maquiagem, preenchimento labial, mudança da cor dos olhos, dentre outros (Figura 8). O problema surge quando se torna um vício utilizar esses filtros, ou seja, quando a mulher só se sente bonita e confortável para postar uma foto se estiver com determinado efeito. Dessa forma, ela pode criar a ilusão, ao receber elogios, de que a pessoa na foto com os efeitos do filtro é ela própria e acabar desprezando sua imagem real.

https://www.purepeople.com.br/famosos/gabrielapugliesi_p545069#:~:text=Gabriela%20Pugliesi%20%C3%A9%20uma%20blogueira,f%C3%ADsicas%20e%20estilo%20de%20vida.&text=Na%20mesma%20%C3%A9poca%20recorreu%20a,estilo%20de%20vida%20mais%20saud%C3%A1vel acessado em 01/08/2021 às 11:55

Figura 7



Nota-se que o mito da beleza, de Naomi Wolf, assume novas configurações atualmente. Ele está presente no dia a dia das mulheres como ditador silencioso. E, de certa forma, também estão os homens, detentores da maioria dos negócios globais que patrocinam o mito. Claro que, evidentemente, a preocupação estética é uma característica geral com a modernização do mundo no século XX, a popularização do registro de imagens com a fotografia e recentemente com as redes sociais. Porém, deve-se observar que essa preocupação é imposta de maneira mais severa ao público feminino, praticamente como uma escravização. E, enquanto movimentos como o feminista não conseguirem derrubar essas ramificações da sociedade patriarcal, com a ajuda de mais mulheres e também de homens, a mudança do conceito de beleza será constantemente utilizada como ferramenta de controle sobre a vida feminina.

REFERÊNCIAS

GLOBO LIVROS. **O livro da arte**. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.

MULVEY, Laura. **Prazer visual e cinema narrativo**. Trad. João Luiz Vieira. In: XAVIER, Ismail (org.). **A experiência do cinema**. São Paulo: Graal, 1983.

REZZUTTI, Paulo. **Mulheres do Brasil: a história não contada**. Rio de Janeiro: LeYa, 2018.

TOLSTÓI, Leon. **O que é arte?** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

WOLF, Naomi. **O mito da beleza: como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018. MONTEIRO, Ângelo. **Arte ou desastre**. São Paulo: É Realizações, 2011.

Luiz Henrique Coelho de Siqueira Teixeira

Graduando do curso de Psicologia (UFPE);
Membro do grupo PET Conexões Gestão Política-Pedagógica e pesquisador vinculado ao
Núcleo Feminista de Pesquisas em Gênero e Masculinidades – Recife/PE.

José Eduardo Cavalcanti

Graduando do curso de Psicologia (UFPE);
Membro do grupo PET Conexões Gestão Política-Pedagógica e pesquisador vinculado ao
Núcleo Feminista de Pesquisas em Gênero e Masculinidades – Recife/PE.

Thiago Vinícius dos Anjos Araújo

Graduando do curso de Ciências Sociais – Licenciatura - (UFPE);
Membro do grupo PET Conexões Gestão Política-Pedagógica e pesquisador associado ao
Instituto Internacional Despertando Vocações – Recife/PE.

Júllia Alves de Almeida

Graduanda do curso de Ciências Sociais – Licenciatura – (UFPE);
Membra do grupo PET Conexões Gestão Política-Pedagógica e pesquisadora vinculada ao
Grupo Ayé: Laboratório Interdisciplinar Natureza, Cultura e Técnicas – Recife/PE.

Ana Beatriz de Souza Silva

Graduanda do curso de Psicologia (UFPE);
Membra do grupo PET Conexões Gestão Política-Pedagógica – Recife/PE.

Leomar Basílio Barreto de Lima

Graduando do curso de Geografia – Licenciatura – (UFPE);
Membro do grupo PET Conexões Gestão Política-Pedagógica e pesquisador vinculado ao
Grupo Paisageo: Análise da Paisagem – Recife/PE.

Vanice Selva

Professora do curso de Geografia (UFPE);
tutora do grupo PET Conexões Gestão Política-Pedagógica – Recife/PE.

RESUMO

O objetivo deste capítulo é socializar o processo de criação de um ambiente grupal pautado na pluralidade de ideias como princípio de intervenção interna do Programa de Educação Tutorial (PET) Conexões de Saberes Gestão Política-Pedagógica (PET-GPP) da Universidade Federal de Pernambuco. No ambiente acadêmico, a implantação de ações a corpos e a grupos dissidentes servem como um instrumento de promoção da diversidade e enfrentamento às desigualdades, haja vista que a conduta de respeito às especificidades é fundamental para a estruturação de um PET heterogêneo. Essa estrutura segue um caráter social e democrático, garantindo a pluralidade de seres, conhecimentos e ideias de modo a enriquecer a experiência acadêmica grupal. Tendo isso como base, criou-se o projeto “Diversifica PET” seguindo a metodologia que se inicia na revisão bibliográfica acerca da legislação do PET e do aprofundamento teórico nas temáticas voltadas para a diversidade de ideias e de corpos. Foram definidas estratégias de curto, médio e longo prazo de intervenção grupal no PET-GPP

com base nas temáticas: (1) raça/etnia; (2) deficiência e capacitismo; (3) diversidade sexual e de gênero. Os seguintes resultados foram obtidos com o Diversifica PET: inserção de novos/as membros/as no grupo PET-GPP a partir de uma política afirmativa de cotas; promoção de debates e oficinas voltadas para a temática de Pessoas com Deficiência; formulação de uma ação voltada para a identidade grupal e ao debate dentro de eixos temáticos. Com a interpretação da experiência resultante das ações desenvolvidas, ao decifrar as dimensões dos marcadores sociais e elencar as políticas inclusivas mencionadas, é possível concluir que tais intervenções em grupo proporcionaram a atuação coletiva com base nos princípios do Programa de Educação Tutorial, a partir do Manual de Orientações Básicas, e dentro de uma perspectiva ética, política e cidadã.

Palavras-chave: inclusão; diversidade; intervenção grupal; políticas afirmativas; Programa de Educação Tutorial.

INTRODUÇÃO

O Programa de Educação Tutorial (PET) foi criado em 1979 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e transferido no final da década de 1990 para a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação. Este programa tem como objetivo apoiar grupos de alunos que demonstrem potencial, interesse e habilidades de atuar em projetos que visam a prática do ensino, pesquisa e extensão nos cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior (IES) (BRASIL, 2006).

Sob a orientação de um/a professor/a tutor/a, os integrantes de cada grupo PET desenvolvem ações coletivas extracurriculares, de caráter interdisciplinar, que visam o desenvolvimento de competências necessárias para uma maior qualidade em sua formação acadêmica. O/a professor/a tutor/a é o/a responsável pela orientação e supervisão dessas ações, trabalhos e esquemas, bem como pelo desempenho e atendimento aos critérios estabelecidos (CAIRES; ALMEIDA, 2000).

O PET é um programa que preza pela diversidade de integrantes dentro de um mesmo grupo, pois considera que a pluralidade de áreas e de perspectivas epistemológicas contribui para que os integrantes tenham uma formação com ampla visão de mundo ética e politicamente, característica necessária para uma prática profissional que esteja à serviço e diálogo com a comunidade pautada na tríade universitária (PIVETTA *et al.*, 2010). Ademais, as atividades extracurriculares de ensino, pesquisa e extensão, componentes dessa tríade, que compõem o PET garantem que os integrantes vivenciem experiências que estão além das estruturas curriculares convencionais, favorecendo, dessa forma, uma formação global tanto para a inserção no mercado profissional quanto para o desenvolvimento de estudos em programas de pós-graduação (BRASIL, 2006).

Convém destacar que as ações de ensino e de extensão desenvolvidas pelos grupos PET são capazes de quebrar as barreiras

academistas, propiciando o diálogo do conhecimento produzido na universidade com a população externa. Sobre isso, Pivetta *et al.* (2010) afirmam que o papel da extensão universitária é justamente ampliar a rede de interações comunitárias de tal modo que aquilo produzido em termos de conhecimento e aquilo que se difunde por meio do ensino não fiquem restritos ao espaço da sala de aula ou núcleos de pesquisa, mas que encontrem aderência na realidade social. Esse diálogo entre a universidade e a sociedade, por meio do programa, permite, em certa medida, a transformação do meio social e o reconhecimento da comunidade enquanto sujeitos do processo de formação acadêmica desses estudantes.

O Manual de Orientações Básicas (MOB) do PET discorre sobre os aspectos gerais do programa e seus objetivos e consta a ênfase no diferencial da educação tutorial que corresponde a vivências da comunidade petiana¹ para além dos currículos convencionais, haja vista que as atividades extracurriculares fazem parte do direcionamento à valorização do comprometimento pedagógico, epistemológico, ético e social (BRASIL, 2006). Por via de regra, o intuito do PET corresponde ao conhecimento acadêmico diversificado e, para isso, empenha-se em construir o compromisso social que reforce ideais de cidadania em que toda contribuição seja dirigida à comunidade científica e à sociedade. Um dos pilares centrais dentro do PET é o diálogo com novos conhecimentos durante o período da graduação em que os discentes e o/a tutor/a estão inseridos na universidade (BRASIL, 2006).

Neste seguimento, com a união do PET com o programa Conexões de Saberes a partir da Portaria MEC Nº 976 (BRASIL, 2013), sua função social torna-se ainda mais evidente pela preocupação com a inclusão e permanência de estudantes oriundos de comunidades populares, sua formação e produção acadêmica e extensionista e o fortalecimento do diálogo entre saber científico e a comunidade geral (MONTALVÃO *et al.*, 2020). Portanto, toma-se como dever propiciar e cumprir com um regimento que preza pela pluralidade e diversidade, de forma que é indispensável a aplicação de uma abordagem interseccional (NOGUEIRA, 2017) através dos diversos marcadores sociais presentes no grupo, se consolidando como práxis dos PET Conexões de Saberes.

A luta pelo direito à inclusão e à equidade social de grupos minoritários vêm ganhando mais espaço tanto no campo científico, quanto no campo social a partir de uma luta constante de diferentes segmentos sociais. Entretanto, domínios políticos e sociais de base conservadora buscam minar muitas conquistas socioeducacionais dessas populações, a exemplo da supressão no Plano Nacional da Educação (PNE) de marcadores sociais como gênero, sexualidade, raça e etnia (GONTIJO *et al.*, 2017). Em meio a tantos retrocessos, neste caso, no contexto acadêmico, questões que envolvem a diversidade racial, de gênero e sexualidade e de pessoas com

¹ Utiliza-se o termo “petiano/a” para se referir aos integrantes dos grupos do Programa de Educação Tutorial (PET), assim como adjetivo para se referir a esta comunidade e contexto.

deficiência têm sido debatidas no que diz respeito à necessidade de maior acessibilidade, oportunidades e manutenção de grupos minoritários dentro do espaço universitário. Tais abordagens podem ser vistas como importantes estratégias de resistência e enfrentamento à misoginia, sexismo, racismo e homofobia que perpetram institucionalmente na sociedade (GONTIJO *et al.*, 2017).

As políticas afirmativas possibilitam uma maior acessibilidade aos estudantes que necessitam dessas ações, pois, como sinalizam Souza e Brandalise (2017), há um grande nível de privilégio no ato de ingressar no ensino superior no Brasil. Esse privilégio ocorre, pois, “historicamente os estudos universitários fazem parte da vida daqueles que não têm a necessidade de trabalhar para garantir seu sustento e de sua família” (SOUZA; BRANDALISE, 2017, p. 518). Contudo, tais políticas ainda não são completamente suficientes, pois a realidade social em que alguns estudantes fazem parte pode dificultar, assim, o acesso à vida acadêmica. Munanga (2007) discorre sobre críticas infundadas e pautadas no racismo estrutural social e no mito da democracia racial, conceito esse bem situado por Sales (2006), que atinge o sistema de políticas afirmativas. Munanga (2007) reforça que a universidade tem o papel social e ético de ultrapassar as lacunas promovidas pela disparidade de oportunidades, objetivando o pluralismo de ideias.

Dito isso, uma das estratégias direcionadas à essas questões é o Programa Diversidade na Universidade, criado e instituído no começo dos anos 2000 (BRASIL, 2002, 2003) com o objetivo de promover equidade e diversidade na educação superior para pessoas pretas, indígenas e outros grupos socialmente desfavorecidos no Brasil. O programa apoia, desenvolve e avalia Projetos Inovadores de Curso, idealizados para contribuir com a ampliação do número de estudantes negros e indígenas nas universidades brasileiras (BRAGA; SILVEIRA, 2007).

Além da acessibilidade ao ensino superior, é necessário também promover a permanência de estudantes negros/as, indígenas, LGBTQIA+ e baixa renda no ambiente acadêmico. Visto que, segundo Palla (2017), a trajetória acadêmica dessas pessoas é atravessada por dificuldades históricas que podem limitar a permanência e conclusão dos cursos de graduação, pois as demandas são diversas e vão desde as necessidades de assistência material como moradia, alimentação, transporte e materiais didáticos até às demandas de ordem vivencial como dificuldades de inclusão e acolhimento, além do enfrentamento ao preconceito em decorrência da classe, raça/etnia ou gênero.

Para minimizar tais dificuldades, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) (BRASIL, 2010) apoia a permanência de estudantes de baixa renda matriculados/as em cursos de graduação presencial das Instituições Federais de Ensino Superior e oferece assistência nos seguintes quesitos: moradia estudantil, alimentação, transporte, inclusão digital, apoio pedagógico, e outras ações executadas pela própria instituição de ensino. Dentre essas ações, há os projetos de pesquisa, ensino e/ou extensão dentro

das universidades com políticas afirmativas e oferecimento de bolsas de custeio destinadas aos grupos minoritários. Isso é importante não só para garantir a permanência do/a estudante no curso de graduação, como também para promover uma diversidade de corpos, vivências e realidades dentro de um mesmo ambiente/grupo. Seguindo esse princípio, o PET é um desses programas vinculados à universidade que possui ações afirmativas e políticas de acessibilidade social e manutenção/permanência acadêmica através das bolsas disponibilizadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

Prosseguindo e aprofundando com as temáticas sociais abordadas pelo PET, o capacitismo e as barreiras que compõem o ambiente sociocultural, aos quais grupos de pessoas estão inseridos, passam a representar um importante tema para pesquisa. Surge, com isso, a necessidade de se definir o que é uma pessoa com deficiência (PcD):

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, com interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, s.p.).

Em relação às barreiras supracitadas, Sasaki (2009) discorre sobre serem pontos que fazem parte do contexto sociocultural limitando as possibilidades de vida das pessoas com deficiência. Sendo assim, as barreiras são:

(...) arquitetônicas (sem barreiras físicas); comunicacional (sem barreiras na comunicação entre as pessoas); metodológicas (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação, entre outros); instrumental (sem barreiras em instrumentos utensílios, entre outros); programáticas (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações e normas); e atitudinais (sem preconceito, estereótipo, estigma e discriminações no comportamento da sociedade para pessoa que tem deficiência) (SASSAKI, 2009, p. 1-2).

Mesmo com tais pontuações, ainda há, no imaginário social, uma ideia de que deficiência está relacionada à doença e esta relação se ancora no modelo biomédico da deficiência, o qual foi instaurado mundialmente na década de 1940 a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Este modelo foi desenvolvido a partir de instituições públicas e privadas que focalizavam na reabilitação física e profissional das PcD, isto porque parte da noção de que o problema está nessa pessoa e não na estrutura social. Diferentemente deste modelo, que tinha como objetivo a reabilitação, na década de 1990 emerge o modelo social da deficiência, que compreende que o real problema está na estrutura social que se apresenta através de barreiras

ambientais como, por exemplo, barreiras atitudinais e arquitetônicas. Este modelo é fruto das lutas e da própria mobilização política das pessoas com deficiência que começaram no ano de 1979 no cenário brasileiro (SASSAKI, 2012).

O capacitismo é um conceito que se relaciona com tais pontos dispostos anteriormente. Este termo foi traduzido do inglês “*ableism*” e pode ser compreendido como um conjunto de crenças, processos e ações que geram e reproduzem percepções negativas sobre os corpos de pessoas com deficiência, uma vez que empreende a este segmento social uma noção limitada de ser humano (CAMPBELL, 2001 *apud* DIAS, 2013). Dias (2013) discorre que o “Capacitismo é a concepção presente no social que lê as pessoas com deficiência como não iguais, menos aptas ou não capazes para gerir a próprias vidas” (p. 2).

Sendo assim, tem-se como objetivo neste artigo socializar o processo de criação de um ambiente grupal pautado na pluralidade de ideias como princípio de intervenção interna do PET Conexões de Saberes Gestão Política-Pedagógica (PET-GPP) da Universidade Federal de Pernambuco. Com a propagação de tais ideias dentro do grupo, espera-se promover a continuidade da diversidade grupal levando em consideração que a atuação coletiva é uma característica marcante nos grupos PET.

METODOLOGIA

Para a concretização do objetivo supracitado, inicialmente foi debatido, internamente ao grupo, demandas sociais vinculadas à organização dos grupos PET trazidas do Encontro Nacional de Grupos PET (ENAPET) de 2018. Como forma de prosseguir neste assunto, foram avaliados os pontos positivos e negativos para intervir grupalmente com base nos parâmetros do contexto social e da diversidade. Assim, realizou-se uma revisão de literatura para abordar a legislação, regulamentação e organização interna dos grupos PET. Foram constatados todos os pontos e pilares de base para a estruturação do programa e como estes se relacionavam com pautas sociais do contexto sócio-histórico vigente. Diante disso, foram pensadas estratégias de curto, médio e longo prazo para atuação dentro do grupo PET-GPP com base nos seguintes temas respectivamente: (1) raça/etnia; (2) deficiência e capacitismo; (3) diversidade sexual e de gênero.

A partir da revisão assistemática da literatura encontrada a respeito das temáticas supracitadas, foi montado um primeiro subgrupo de petianos/as com o intuito de dialogar sobre como o tópico sobre raça/etnia seria implementado no edital de seleção do grupo PET-GPP no ano de 2019. Este subgrupo aprofundou na temática de cotas raciais dentro de processos seletivos, além de solicitar auxílio nesta prática com o Núcleo de Estudos Afro-brasileiro (VIEIRA *et al.*, 2020) da Universidade Federal de Pernambuco. Após esse momento do processo seletivo de 2019, a discussão foi retomada no processo seletivo do PET-GPP 2020 e ampliada. Neste último, a temática do capacitismo entrou para a discussão como forma de continuar no caminho

da diversidade petiana e da promoção de uma seleção vinculada ao contexto social em que se encontra. Novas leituras de textos foram realizadas voltadas às pessoas com deficiência, desde a concepção teórico-prática deste segmento social, até os processos de implementação deste grupo em seletivas, principalmente com a Lei de Cotas, sancionada em 2012 na Lei Nº 12.711 (BRASIL, 2012). A partir disso, ocorreu a sistematização das informações para que pudessem ser transformadas em oficinas práticas sobre o assunto e rodas de conversa, dentro e fora do grupo.

Prosseguindo nas estratégias pensadas no início deste projeto grupal, o grupo passou então, a refletir sobre a temática da diversidade sexual e de gênero. Um novo subgrupo de petianos/as foi criado, que depois resultou no Eixo 4, com o intuito de discutir sobre políticas de inclusão sexual e de gênero, e de sistematizar o levantamento de dados e a aplicação de um formulário on-line para captação interna de informações entre os integrantes do grupo PET-GPP. O referido formulário teve como objetivo saber como as pessoas do grupo se caracterizavam dentro de marcadores sociais, como o de classe, de raça/etnia, de gênero e orientação sexual, a partir disso, traçar metas específicas para ações futuras. Este formulário foi construído a partir da plataforma *Google Forms* e divulgado entre integrantes do grupo PET-GPP. Era constituído por perguntas simples e diretas para reunir mais informações sobre os marcadores sociais e sociolocalização dos participantes, a saber: autodeclaração em relação à raça/cor, identidade de gênero, orientação sexual e deficiências, o formato de ingresso, uso das cotas (raciais, de escolaridade e para pessoas com deficiência) e outras informações pessoais, como idade, renda média mensal e geolocalização.

Ademais, a interpretação destes dados se deu, em um primeiro momento, por uma análise quantitativa a fim de entender a quantidade e proporção de marcadores dentro do grupo e, após isso, uma abordagem qualitativa para relacionar o que foi coletado com as políticas sociais debatidas. A partir deste formulário, foram traçadas novas linhas de discussões internas ao grupo objetivando uma alteração na práxis grupal do PET-GPP e em todos os projetos e ações vinculados a ele.

RESULTADOS

Intervenções relacionadas à inserção de novos/as membros/as

O primeiro passo do projeto “Diversifica PET” resultou, como já citado, na implementação de cotas raciais no edital de seleção para novos/as petianos/as em 2019. Neste respectivo processo seletivo, 50% das 4 vagas (não-bolsista) ofertadas foram destinadas a pessoas autodeclaradas pretas e pardas e estas tiveram que passar pela comissão especial de comprovação racial/étnica do PET-GPP. Esta comissão foi uma das aplicações práticas advinda de uma análise sobre esta temática em compatibilidade com a literatura atual, com outros processos seletivos da época e com o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros. Compunham esta comissão: um estudante

integrante do PET-GPP; um membro do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros; um técnico administrativo; e um docente. Todas as pessoas da banca, de preferência, tinham relação direta com a temática racial a fim de que estivessem aptos para o propósito.

Conforme pontua Vieira *et al* (2020), o edital de seleção de 2019 teve como resultado das inscrições: 51,2% dos candidatos se autodeclararam pretos ou pardos, 46,3% como brancos e 2,5% preferiram não se identificar. Ao mesmo tempo, apenas 24,4% de todos os/as inscritos/as optaram por entrar na modalidade destinada a esse segmento social (50% das vagas). Vieira *et al.* (2020) apontam que uma possível causa para esta disparidade, a não opção pela modalidade de cota mesmo pertencendo ao grupo social do qual ela faz parte, foi “o não-conhecimento dessa política afirmativa no que diz respeito a como funciona a comissão especial de verificação ou mesmo o não reconhecimento do direito, considerando pessoas contrárias à política de cotas” (p. 187). Após a concretização da seleção e da inserção dos/as novos/as petianos/as no grupo, foi realizado um momento coletivo de avaliação sobre todo o processo seletivo. Neste momento, algumas pautas foram elencadas para serem mais bem observadas em futuros editais como: (1) um maior esclarecimento para os/as inscritos/as quanto à comissão especial supracitada; (2) colocar uma nota mínima final na seletiva, após todas as etapas descritas no edital, para que a pessoa estivesse apta a concorrer à vaga; (3) explorar outros segmentos sociais, como a população indígena e de pessoas com deficiência.

Após esse primeiro momento do projeto relacionado ao edital de 2019, novos debates internos do grupo continuaram acontecendo no decorrer deste respectivo ano, até o momento da formulação do próximo edital, o de 2020. A construção deste edital foi impactada pelo contexto inicial da pandemia da COVID-19 e, com isso, todo o grupo teve que se reestruturar no sentido de propiciar uma seleção dentro dos parâmetros apresentados pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e pela própria reitoria da Universidade Federal de Pernambuco. Sendo assim, todo o processo foi remoto e com a metodologia avaliativa também readequada.

Na seleção de 2020, algumas das sugestões avaliativas da anterior (seleção de 2019) foram levadas em consideração, assim como o contexto pandêmico da época. Ademais, neste processo seletivo, estavam sendo dispostas 7 vagas: 5 não-bolsistas; 2 bolsistas. Partindo disso, foi implementado as seguintes ações: (1) continuação do modelo de cotas raciais para pessoas pretas e pardas; (2) ampliação das cotas, abarcando pessoas com deficiência; (3) disposição de uma nota mínima de corte nas etapas do processo seletivo (nota 7,00); (4) inclusão de uma análise socioeconômica para a disposição de bolsas. Ressaltamos que a não inclusão de pessoas autodeclaradas indígenas na seleção se deu pelo grupo ainda não estar apto, teoricamente, para a implementação deste segmento no sistema de cotas. O grupo reconheceu que ainda serão necessários novos debates, principalmente com pessoas vinculadas ao movimento em prol da população indígena e dos próprios membros/as deste segmento social.

A partir disso, uma vaga de bolsista (50% do total) foi destinada às pessoas autodeclaradas pretas ou pardas e às pessoas com deficiência, enquanto 1 vaga (50% do total) foi destinada à ampla concorrência. Já em relação aos não-bolsistas, tem-se: 2 vagas para a ampla concorrência; 2 vagas para autodeclarados preto e pardos; 1 vaga para pessoas com deficiências. As vagas disponibilizadas para o sistema de cotas que não foram preenchidas, ou pela não exigência da nota mínima estipulada, ou pela falta de inscritos em determinada modalidade, foram redesignadas para a ampla concorrência.

Da mesma forma, a partir dos resultados da avaliação da seleção de 2019, foi possível sistematizar os dados das inscrições no edital de 2020. Neste último ano, 53,9% das candidaturas se autodeclararam pessoas pretas ou pardas; 34,6%, pessoas brancas; 7,7% preferiram não se autodeclarar; e 3,8% se autodeclararam pessoas amarelas. Apenas uma inscrição se identificou como pessoa com deficiência. A opção de concorrência dentro deste processo seletivo ficou da seguinte forma: 65,4% de todos os inscritos optaram pela modalidade de Ampla Concorrência; 30,8% optaram pela categoria de cotas voltada para pessoas pretas ou pardas; 3,8% optaram pela cota destinada a pessoas com deficiência. Nota-se, portanto, que de um ano para o outro ocorreu o aumento, mesmo que pequeno, na quantidade de pessoas pretas ou pardas inscritas no edital e sua escolha em concorrer dentro do sistema de cotas. Ademais, também já é perceptível o início do diálogo com o segmento social de pessoas com deficiência nos processos seletivos do PET-GPP.

A implementação de uma nota mínima na seleção de 2020 foi essencial no sentido de conseguir entender o perfil de candidatura esperada para o grupo a partir da eficiência do/a inscrito/a em cada etapa da seletiva. A primeira etapa, referente ao processo de 2020, era eliminatória e consistia em uma análise documental. A segunda etapa, eliminatória/classificatória, esperava que o/a candidato/a pudesse escrever um texto dissertativo, dentro do formato remoto utilizando a plataforma Google Forms, com tema relacionado ao PET-GPP e à bibliografia previamente recomendada em edital. A terceira etapa, classificatória, consistiu em uma apresentação pessoal online em modelo de roda de conversa. Após isso, para os/as candidatos/as que solicitaram o ingresso pela modalidade de cotas de pessoas pretas ou pardas, ocorreu uma banca com uma comissão de heteroidentificação; já para as inscrições voltadas para pessoas com deficiência, o laudo médico apresentado pelo candidato foi analisado na primeira etapa da seletiva.

Intervenções direcionadas à temática de Pessoas com Deficiência

Como segundo ponto de atuação do DIVERSIFICA PET, o projeto destacou as pessoas com deficiência. É a partir de toda a rede complexa de preconceito, discriminação e exclusão social para com este segmento que o PET-GPP desenvolveu um conjunto de ações que objetivaram romper com

certas percepções limitadas acerca das PcD. É notório que a inclusão de cotas impactou significativamente na confecção das ações do grupo, partindo da entrada de estudante com deficiência visual, e, com isso, o capacitismo, as diversas barreiras (citadas na introdução) e a Audiodescrição (AD) vem se configurando como pautas recorrentes. Serão listadas, a seguir, três ações promovidas dentro deste segundo momento do projeto. Sendo assim, é necessário explicitar que estas ações foram realizadas exclusivamente no modelo remoto em decorrência da readequação metodológica por conta da COVID-19.

A primeira ação foi intitulada como “Dialogando sobre capacitismo e educação” e ocorreu no segundo semestre de 2020. Esta atividade foi a transmissão de uma *live* ao vivo realizada no Instagram oficial do PET-GPP promovendo um espaço de diálogo sobre a temática do capacitismo e a da educação. Esta *live* contou com o relato de experiência de um dos petianos, neste caso, enquanto palestrante dentro de seu contexto da educação pública do estado de Pernambuco, tanto no âmbito do ensino médio, quanto no ensino superior, sendo uma PcD. Em conjunto, a transmissão contou com uma mediadora, sendo esta outra petiana do grupo, com um importante papel, uma vez que tinha como objetivo fazer perguntas que orientaram o desenrolar da conversa e, ainda, ler os comentários feitos por telespectadores que estavam assistindo.

Nesta *live*, foi debatido sobre o capacitismo que, como já exposto anteriormente, é a sintetização do preconceito e discriminação para com as PcD. Este fenômeno social é a maneira de perceber essas pessoas como sujeitos inferiores, incapazes e até mesmo como não humanos. Além disso, foi discutido sobre as barreiras, focalizando principalmente nas atitudinais relacionando com a trajetória acadêmica do palestrante. Foram identificados, portanto, diversos aprendizados entre os participantes da *live* acerca das temáticas abordadas, principalmente no que diz respeito às possibilidades de romper com as barreiras atitudinais que tanto diminuem as formas de ser e agir no mundo de PcD. Ademais, na própria transmissão, foram identificados comentários que exaltavam essas contribuições dialógicas no que se refere às mudanças de sentido sobre os corpos das PcD. Notou-se ainda, que este debate ainda precisa ser mais fomentado devido a estes preconceitos estarem enraizados no cotidiano das pessoas e, somente debatendo sobre tal tema, poderemos ter uma sociedade mais inclusiva.

A segunda atividade voltada para as PcD e para a temática da inclusão foi a “Oficina-ação em audiodescrição: da teoria à prática” e objetivava a apresentação deste recurso metodológico educacional de forma teórica e de sua prática, mesmo que de forma remota. Lívia Motta (2016), em seu livro “Audiodescrição na escola: abrindo caminhos para leitura de mundo”, afirma que os professores devem ter certeza que a AD, enquanto recurso de acessibilidade comunicacional, irá promover o processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, abrindo as portas para o mundo (MOTTA, 2016). Foi baseado nisso que esta ação foi construída e integrada ao planejamento do PET-GPP.

Esta ação ocorreu por meio da plataforma audiovisual Google Meet e foi concretizada por dois membros do PET-GPP, sendo um mediador e outro apresentador do conteúdo pedagógico. O apresentador se colocou no sentido de partilhar sua trajetória de formação, enquanto consultor em audiodescrição (AD), e fez a apresentação teórica sobre este recurso. A AD possibilita pessoas com deficiência visual, assim como pessoas com outras especificidades, a terem acesso a elementos imagéticos, promovendo sua contextualização e entendimentos em distintos espaços sociais. É através dos processos de tradução intersemiótica que se configura a AD a partir da passagem de um estado de signos para outro, ou seja, a imagem visual se torna oral, além da também possível transmissão de informação via sonora ou escrita (MOTTA, 2012).

Seguindo as diretrizes de Motta (2012), na ação também foi apresentada as diretrizes de como deve ser realizada a AD, porém é preciso salientar que mesmo havendo estas orientações, o contexto deve ser entendido primariamente. Sempre que o audiodescritor produz uma AD, ele deve estar atento aos aspectos do ambiente, dando lócus à acessibilidade. Sendo assim, as orientações de como estruturar a AD, fornecidas na oficina, foram: (1) enquadramento: “foto colorida em formato paisagem”; (2) quem: “um jogador”; (3) como: “vestido de camisa branca, bermuda preta e de chuteira de cravos preta”; (4) ação: “segurando uma bola azul”. Dentro dessas instruções, o contexto escolar acabou sendo o lugar privilegiado na oficina, uma vez que um quantitativo significativo dos membros do PET-GPP faz cursos de licenciaturas nas áreas de História, Geografia e Ciências Sociais.

Na ação, foram trabalhados também aspectos sobre a aplicabilidade do recurso diferenciando imagens estáticas, fotografias, charges, *cartoons*, entre outras, de imagens dinâmicas como de filmes, séries e desenhos. Foi apresentada uma imagem estática na qual foi realizada a AD naquele momento com a participação ativa dos participantes. Estava sendo proporcionado às pessoas o processo prático-reflexivo constituído numa dinâmica de interação entre o que tinha sido apresentado conceitualmente e a prática. Após isso, foi exposto um episódio da série animada Turma da Mônica, contendo o recurso da AD, intitulado como “O corpo fala”. A apresentação deste vídeo teve o intuito de exemplificar como é a prática deste recurso pedagógico a partir de imagens dinâmicas e não apenas estáticas.

Por fim, foi aberto um espaço para a avaliação das pessoas que participaram da ação e a devolutiva foi satisfatória, com elogios tanto o domínio teórico-prático da mediação, quanto à metodologia escolhida para a apresentação do recurso da AD. Como forma de não manter este conteúdo pedagógico apenas dentro do ambiente acadêmico, a gravação desta oficina foi publicada no Instagram do PET GPP a fim de que possa ser acessada pela comunidade geral, ampliando, assim, o conhecimento.

Para finalizar esta segunda etapa do projeto maior, DIVERSIFICA PET, a terceira atividade desenvolvida foi um webinar intitulado como “Webinário sobre recursos pedagógicos e outras especificidades”. Esta ação

aconteceu de maneira remota, síncrona e por meio da plataforma Google Meet, além de ter sido divulgada pelas redes sociais do PET-GPP tanto a chamada para a participação, quanto instruções de acesso para inscritos. A ação contou com um petiano como organizador e mediador e com uma facilitadora especializada nesta temática, além de comparecerem dezesseis pessoas. A atividade foi pensada para discutir e apresentar recursos pedagógicos e outras especificidades educacionais que auxiliam pessoas com deficiência visual, contribuindo para a superação das barreiras que potencializam o capacitismo. Ademais, também se tomou como base a promoção de reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem das pessoas com deficiência visual, pois sabemos que, na realidade, há uma lacuna de recursos no contexto educacional para essas pessoas como destaca Motta (2016):

Ainda é pequeno o número de alunos com deficiência visual que concluem o curso superior. Isso se deve, principalmente, aos poucos recursos de acessibilidade encontrados na escola e à atuação desinformada e desinteressada de alguns professores (MOTTA, 2016, p. 137).

Com esta premissa, foi mostrado recursos que garantem e legitimam o processo de ensino-aprendizagem de PcD visual no contexto escolar. A audiodescrição foi, novamente, um dos recursos apresentados, pois representa importante papel para democratizar a participação ativa dos diversos agentes sociais no processo de inclusão (MOTTA, 2012; 2016). Durante a oficina, primeiramente, foi indicada a leitura do artigo “Cegueira e Baixa Visão” de Elizabet Dias de Sá (SÁ, 2014) que trata da temática sobre deficiência visual. A partir disso, foram elencados os principais tópicos a serem debatidos no webinar e, também, questões acerca da experiência da facilitadora no contexto educacional. A convidada facilitadora é professora brailleista e vinculada ao Centro de Estudos Inclusivos (CEI), localizado no Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Para a realização desta ação, foram utilizados celulares/computadores e *slides*. Assim, buscando possibilitar uma maior interação social entre Pessoas com Deficiência e Pessoas sem Deficiência, foram mostradas técnicas que garantem e legitimam a presença de PcD visual em escolas como, por exemplo, caderno de pauta ampliada, o Sistema Braille, lupas eletrônicas, entre outras (SÁ, 2014). Por fim, com a realização desta ação, podemos notar de maneira mais lúcida a ausência destas discussões nos ambientes educacionais e isto faz com que novas inquietações surjam potencializando novas ações. Outrossim, discutir sobre inclusão e pessoas com deficiência também é discutir sobre pessoas sem deficiência e seu papel no processo de inclusão, assim foi o *feedback* que recebemos dos participantes, além de elogios sobre a importância da temática.

Intervenções dentro da identidade grupal e do debate com eixos temáticos

Como último passo do Diversifica PET, em conformidade ao que foi apresentado na metodologia, criou-se o formulário “Identidade Petiana”, destinado aos membros do grupo PET-GPP, e foi possível obter os resultados descritos a seguir. O grupo, no momento da aplicação do formulário, possuía um total de 17 discentes ativos e a maior parte destes possuem 21 anos (29,4%), seguido por 23 anos (23,5%), 20 anos (17,6%), 24 anos (11,8%), 22, 27 e 30 anos (5,9%/cada). A grande maioria nasceu no estado de Pernambuco e, atualmente, todos residem também neste estado. Em relação a renda média mensal, 35,3% declararam que vivem entre R\$401,00 a R\$800,00 por mês; 29,4% com R\$801,00 a R\$1200,00; 17,6% entre R\$1201,00 a R\$1800,00; 11,8% com até R\$400,00; e 5,9% de R\$2600,00 a R\$4000,00. Também foram questionados aspectos e marcadores que compõem a identidade individual de cada petiano/a. Em relação à cor/raça, 47,1% declararam ser brancos; 29,4%, pardos; 17,6%, pretos; e 5,9%, amarelo.

Apenas 1 pessoa do grupo se declarou enquanto pessoa com deficiência (visual). No que diz respeito ao ingresso dos estudantes no grupo, 76,5% entraram no programa por meio de ampla concorrência, enquanto 23,5%, via cotas. Vale ressaltar que alguns dos/as petianos/as que responderam tal questionário entraram no grupo PET GPP antes da instauração do sistema de cotas e isso deve ser levado em conta quando analisado o último dado citado. Em relação à orientação sexual, 35,5% se declararam heterossexual; 35,5%, bissexual; 17,6%, gay; 5,9% pansexual; e 5,9% lésbica. Já em identidade de gênero, todos/as os/as petianos/as que responderam se identificam enquanto cisgênero (cis) e, dentro disso, 35,3% homem cis e 64,7% mulher cis.

Após a aplicação deste formulário, o subgrupo do PET-GPP que ficou responsável pela sua criação continuou trazendo novos debates a respeito da temática de diversidade sexual e de gênero. Inspirado nisso, a comissão científica do PET-GPP proporcionou ao grupo uma nova ação como projeto final do Diversifica. Este novo projeto visava o diálogo sistemático com textos científicos partindo de eixos temáticos que pudessem refletir, até certo ponto, os interesses de pesquisa do grupo e dos petianos/as. A proposta de criação de eixos temáticos para debate interno resultou em 4 categorias: Eixo 1 - Cultura; Eixo 2 - Educação e Ensino; Eixo 3 - Políticas Sociais e Movimentos Sociais; Eixo 4 - Diversidades. A inserção de petianos/as dentro de cada um desses eixos se deu a partir de escolha individual, porém levando em conta seus respectivos objetos de pesquisa e campo de saber inseridos dentro de cada curso. No Eixo 1, tem-se discentes dos cursos de: História, Psicologia, Dança e Ciências Sociais. Além disso, foi solicitado que esses discentes pudessem colocar palavras que remetessem a suas “áreas de interesse” dentro deste eixo. As palavras selecionadas pelos membros do Eixo 1 foram: cultura popular, história da educação e ambiental, memória, religião,

educação, literatura, cultura, sexualidade, psicologia social, questões raciais, gênero, arte e relações socioafetivas.

Os membros do Eixo 2 pertencem aos cursos: Geografia e História. As palavras escolhidas foram: ensino, sociedade, educação, geografia, educação e política ambiental. Já no Eixo 3 os membros pertencem aos cursos de Serviço Social, História e Ciências Sociais. As palavras escolhidas foram: políticas públicas, educação, movimento estudantil, história e memória do serviço social em Pernambuco, relações raciais, história social e trabalho doméstico pós abolição. Por fim o Eixo 4 composto por membros dos cursos de Ciências Sociais e Psicologia. As respectivas as palavras citadas foram: família, gênero, LGBT, discurso, políticas públicas, diversidade, educação e psicologia.

Levando em consideração que a educação tutorial consiste em formar os petianos para o conhecimento e a autonomia que não se limita apenas ao acadêmico e pessoal, mas que não se a execução de atividades de ensino, pesquisa e extensão entre os eixos têm sido uma articulação para a produção conjunta de conhecimentos. Os eixos são relevantes para estimular o papel do PET na vivência de quem o integra, como a formação orientada pela cidadania e execução de atividades que envolvam debate e reflexão de temas éticos, sócio-políticos, ambientais, culturais e científicos, promovendo a articulação de interdisciplinaridade, atuação coletiva, trocas de experiência, interação contínua e contato com a comunidade externa.

Além disso, é possível notar a diversidade de corpos, identidades e subjetividades (pessoas de cor/raça múltiplas, membros da comunidade LGBTQIA+ e pessoa com deficiência) presentes no grupo PET GPP, e como essa característica intrínseca ao programa PET Conexões, em geral, se concretiza em um aspecto representativo voltado para ações que visam a pluralidade, a exemplo a criação dos eixos temáticos também citado neste trabalho.

CONCLUSÃO

Com a realização das ações explicitadas anteriormente e a análise dos respectivos resultados, conclui-se que o grupo PET Gestão Política-Pedagógica da Universidade Federal de Pernambuco é formado pela diversidade representada por múltiplos marcadores identitários (cor/raça; pessoa com deficiência; LGBTQIA+). Sendo assim, enfatiza-se a relevância do reconhecimento dos diferentes marcadores sociais apontadas pelo grupo a fim de abranger as políticas afirmativas sob as interseccionalidades como forma de democratização dos Programas de Educação Superior de modo a viabilizar o acesso, a permanência e a qualidade acadêmica deste público estudantil diverso. Nessa perspectiva, considera-se estritamente necessário a formação global, interdisciplinar e cidadã cuja possibilidade não haveria sem a participação de grupos distintos enquanto pessoas ativas do processo a partir da troca de experiências.

Com o intuito de fazer do *lócus* universitário um espaço de pluralidade, destaca-se o acesso a programas como o PET uma maneira de confrontar as desigualdades vivenciadas pelos grupos que perpassam por múltiplas formas de subordinação na sociedade. Nesse sentido, a diversidade de ideias precisa prevalecer tanto no cotidiano dos petianos/as, quanto na constituição e prática cidadã de outros grupos universitários já instituídos e os que virão a ser.

Finaliza-se destacando que a realização deste projeto e deste capítulo está em consonância com o Manual de Orientações Básicas do PET (2006) que discorre sobre a importância da multiplicidade das ações em grupos, assim como sobre o tema da pluralidade abarcada no Diversifica PET. Ademais, agradecemos ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e à Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC) pela disponibilização de bolsas de ensino para o Programa de Educação Tutorial possibilitando, assim, a permanência e manutenção acadêmica, além de viabilizar a formulação e execução de projetos como este relatado.

REFERÊNCIAS

BRAGA, M. L. S.; SILVEIRA, M. H. V. (Org.) **O Programa Diversidade na Universidade e a construção de uma política educacional anti-racista.** Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2007. 190 p. (Coleção Educação para Todos; v. 29).

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Nº 10. 558, de 13 de novembro de 2002.** Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110558.htm#:~:text=LEI%20No%2010.558%2C%20DE%2013%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202002.&text=Cria%20o%20Programa%20Diversidade%20na%20Universidade%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias.> Acesso em: 11 de jan. 2022.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto Nº 4.876, de 12 de novembro de 2003.** Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4876.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20an%C3%A1lise%2C%20sele%C3%A7%C3%A3o,o%20Programa%20Diversidade%20na%20Universidade.> Acesso em: 11 de jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Educação Tutorial - PET: Manual de Orientações Básicas.** Brasília, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pet/manual-de-orientacoes>> Acesso em: 19 ago. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) - Apresentação**. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnaes/apresentacao>> Acesso em: 12 de jan. 2022.

BRASIL. Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm> Acesso em: 11 de jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria MEC nº 976, de 27 de julho de 2010 - republicada em função das alterações implementadas pela Portaria MEC nº 343, de 24 de abril de 2013. **Diário Oficial da União**, nº 212, seção 1, p. 40, 2013. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2013/10/porMEC_n976_27_07.pdf> Acesso em: 04 de jan. de 2022.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 12 de jan. de 2022.

CAIRES, S; ALMEIDA, S, L. A experiência de estágio acadêmico: oportunidades de formação e desenvolvimento do estudante. **Revista Psicologia**, v. 14, n. 2, p. 235-250, 2000. Disponível em: <<https://revista.appsicologia.org/index.php/rpsicologia/article/view/513>>. Acesso em: 19 ago. 2021.

DIAS, A. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal a narrativa capacitista social. **Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência - SEDPcD/Diversitas/USP Legal**, São Paulo, 2013.

GONTIJO, L. S. *et al.* Diversidade sexual, de gênero, raça/etnia nos trabalhos apresentados nas duas últimas edições do ENPEC (Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências) (2013-2015). **Anais do XI Encontro Nacional de Pesquisas em Educação em Ciências**, 2017. Disponível em: <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R1673-1.pdf> Acesso em: 10 de jan. 2022.

MONTALVÃO, C. S. L. L. *et al.* GRUPOS PET CONEXÕES DE SABERES COMO INSTRUMENTO DE PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR. **Revista Eletrônica do Programa de Educação Tutorial - Três Lagoas/MS**, v. 2, n. 2, p. 59-83, 2020. Disponível em:

<<https://trilhasdahistoria.ufms.br/index.php/REPET-TL/article/view/10230>>

Acesso em: 04 de jan. de 2022.

MOTTA, L. M. V. de M. O uso da audiodescrição na escola. **Curso de Formação de Professores**, Secretaria Municipal de São Paulo (DOT – Educação Especial), 2012.

MOTTA, L. M. V. de M. **Audiodescrição na escola: abrindo caminhos para leitura de mundo**. Campinas: Pontes Editores, 2016.

MUNANGA, K. Considerações sobre as Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior. In: PACHECO, J. Q.; SILVA, M. N. da. (orgs.). **O negro na universidade: o direito a inclusão**. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2007. p. 7-20.

NOGUEIRA, C. **Interseccionalidade e psicologia feminista**. Salvador: Editora Devires, 2017.

PALLA, A. C. F. **Ações afirmativas na UFG: Psicologia para mudança e fortalecimento de minorias sociais**. 2017. 159 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

PIVETTA, H. *et al.* Ensino, pesquisa e extensão universitária: em busca de uma integração efetiva. **Linhas Críticas**, v. 36, n. 31. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3634/3319>> Acesso em: 12 de jan. 2022.

SÁ, E. D. de. Cegueira e Baixa Visão. In: SILUK, A. C. P. (org). **Atendimento Educacional Especializado: contribuições para a prática pedagógica**. Santa Maria: UFSM, CE, Laboratório de Pesquisa e Documentação, p. 204-235, 2014. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/391/2019/04/Atendimento-Educacional-Especializado-Contribuições-para-a-Prática-Pedagógica.pdf>> Acesso em: 11 de jan. de 2022.

SALES, R. Jr. Democracia racial: o não-dito racista. **Tempo Social**, v. 18, n. 2, p. 229-258, 2006.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, v. 12, mar./abr., p. 10-16, 2009.

SASSAKI, R. K. Por falar em classificação de deficiências. **Revista Brasileira de Tradução Visual**, v. 12, n. 12, 2012.

SOUZA, A. C. de; BRANDALISE, M. A. T. Política de cotas e democratização do ensino superior: a visão dos implementadores. **Revista Internacional de**

Ensino Superior, v. 3, n. 3, p. 515-519, 2017. Disponível em <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650621>>. Acesso em: 12 de jan. 2022.

VIEIRA, P. *et al.* Reflexões sobre equidade no processo seletivo do PET GPP: um relato de experiência. **Anais do XIX Encontro Nordestino dos Grupos do Programa de Educação Tutorial: Liberdade, Equidade e Pluralidade: o PET em luta pela autonomia da universidade**. p. 182-189, 2020. Disponível em: <<https://www.edufma.ufma.br/index.php/produto/nais-do-xix-encontro-nordestino-dos-grupos-do-programa-de-educacao-tutorial-liberdade-equidade-e-pluralidade-o-pet-em-luta-pela-autonomia-da-universidade/>> Acesso em: 03 de jan. de 2022.

Daniel dos Santos Teixeira

Graduado em Letras - Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa (UEMA);
Especialista em Estudos Linguísticos e Literários (Faculdade Única).

José Genésio Lima da Silva

Especialista em psicopedagogia (UEMA);
Especialista em linguística aplicada (FAERPI);
Especialista gestão e supervisão escolar (CESM);
Mestrando em Educação (Universidade Leonardo da Vinci).

RESUMO

As interações entre os sujeitos acontecem por meio da comunicação. A linguagem, pois, é de extrema necessidade nas relações sociais e, dessa forma, torna-se objeto de pesquisa nos estudos acadêmicos. Dado isso, este trabalho, então, tem como fator de observação científica os estudos de linguagem, buscando entender conceitos sobre Linguística, Sociolinguística e Gramática. Caracteriza-se como um estudo bibliográfico, permeando os estudos (socio) linguísticos, sobressai-se como explicadores destes fenômenos Fiorin (2015), Freitag (2007) e Labov (2014). Dos estudos para compreensão da mudança e preconceito linguístico, fator de observação maior deste trabalho, utilizou-se como base os estudos de Bagno (2013 - 2014).

Palavras-chave: estudos de linguagem. Linguística. Gramática. Sociolinguística.

INTRODUÇÃO

A língua evolui de acordo com as necessidades de seus usuários. E os usuários se fazem por meio língua. Dessa forma, diz-se que o ser humano tem a necessidade de comunicação e por meio dela cria-se e faz-se socialmente. Explica Bagno (2014) que “ser humano é ser na linguagem”. Desse modo, compreende-se que a relação “ser humano x linguagem” é contínua e necessária.

Por meio disso, torna-se é necessário falar da historicidade das línguas. Elas possuem a capacidade de evoluir de acordo com a própria evolução humana. Assim, sofrendo mutações ao longo do tempo, ela molda-se de acordo com as necessidades. Nesse sentido, ela é:

Uma força motora de coesão social, ela é preservada e transformada pelos membros de uma comunidade

humana e por isso, sujeita aos fluxos, influxos e contrafluxos políticos, econômicos e sobretudo **culturais** dessa comunidade. Nesse sentido é certo dizer que a língua é um **trabalho social** empreendida coletivamente por todos os membros da comunidade que a utilizam. (BAGNO, 2014, p. 13-14)

Ressaltar, então, a língua com tais características é, ainda, admitir a existência da mutabilidade dentro das comunidades linguísticas. Surgem aqui, então, as questões dos estudos de língua e fala. A língua, enquanto sistema, tonou-se ciência após os estudos de Fernand de Saussure, considerado pai da linguística moderna. Seus estudos voltaram-se mais para a questão da língua enquanto sistema, porém a linguagem deve ser estudada em todos os seus sentidos, principalmente no que diz respeito a fala. Surge, então, a sociolinguística.

A fala, explicitada por Labov e, no Brasil, por Bagno, por exemplo, consolida-se como uma parte das pesquisas linguísticas de extrema significância social. Este trabalho, guiado à luz destas ciências, explora os conceitos de variação pelas óticas da gramática e da (sócio) linguística.

Assim, trataremos, mais especificamente, das questões sociais e linguísticas em que os falantes são submetidos. Porém, dar-se-á atenção a um fator muito comum nas sociedades contemporâneas, o preconceito linguístico. Que, para Bagno (2013, p. 56) “é a crença de que só existe uma única língua portuguesa digna deste nome e que seria [esta] a língua ensinada nas escolas”.

Estuda-se, aqui, em uma primeira instância, a história e evolução da linguística e sociolinguística. Apresentando, assim, as questões históricas que englobam estas ciências. Além, é claro, da ressalva dos cientistas que exteriorizam cada linha de pensamento, e das questões sociais envolvidas. Logo após, a atenção do trabalho volta-se para as questões de variação e preconceito linguístico, questão maior deste estudo.

LINGUÍSTICA: significado, história e objeto de estudo

A língua é, de fato, viva. Em todos os momentos, a interação social se dá pela comunicação entre falantes. Sejam por meio da escrita, da fala, de gravuras/imagens, gestos ou misturas de todos estes. Dessa forma, cabe ressaltar que a língua(gem) está presente em todos os espaços sociais. E se esses fatos estão presentes no dia a dia, cabe falar deles enquanto ciência.

Os estudos referentes a espaço, sociedade e linguagem buscam explicar a dinâmica social existente na língua. As questões dos estudos linguísticos, tão importantes no cenário atual, por

meio das quais constantes evoluções na língua se tornam cada vez mais frequentes, surgem apenas no século XX, com Ferdinand de Saussure, considerado o pai da linguística moderna, com estatuto de ciência. (TEIXEIRA, RÉGO, 2019, p. 196)

Temos, portanto, apontamentos teóricos científicos acerca dos estudos referentes à língua e à linguagem. Nasce a Linguística com Saussure e suas considerações ganham destaques nas pesquisas.

A Linguística é, então, “a ciência que procura determinar, com métodos próprios, a estrutura e a função da linguagem humana” (BORBA, 1975, p. 36). Mas, a linguística como conhecemos hoje tem sua trajetória marcada por diversos pensadores, escritores, fases e povos. Apesar de considerarmos os estudos de Ferdinand de Saussure como marco fundamental para ela ser considerada uma ciência, falar de sua gênese é complicado, pois segundo Borba:

pode-se mesmo dizer que a linguística é tão antiga quanto as civilizações. Antes, porém é chegar a seu objeto específico e dotar-se de métodos próprios, passou por diversas fases, que daríamos preparatórias para a linguística moderna. (BORBA, 1975, p. 12)

As fases citadas por Borba (1975) são: fase da gramática, fase da filologia e a fase do comparativismo. Todas elas são pilares de desenvolvimento fundamentais para a compreensão da língua(gem) enquanto ciência.

Nos estudos iniciais, na fase da gramática, citam-se os estudos gregos com questionamentos filosóficos relacionados às palavras. “Heráclito, Pródico e os sofistas do século V a. C. admitem estar no sentido das palavras preso à forma e não é êle apenas convencional” (BORBA, 1975, p. 13). Houve também contribuições dos estudos da gramática de Roma e da gramática hindu da Idade Média. Cabe ressaltar os estudos hindus, pois estes:

superaram os gregos e romanos pelas observações exatas sobre a formação fisiológica de cada som. Processos fonéticos e sons semelhantes são detalhamentos relacionados. (BORBA, 1975, p. 19)

Na fase da filologia destaca-se a significação do objeto de estudo da própria filologia, separando não só a língua como seu objeto de estudo, mas também se diz aqui que ela “ocupa-se da história literária, dos costumes, das instituições etc. e usa método crítico” (BORBA, 1975, p. 21).

Na última fase, a do comparativismo, “entramos propriamente no período científico da linguística. O período anterior ao advento da gramática comparativa pode ser considerado como pré-científico”

(BORBA, 1975, p.22).

Pois, as fases anteriores pressupõem questionamentos filosóficos, apontamentos apenas etimológicos das palavras, e na fase filológica se esquece, inclusive, a fala, tendo os estudos voltados apenas para as pesquisas acerca das palavras escritas.

Vale ressaltar que:

foi Leibniz o primeiro a compreender a utilidade da análise do maior número possível de línguas para se chegar a um completo conhecimento do espírito humano (Ele próprio havia tentado estudos etimológicos, de parentesco e classificação de línguas, que foram publicados após sua morte.) (BORBA, 1975, p. 22)

Assim, esses momentos históricos construíram o arcabouço teórico essencial para a Linguística moderna ser descrita por Saussure. Descreve Petter (2008) que:

é no início do século XX, com a divulgação dos trabalhos de Ferdinand de Saussure, professor da Universidade de Genebra, que a investigação sobre a linguagem – a Linguística – passa a ser reconhecida como *estudo científico*. Em 1916, dois alunos de Saussure, a partir das anotações de aula, publicam o *Curso de Linguística geral*, obra fundadora da nova ciência. (PETTER, 2008, p. 13)

Assim, formulam-se os estudos científicos da linguagem. Mas, ainda mais importante do que a própria construção da Linguística é, então, a desconstrução do seu objeto de estudo: a língua. Porém, é inexorável falar da língua sem dissociá-la delinguagem.

O campo de ação da linguística é a linguagem, entendendo por este termo o sistema de elementos sonoros de que os homens se servem para comunicar seus sentimentos, volições e pensamentos. É também pela linguagem que os membros de um grupo social atuam entre si. (BORBA, 1975, p. 36)

Todavia, Saussure considerou a linguagem um campo de ação amplo e complexo, ou seja, lato. A justificativa pode ser dada por Petter (2008, p.14) ao afirmar que “a linguagem envolve uma complexidade e uma diversidade de problemas que suscitam a análise de outras ciências, como psicologia, antropologia etc”. E, ainda, verificamos em Bagno (2014) que:

o linguista, ao contrário do falante comum [...], quer ter um conhecimento sistematizado, formalizado, consciente, do que é e de como é a língua para, daí, alcançar voos ainda mais altos e aprender mais sobre o

que é e como é a linguagem humana em geral.
(BAGNO, 2014, p. 63)

Não cabe a ela, então, a função de objeto de estudo da ciência saussuriana. Completa Bagno (2014) que a linguagem é elemento que se encontra ao centro de tudo que é considerado humano. Dessa forma, Saussure justifica de o objeto central da Linguística ser a língua por ela ser algo menor, acessíveis a testes científicos.

A língua, sendo um “meio de categorizar o mundo” (FIORIN, 2015, p.18) é um sistema funcional pelo qual interligamos a linguagem e interagimos socialmente. Dela provêm as gramáticas e a categorização social em cada cultura de cada país. E sua realização/concretização, como explica Fiorin (2015, p. 47), dar-se pela fala.

E todas as cadeias do estudo desta ciência aqui descrita cabem à descrição da linguagem humana por meio dos estudos da língua. Dessa maneira, não compete à Linguística, mesmo com raízes nos estudos gramaticais, a imposição dos modelos da forma de falar. Ela observa e explica as linguagens, seja em esfera menor (com estudos minuciosos de pequenas comunidades com dialetos próprios ou estudos de linguística de texto), seja em uma esfera maior (exemplifica-se como os estudos de variação no Brasil de uma região a outra).

Sociolinguística: os estudos variacionistas

Após a publicação do Curso de Linguística Geral de Saussure, a Linguística passa por diversas mudanças, novos pensadores criam linhas de pensamentos que complementam os ideais saussurianos, como, por exemplo, Chomsky que idealiza a linguagem com um fator biológico.

Com esses novos modelos, surgem os estudos direcionados à linguagem e sociedade. Com isso damos enfoque à Sociolinguística, ciência essencial na compreensão deste trabalho, pois permeia-se os estudos direcionados a língua em seu uso social concretizada (a própria fala) para compreender o preconceito linguístico.

Nos finais da década de 1960, surgiu a sociolinguística, como forma de se opor àquelas teorias que separavam a língua de seu contexto social. A sociolinguística se interessa pela relação entre mudança e variação, isto é, de que modo os usos variáveis da língua levam às mudanças que a língua sofre ao longo do tempo. A sociolinguística veio provar, com dados empíricos, que as diferentes maneiras de falar uma língua (isto é, a variação linguística) têm razão de ser, podem ser perfeitamente explicadas com base em teorização consistente, e que todos os conceitos culturais de “certo” e de “errado” não têm nada a ver com a língua

propriamente, mas com as relações de poder dentro das sociedades. (BAGNO, 2017, p.157)

Os estudos de descrição das línguas são fundamentais. Porém, estudar as línguas em seus contextos sociais devem ser, antes de tudo, presentes nos estudos de linguagem. Contudo, esta realidade deu-se apenas, segundo Monteiro (2000), em 1963, “por uma associação de sociólogos – a *Social Sciences Research Council*”.

Surgem, então, a sociolinguística, uma das áreas de estudo da linguística, que é responsável pelo estudo de relação entre a língua(gem) e a sociedade, tendo em foco a forma com que acontece a comunicação. Mas,

vários ramos do conhecimento humano enfocam o mesmo objeto, a língua. Mas apesar de terem em comum o mesmo conteúdo material, tais ramos se distinguem entre si pela forma como vêem ou analisam a língua. Uma disciplina se diferencia das demais que lhe são correlatas muito mais pelo objeto formal do que pelo objeto material. (MONTEIRO, 2000, p. 27)

Por conseguinte, consideramos que as diversas ciências possuem o mesmo objeto de estudo, porém com análises e interpretações diferentes. Então, atenta-se nesse estudo para a sociolinguística variacionista, verificando a mutabilidade da língua em consideração as mudanças geográficas como causadoras do preconceito linguístico.

William Labov é a peça principal no que tange a sociolinguística variacionista. Como publicação “*Sociolinguistic Patterns*”, na década de 1960, com tradução no Brasil de “*Padrões Sociolinguísticos*”, esta ciência ganha destaque, uma vez que a linguística se articula às ciências humanas para explicar os comportamentos linguísticos-sociais.

Labov foi um pioneiro na abordagem de investigar a relação entre língua e sociedade e desenvolveu o campo de estudos que veio a ser conhecido por sociolinguística variacionista. Segundo ele, a forma como uma língua é falada (e escrita) difere entre indivíduos como também em situações vividas pelo mesmo indivíduo. Labov argumenta que estas diferenças não são apenas normais como também necessárias para o funcionamento de uma língua. (LEITE, 2017, p. 128)

Labov revolucionou os cenários linguísticos. Considerou os estágios mutáveis das línguas, exemplificou-as e explicou a pesquisa variacionista. Então, consideramos neste os fatores da sociolinguística variacionista, onde abranger-se-á diferenças linguísticas, mutabilidade da língua e preconceito se constrói em torno das variantes “não padrões” da língua portuguesa.

O pensamento laboviano concebe a língua como um fato social,

tendo em vista que a linguagem se constrói na/em sociedade. Dessa forma, a tem, então, como seu objeto de estudo, porém considera que ela muda não apenas historicamente, mas em todos os seus fatores.

Pois, para William Labov (2007, p. 2), quando questionado acerca da língua em uma entrevista à revista ReVEL, afirma que a ela é “o instrumento que as pessoas usam para se comunicar com os outros na vida cotidiana. Esse é o objeto que é o alvo do trabalho em Variação Linguística”. Consequentemente, a língua em uso, o seu próprio acontecimento, ou seja, a fala e as mudanças são as preocupações da sociolinguística. Em outras instâncias, utilizando as palavras de Mollica (2015, p. 9-10) diz-se que a “sociolinguística considera em especial como objeto de estudo exatamente a variação, entendendo-a como um princípio geral e universal, passível de ser descrita e analisada cientificamente”.

Labov diferencia-se de Saussure pois considerou a língua como um sistema heterogêneo. Já para Saussure a língua como um sistema único e homogêneo, pensar nele é considerar que as comunidades sociais apresentam diversas formas de falar. E essas formas de se falar dependem das variáveis existentes nos grupos de falantes. Embora os seus estudos amparados nas dicotomias por eles abordados, com enfoque maior no estudo da língua enquanto sistema.

Então, para compreender as variáveis linguísticas precisa-se, de antemão, entender que a língua não para, ela muda em todos os aspectos, como já dito. Os seus falantes a modificam em conformidade social às suas necessidades. Para entender melhor, verificamos que em se tratando de relação ser humano e língua devemos entender que:

cada um de nós somos os *produtores, os cultivadores, os preservadores, os transmissores e as os transformadores* dessa língua que nos pertence a cada um de nós como indivíduo e como membro de um grupo social que partilha uma mesma cultura (com suas múltiplas subculturas). (BAGNO, 2014, p. 14)

Dessa forma, entender-se-á melhor as questões que englobam variação e como a sociolinguística enquanto ciência atua em meio ao cenário acadêmico no decorrer do trabalho.

VARIAÇÃO E PRECONCEITO LINGUÍSTICO

Há, ainda, entre diversos falantes de língua portuguesa a concepção da língua enquanto sistema único. Compreendemos, no Brasil, que se fala a língua portuguesa e, dessa forma, levanta-se a bandeira do monolinguismo, ou seja, a concepção de entender a língua enquanto única, composta por regras e sistemas complexos, desconsideramos que existem fatores que podem modificá-la. Explica-nos Bagno que:

Duas perspectivas opostas de estudo da língua estão, portanto, em jogo. De um lado, a que privilegia a *forma* linguística: a gramática, em seus diferentes níveis, e o léxico, em seus campos semânticos. De outro lado, a que tem o uso como mira: a interação linguística, as condições de produção de discurso, os objetivos e estratégias dos usuários, os efeitos de sentido – e de forma- que incidem sobre a cultura e sobre a própria língua. (BAGNO, 2007, p. 14-15)

Aqui, discutiremos a variação nestes dois sentidos, o primeiro gramatical e outro voltado ao estudo da própria variação e das adequações necessárias a comunicação entre os locutores dos discursos/falas. Ainda, nesta parte do trabalho explicar-se-á como as diferentes variações ocasionam situações de desprestígio social.

A variação linguística pela ótica gramaticista

As várias formas de como uma mesma língua atua em seus diferentes contextos em relação aos falantes são impressionantes. Fica fácil verificar a existência da pluralidade das palavras e suas mais diferentes aplicabilidades.

No processo de evolução linguístico hoje, no Brasil, encontramos diversas formas de relação entre palavras. Algumas são deixadas no passado – palavras arcaicas; outras são criadas e reinventadas com o passar dos tempos – os neologismos; e também elas podem ser usadas de formas diferentes – questões das variações diafásica, diatópica, diastrática e histórica; etc. Bagno vai além disso e explica que:

Assim como o uso do cachimbo deixa a boca torta, segundo o ditado popular, os usos da língua agem sobre ela: criam formas de expressão novas para novas situações; ativam possibilidades nunca antes exploradas e até então consideradas agramaticais – como “imexível” do ex-ministro Magri ou as criações de Guimarães Rosa e de outros escritores; dão certas expressões o estatuto de modelos, criando formas prontas, expressões idiomáticas, clichês; elegem, entre um certo número de realizações possíveis, uma que, mesmo não sendo exclusiva, será preferencial (como dizer “João e Maria, evitando “Maria e João”); e assim por diante. (BAGNO, 2007, p. 13)

Tratamos, pois, aqui das variantes linguísticas, que são as diferentes formas de como uma mesma língua é utilizada. Ela é o principal fator dos ocorrentes preconceitos linguístico dentro de uma sociedade

Do ponto de vista gramaticista percebemos a língua com duas vertentes que são paradoxais, a modalidade oral e a escrita. Assim:

Uma língua pode ser falada ou escrita, conforme se utilizam signos vocais (expressão oral) ou signos gráficos (expressão escrita). A primeira é viva e atual, ao passo que a segunda é a representação ou a imagem daquela. A língua falada é mais comunicativa e insinuante, porque as palavras são fortemente subsidiadas pela sonoridade e inflexão da voz, pelo ritmo da frase, pelo jogo fisionômico e a gesticulação (mímica), recursos estes que a língua escrita desconhece. O discurso de um orador inflamado é muito mais belo e empolgante ouvido do que lido. Por outro lado, a expressão oral é prolixa e evanescente, ao passo que a escrita é sóbria e duradora. (CEGALLA, 2012, p.640)

Considera-se então a língua portuguesa, que apesar de sua gramática impor a forma “correta” como devemos falar e escrever, as variações na modalidade oral da língua são uma realidade causal em todas as suas esferas, sejam elas regionais ou sociais. Conclui Cegalla (2012) que o grau de instrução do usuário da língua portuguesa, sua profissão, o meio em que vive, a camada social a que pertence são fatores que atuam fortemente no fenômeno da variação do idioma, como já foi afirmado anteriormente.

Porém, o que os estudos gramaticais normativos vão chamar de modalidade oral e escrita da língua portuguesa, na sociolinguística fala-se das variáveis linguísticas.

Para os primeiros intelectuais que se dedicaram ao estabelecimento e fixação de regras gramaticais – os filólogos da cidade de Alexandria, no Egito, no século III a.C. –, a variação era um “problema”, era um “defeito”, da língua, que precisava ser corrigido. Como eram admiradores da grande literatura do passado, na opinião deles, essa modalidade de língua – a escrita literária consagrada – é que deveria servir de modelo para toda e qualquer pessoas “cultas” que quisesse se expressar de modo “socialmente aceitável” em grego”. (BAGNO, 2007, p. 87)

Então, deve-se distanciar duas realidades que, apesar de caminharem juntas, possuem formas de verem a língua enquanto sistema e seu uso social de forma dicotômica. Nos estudos gramaticistas impera a realidade do que é certo e do errado. Tudo que está na gramática normativa e em seu modelo é considerado correto, ao contrário disso, é errado.

A variação pela ótica sociolinguística

Na sociolinguística, diferentemente dos estudos gramaticais, não se discute o afastamento da modalidade padrão da língua como errado. Nesse sentido se trabalha a língua como um instrumento da comunicação. Pois:

Ao contrário da norma-padrão, que é tradicionalmente concebida como um produto homogêneo, como um jogo de armar em que todas as peças se encaixam perfeitamente umas nas outras, sem faltar nenhuma, a língua, na concepção dos sociolinguistas, é intrinsecamente **heterogênea**, *múltipla, variável, instável* e está sempre em desconstrução e em construção. (BAGNO, 2007, p. 36)

Não há, aqui, certo ou errado, falamos apenas em variações e as adequadas variações para cada situação a fim que haja comunicação entre falantes. E, em todos os seus aspectos, considera-se as várias formas de um mesmo dizer como variação, porque “a língua é uma atividade social, um trabalho coletivo, empreendido por todos os seus falantes, cada vez que eles se põem a interagir por meio da fala ou da escrita” (BAGNO, 2007, p. 36).

Dessa forma, dizemos que “toda língua varia” (BAGNO, 2015, p. 19) e “toda língua muda” (BAGNO, 2019, p. 21). Estas duas ideias propostas por Bagnoem sua novela sociolinguística “A língua de Eulália” afirma-se a “mutabilidade” da língua. A língua varia em todos os contextos, como explica Bagno (2015), sejam eles morfológicos, fonéticos, sintáticos, lexicais, semânticos e no próprio uso da língua (p.19). Pelo fato dela mudar, surgem as diferenças linguísticas.

As variações da linguagem são retratadas de diversas formas. Uma faceta muito comum é a retratação histórica. Quando pensamos, por exemplo, em como é a língua portuguesa brasileira hoje, podemos considerar todo o percurso histórico percorrido até aos dias atuais. A exemplo o vocábulo “rapariga”, que outrora no Brasil significava mulher no período da adolescência ou moça, sendo o feminino de rapaz, mas que, entretanto, resignificou-se e hoje, em boa parte do território nacional, é entendida como “meretriz” ou “prostituta”, compreendida pelos falantes como um insulto.

Outras mudanças linguísticas que são de possível observação diária, sem a necessidade da reflexão histórica, são as geográficas. Estes dizem respeito à capacidade da mutabilidade da língua em reorganizar e transformar-se de acordo com os fatores regionais. Pensar, por exemplo, na linguagem falada no estado do Maranhão é considerar as variações linguísticas maranhenses e suas nuances - da mesma forma em outros territórios. Essa forma de variação acontece, também, não apenas com as delimitações estatais. Cada região, conforme a vivência dos usuários

das línguas, têm suas marcas linguísticas e organizam-se em torno delas.

Considerando estes fatores, falamos então que “as variações linguísticas fazem parte dos usos cotidianos da língua” (TEIXEIRA & RÉGO, 2019, p. 198).

Então, afirma-se que no uso diário da linguagem há um condicionamento dos falantes sobre a própria.

Exemplificando, assim, esta faceta social da língua, pode-se utilizar, como exemplo, a questão do uso de uma língua mais simples no meio rural, com variações dos vocábulos considerados mais marcados. Ou, ainda, a utilização da norma culta em um julgamento – sendo que, aqui, há a busca por um vocabulário mais rebuscado com termos próprios e judiciais.

O preconceito linguístico: uma questão social

Definido “como um conjunto de ideias sobre a língua e o uso da língua que reproduzem as hierarquias sociais e as dinâmicas de poder dentro da sociedade” (BAGNO, 2017, p. 158), o preconceito linguístico é um fato corriqueiro no dia-a-dia dos sujeitos. Principalmente no Brasil, um país marcado por diferenças sociais em demasia.

Para Bagno (2013, p. 23) o preconceito linguístico é muito poderoso. Assim, explica-se que em uma sociedade que se fala tanto nas formas de preconceito, quase nunca é falado no linguístico. Sendo que “no fundo, o preconceito linguístico é só uma das muitas facetas do preconceito social mais amplo” (BAGNO, 2017, 158).

Bagno faz essa ressalva para explicar que é por meio da linguagem que a concretização dos preconceitos se dá. Sendo, assim, a língua/fala um fator que pode ser utilizado como objeto de hierarquização social.

Em sua obra, ele exemplifica mitos que compõem a historicidade da língua portuguesa no Brasil. Este estudo apropria-se das variações linguísticas geográficas como fator para o preconceito linguístico. Então, o preconceito linguístico consiste na ideia única de que há, apenas, um modelo aceitável de língua.

Ainda, de acordo com Bagno (2013) a perpetuação do preconceito linguístico existe em decorrência das ideias impostas por autores em obras ditas e renomadas gramaticais. Como exemplo, Bagno (2013) cita o professor Napoleão Mendes de Almeida. Este gramaticista defendeu, em vida, a ideia da intolerância gramatical. Escreve Bagno que:

O mais respeitado e renomado propagador do preconceito linguístico por meio de *comandos paragramaticais* no Brasil foi, durante longas décadas, o professor Napoleão Mendes de Almeida, até falecer no começo de 1998, aos 87 anos. Ele nunca escondeu sua intolerância e seu autoritarismo em suas colunas de jornal, e é fácil verificá-lo nas mais de 600 páginas de

seu Dicionário de questões vernáculas. (BAGNO, 2013, p. 99-100)

Por meios dos escritos de Napoleão Almeida, Bagno relaciona o preconceito linguístico com os demais preconceitos sociais. Já que, o próprio Napoleão Mendes disserta apresentando termos vulgares e, até mesmo, deploráveis com comunidades não alfabetizadas que possuem uma afinidade com a língua que não seja gramatical.

Fala Bagno (2013) novamente que:

basta esse parágrafo para demonstrar que, além do preconceito linguístico, está aí manifestado um profundo preconceito social. Em outras passagens do livro, ele fala novamente de “língua de cozinheiras” e de “infelizes caipiras”. (BAGNO, 2013, p. 100)

Ainda, apresentando um critério elitista, o escritor gramatical apresenta-se, inclusive, contra os escritos literários produzidos após a morte de Machado de Assis, em 1908.

Para Napoleão Mendes de Almeida, a literatura brasileira morreu em 1908, junto com Machado de Assis. Toda a vasta produção do Modernismo e dos períodos seguintes é merecedora de seu mais profundo desprezo. (BAGNO, 2013, p. 100)

Nesse contexto, para justificar-se, Napoleão escreve que:

Escritor é o que tem forma e conteúdo; aquela terá quem conhecer o idioma; este, quem tiver erudição e, principalmente, cultura. Se somente a forma, temos o frívolo; se somente o conteúdo, temos o técnico; se as duas coisas, temos o escritor; se nenhuma delas, teremos o... modernista. (ALMEIDA, apud BAGNO, 2013, p. 100-101)

Foi por meio de escritores como Napoleão Mendes que o mito da existência de uma variante melhor, mais bonita e mais correta continua fundamentando-se. E esta variante será sempre a “correta”, a que segue um a critérios de regras escritas em um livro cujo nome sempre será a gramática.

Há, ainda, outros exemplos de autores que se fundamentam na ideia da existência de uma variante única como adequada, cita Bagno (2013) a exemplo a obra “não erre mais!”, de Luiz Antônio Sacconi.

Por meio destas ideias, impera, ainda, as ideologias existentes de linguagem mais culta e outra mais vulgar. Desconsiderando, então, a ideia da evolução da língua e das mudanças regionais. Os usuários que se utilizam da ideia de preconceito linguístico possuem a ideia de que as

linguagens consideradas “vulgares” não têm lugar social – sendo que na verdade são, apenas, desprestigiadas.

As formas inicialmente desprestigiadas, condenadas, passam a ser valorizadas quando as camadas dominantes da população se utilizam delas. Por isso, é bom ter cuidado na hora de condenar alguma forma linguística inovadora surgida nos meios populares. (BAGNO, 2013, p. 62)

Então, não é válido considerar as variações implícitas na linguagem como erros ou, ainda, como verificadores de prestígio social.

Ademais, o preconceito linguístico compõe toda uma camada social. Dessa forma, para Bagno (2013) é necessário, segundo sua obra, uma desconstrução desse hábito pertinente entre os falantes. Segundo ele é de extrema necessidade uma mudança de atitude, sendo que, para isso, é necessário que:

cada um de nós, professor ou não, precisa elevar o grau da própria *autoestima linguística*: recusar com veemência os velhos argumentos que visem menosprezar o saber linguístico individual de cada um de nós. Temos de nos impor como falantes competentes de nossa língua materna. Parar de acreditar que “brasileiro não sabe português”, que “português é muito difícil”, que os habitantes da zona rural ou das classes sociais mais baixas “falam tudo errado”. (BAGNO, 2013, p. 140)

Portanto, é importante romper com paradigmas sociais que circundam os conceitos em torno dos preconceitos de origem linguística. Mesmo que, para isso, seja necessária uma reeducação em torno do ensino de língua materna e dos comportamentos sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A linguagem é indispensável às interações humanas, sem ela toda a conjuntura social estaria ameaçada. Dessa forma, entrelaçar os estudos de linguagem e sociedade é, antes de tudo, falar de sociolinguística e das suas contribuições sociais. Contudo, é indispensável compreender que os estudos sociolinguísticos possuem sua história alicerçada aos estudos linguísticos e a Saussure, uma vez que, sem as contribuições para a linguística moderna, estaríamos, pois, atrasados no que diz respeito às ciências da linguagem.

Assim, compreender a sociolinguística é entender que as línguas possuem uma dinâmica viva. Tendo a capacidade de mudar de acordo com os fatores que as moldam. Dessa forma, a idade, o sexo, a localidade, as classes sociais, dentre outros fatores, são cruciais a forma

que a língua(gem) do sujeito se apresentará ao final.

Ainda, em determinação das variações linguísticas, o preconceito linguístico nasce. Sendo que ele é a crença de que apenas uma forma de usar uma língua é correta. Nesse contexto, este trabalho observou a capacidade da variabilidade da língua junto a crença social do preconceito linguístico em um fator de observação mais limitado.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variaçãolinguística. – São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- _____. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. – 55ª ed. – São Paulo:Edições Loyola, 2013.
- _____. **Língua, linguagem, linguística**: pondo os pingos nos ii. – 1. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- _____. **A língua de Eulália**: novela sociolinguística. 17. Ed., 4ª reimpressão. – SãoPaulo: Contexto, 2015.
- _____. Entrevista com Professor Dr.º Marcos Bagno. In: LUCENA, Josete Marinho de; SILVA, Silvio Profirio da. Revista de Letras JUÇARA. v. 01, n. 02, p. 152 – 161,Dez. 2017.
- BORBA, Francisco da Silva. **Introdução aos estudos linguísticos**. 4.ª ed. São Paulo, Editora Nacional, 1975.
- CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 48. Ed.rev. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.
- FIORIN, José Luiz. Linguagem humana: do mito a ciência. In: FIORIN, José Luiz.
- Linguística? O que é isso?** – São Paulo: Contexto, 2015. Cap. 1, p. 13 – 43.
- _____. As línguas no mundo. In: FIORIN, José Luiz. **Linguística? O que é isso?** – São Paulo: Contexto, 2015. Cap. 2, p. 45 – 73.
- LABOV, William. Sociolinguística: uma entrevista com William Labov. Tradução de Gabriel de Ávila Othero. Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL. Vol. 5,n. 9, agosto de 2007, p. 1 – 3.
- MOLLICA, Maria Cecilia Mollica. Fundamentação teórica: conceituação

e delimitação. In: MOLLICA, Maria Cecília. BRAGA, Maria Luzia. **Introdução à Sociolinguística**: o tratamento da variação. – 4 ed. 3ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2015.

MONTEIRO, José Lemos. **Pra compreender Labov**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PETTER, Margarida. Linguagem, língua, linguística. In: FIORIN, José Luiz (Org.). **Introdução à Linguística**: I. Objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2008. Cap. 1, p. 11–24.

TEIXEIRA, Daniel dos Santos; RÉGO, Safira Ravenne da Cunha. Marcas linguísticas nordestinas presentes na obra *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto: análise das designações. Cadernos Cajuína, V. 4, N. 1, 2019, p.194 – 207.

Marcos Vinícius Leite

Graduado em Letras (UFMS);
Pós-graduando em Educação Inclusiva e Especial (FAVENI).

RESUMO

O trabalho analisado incita o debate sobre a Literatura sob a ótica ser fonte para a História, como base para estudos. Visa promover um debate acerca da temática social explanada na obra literária de Manuel Bandeira intitulada *O Bicho*, tecendo uma ligação entre a história e a literatura, tem por escopo mostrar a realidade vivida pela sociedade e provocar a conscientização sobre as mazelas sociais, evidenciando assim, que nem sempre as pessoas têm as mesmas oportunidades, escancarando a desigualdade existente no cotidiano. O poema *O Bicho*, de Manuel Bandeira, retrata a desigualdade social, trazendo de uma forma clara como esse problema assola a sociedade.

Palavras-chave: literatura, desigualdade social, consciência.

INTRODUÇÃO

A Literatura tem aresponsabilidade de mostrar a sociedade, enquanto a História utiliza a Literatura para explicar os acontecimentos passados. A obra analisada estabelece um elo da Literatura e História, sob o prisma da Literatura ser utilizada como fonte histórica.

A Literatura é uma produção do intelecto humano, porém, muitas vezes é vista como algo imaginário e/ou fantasioso. Todavia, vai além desse aspecto, faz uma denúncia daquilo que está escondido por trás da aparência da sociedade, que muitas vezes mostra somente o lado belo e deixa de lado a mazela social que deve ser extirpada. A elaboração deste trabalho tem o objetivo de mostrar o que não é visto pelo público em geral, como as diferenças de riqueza e distribuição de renda, por exemplo.

A História baseia-se em fatos, estabelecendo aquilo que chamamos de passado, presente e futuro, esclarecendo o tempo atual, criando enredo acerca dos temas pretende abordar. Dessa forma, Literatura e História têm uma relação próxima no que diz respeito a confirmação de dados históricos por intermédio da literatura como fonte. Desse modo, ao decidir pela utilização da literatura como fonte histórica, o historiador precisa se preocupar com a categoria da fonte, entendendo que a obra diz respeito ao tempo do autor e de seus leitores.

O escopo deste artigo é fomentar um debate sobre da temática social

ilustrada no poema em questão, tem por finalidade demonstrar a realidade vivida pela sociedade e provocar conscientização nas pessoas, corroborando assim, que as oportunidades nem sempre são as mesmas para todas as pessoas, escancarando a desigualdade existente no dia a dia.

O poema *O Bicho*, de Manuel Bandeira, retrata como a questão social possui disparidade, trata de uma forma clara o problema da desigualdade social assola a todos, bem como, incita uma discussão acerca da Literatura sob a ótica dela ser fonte para a História.

Assim, a produção deste trabalho revela-se algo de suma importância, visto que a literatura é mais do que escrita, autores, escolas literárias, traz ao público reflexão dos problemas que muitas vezes não percebemos, mas que ao ler um texto mudamos a visão e atitude.

A História escrita por meio da Literatura

A História e a Literatura esclarecem o tempo atual através de métodos a fim de criar enredo acerca dos temas pretendem abordar. Faz ainda uma relação entre Literatura e História no que diz respeito a pesquisa no tocante a publicação de trabalhos. O poema *O Bicho*, aqui analisado, incita o debate sobre a Literatura sob a ótica dela ser fonte para a história, ou seja, base para estudos. Para corroborar com tal afirmação, temos a seguinte fala:

O diálogo entre História e Literatura é um campo de pesquisa que se desenvolveu significativamente no Brasil a partir dos anos 1990 e hoje se trata de uma temática promissora em relação às pesquisas e trabalhos publicados (MARTINS, 2015, pg.1, apud, cf. PESAVENTO, 2006, p. 2)

Quando se fala sobre a relação entre História e Literatura, se refere a dois tipos de questionamentos epistemológicos: um deles o que estabelece uma diferenciação entre o passado concreto e a narrativa construída pelo historiadora partir dele sob a forma de uma versão plausível e o outro o que se baseia na convicção de que o passado que chega até nós através dos documentos são fragmentos, representações de fatos que ocorreram no passado.

tanto a narração literária quanto a historiográfica pressupõe um processo e estratégias de organização da realidade, uma procura de uma coerência imaginada baseada na descoberta de laços e nexos, de relações e conexões entre os dados fornecidos pelo passado (MARTINS, 2015, p. 3)

Assim, ao decidir pela utilização da literatura como fonte histórica, o historiador precisa se preocupar com a categoria da fonte, entendendo que a obra diz respeito ao tempo do autor e de seus leitores.

Nesse panorama, como podemos dizer o que é literatura? Lajolo em “Literatura: leitores e leitura” afirma que todo texto pode ser considerado literatura, não apenas os considerados “clássicos”, como Shakespeare, como se vê no seguinte trecho:

Por que não chamar de literatura a história de bruxas e bichos que de noite, à hora de dormir, sua mãe inventa para você e seus irmãos? Por que não seriam literatura os poemas que a jovem poeta escreve no computador, põe na internet e convida os internautas a lerem? (LAJOLO, 2001, p.12)

Tomando por base a citação anterior, a Literatura não é somente aquilo que chamamos de “clássicos”, tem relação com o que o escritor diz em suas palavras para seu leitor, independente da fama ou gabarito de quem escreve o texto. De acordo com esse ponto de vista fica o questionamento: “Com formas tão diferentes de produção e circulação de objetos igualmente denominados literatura, será que é possível defini-la?” (LAJOLO, 2001, p. 15)

O enredo do poema de Manuel Bandeira é considerado literatura, uma vez que há uma relação histórico literário, no qual traz uma reflexão acerca da sociedade, da desigualdade social evidente, bem como, o latente viés de denúncia sobre as diferenças humanas através do desperdício de tempo, alimento e disputa de poder.

Manuel Bandeira

Traço biográfico

Um dos grandes nomes do Modernismo tem no poema *O Bicho*, um grande exemplo da poesia modernista. Os escritores modernistas tinham como alvo fazer o público pensar acerca do dia a dia, sobre a desigualdade social existente no nosso país, bem como a dificuldade de se viver nos grandes centros urbanos.

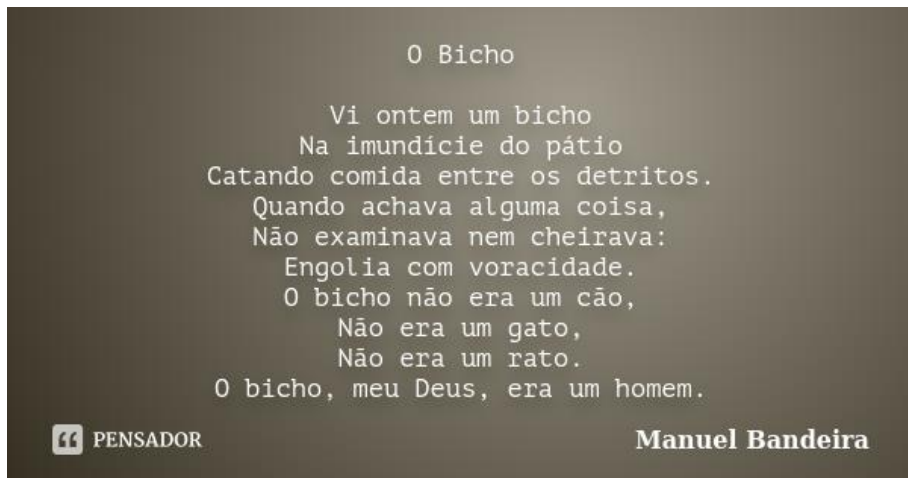
Manuel Carneiro de Sousa Bandeira Filho (Manuel Bandeira), nasceu em 19 de abril de 1886, na cidade de Recife-PE, e faleceu em 13 de outubro de 1968, na cidade do Rio de Janeiro-RJ. Foi escritor, além de historiador literário, crítico de arte e professor. Integrou a primeira geração modernista no Brasil. Entre os temas mais escritos por ele estão: a paixão pela vida, a morte, o amor, o erotismo, a solidão; tendo como temas explorados: o cotidiano, a melancolia e a infância.

O escritor tinha muita facilidade para escrever o social e a política sem medo de retaliação, desprovido de parcialidade, abstendo de tomar partido em sua escrita. Era afetuoso ao descrever os fatos do cotidiano de uma forma clara e simples, relatando sua visão sobre a sociedade.

No campo de suas obras podemos citar: *A Cinza das Horas*, poesia (1917), *Crônicas da Província do Brasil*, prosa (1937), *Flauta de Papel*, prosa (1957), *Estrela da Tarde*, poesia (1963). O poema “*O Bicho* (1947)” retrata com perfeição a miséria humana, sendo analisado no curso deste artigo,

demonstrando a relação entre história e literatura na narrativa de um texto.

O BICHO: UMA DENÚNCIA SOCIAL



Fonte: <https://www.pensador.com/frase/MzcyNjl5/>

Ao longo do tempo vê-se que a literatura muitas vezes explica os fatos ocorridos em dado momento histórico. Esses textos podem vir a ser base para que o historiador possa se valer no momento de afirmar alguma situação como verdadeira, no contexto social.

A literatura revela a sociedade, os costumes, tradições da época. Desse modo, a história ratifica demonstrando a veracidade de tais fatos utilizando essas escritas como fonte histórica, como se vê:

De acordo com o contexto de cada época, a literatura, como fio condutor, mostra a realidade vivenciada pela sociedade, denunciando as formas de exclusão e abordando temas universais que afligem a população de modo geral. Dessa forma, a literatura tem como papel, expor a realidade, através de traços literários, que por sua vez, trabalha com a ficção, mas, baseada na verossimilhança com o real. (ALMEIDA; PEDROSA; SUASUANA, 2013)

Na obra *O Bicho*, Manuel Bandeira elabora uma crítica social. De forma concisa, o poema revela com exatidão o retrato da condição de miserabilidade de parte da sociedade. O autor comprova seu poder de uso das palavras, transformando um duro e triste cenário em poema. Com um olhar aguçado faz uma denúncia à desigualdade existente no contexto social brasileiro.

Na primeira estrofe percebemos o bicho fazendo algo que nos causa repulsa, catando comida num local insalubre, onde o alimento não é próprio

para o consumo. De cara causa impacto, visto que podemos imaginar que o local seja um lixão, local onde se descartam dejetos. Tal afirmação pode ser corroborada no trecho adiante:

Logo na primeira aparição do bicho sabemos mais sobre o lugar e o tempo no qual se encontrava, e o que ele estava fazendo. Imerso num contexto sujo, o animal se alimenta do que a sociedade desperdiça. Em busca de comida, o bicho vasculha o que jogamos fora. (FUKS, 2017)

Nesse contexto entendemos a imundície do local, bem como o desperdício das pessoas que compram além do necessário, descartando comida que poderia ser doada. Assim, como percebemos que muitas vezes compramos além da necessidade e há o descarte sem olhar ao lado para ver se alguém necessita do que será jogado fora.

A segunda estrofe explora o comportamento do bicho em relação ao que encontrava. Aqui vemos que ele em seu grande afã não fazia qualquer tipo de exame com aquilo que se deparava para saber se poderia realmente se alimentar. Finalizando o autor com o retrato da fome em si, quem tem fome não espera o bicho queria era ter sua fome saciada.

Nesta passagem, percebemos a dificuldade da criatura encontrar comida e a sua afobação ao se deparar com algo que pode servir de alimento ("não examinava nem cheirava"). O último verso, "Engolia com voracidade.", fala da fome, da pressa, da urgência de se atender as necessidades básicas do corpo que clama por comida. (FUKS, 2017)

Nesse diapasão, lidamos com sentimento de culpa, inconformismo, espanto e, até mesmo remorso, tendo em vista que muitas vezes desperdiçamos alimentos enquanto uma parcela da sociedade sente fome. Nos deparamos com a face da fome e como ela é cruel.

Seguindo na análise, a terceira estrofe aguça no leitor a curiosidade em descobrir finalmente quem é o bicho. Lista algumas possibilidades, que são prontamente descartadas. Revel, ainda, a situação de abandono visível nas ruas das cidades do país afora. Nessa linha percebemos o trecho que nos explica com careza a afirmativa anterior:

No último terceto o eu-lírico tenta definir que bicho seria aquele. Procurando adivinhar, ele enumera animais habitualmente encontrados nas ruas. Enquanto o Homem vive em casas, os bichos vivem na rua, espaço público destinado ao abandono. A organização do verso faz crer que o eu-lírico irá mencionar outro bicho, ficamos em suspenso até o último verso sem saber de qual criatura se trata. (FUKS, 2017)

Nesse ínterim, paramos para pensar na situação de vulnerabilidade social de quem vive na rua, sem teto, alimento ou perspectiva de futuro, contrastando com àquele que tem tudo isso.

O verso final tem a revelação de ser o homem o bicho que passa por todas as mazelas do texto, escancarando o abismo social em que a sociedade brasileira está estabelecida, mostrando a luta diária para que a pessoa tenha o básico, todavia, o poema mostra que isso nem sempre acontece, in verbis:

Só nesse momento percebemos como o homem afinal é equiparado a um bicho, reduzido a sua necessidade de sobrevivência, humilhado ao vasculhar comida entre detritos. Esse verso denuncia a miséria e a pobreza, tão características de realidades com enorme abismo social. (FUKS, 2017)

O choque na leitura do verso que encerra o poema vem da surpresa ao se deparar com o ser humano nessa condição humilhante de viver. A narrativa construída faz com que o leitor pense em todos os animais imagináveis, menos no animal racional, o homem.

A narrativa estabelecida pela construção do texto traz ao leitor problemas sociais vividos no cotidiano, contudo, não percebemos ou damos a devida atenção. Faz com que ao ler a pessoa reflita sobre os problemas sociais, ocasionando pensamento de mudança de atitude para ajuda quem precisa, como visto a seguir:

A poesia de Bandeira relata aspectos e situações da vida comum e ordinária, trazendo à tona detalhes esquecidos ou despercebidos. Porém, é válido destacar, novamente, que a poesia de Bandeira também é tomada por um caráter social, menos individualista e lírico, associado à participação e engajamento nas discussões sociais. (BREMER, 2011. p. 1)

O impacto causado pela leitura desse texto é revelado pelo jogo de palavras do autor que brinca com os versos, induzindo o leitor a pensar sobre qual animal ele estava fazendo referência e no final a um conflito interno em quem lê, gerando revolta e remorso, conforme podemos ler adiante:

Ao ler essa poesia sentimos uma compreensão mais humana do mundo, pois ela serve como um grito de alerta, visto que em nossa sociedade existem pessoas que vivem do lixo e no lixo. De uma certa maneira a sociedade atual com suas desigualdades, nos evidencia a gravidade da situação precária dos seres humanos. Estes pobres seres encontram-se atirados na sarjeta, que sem ter o que comer recorrem aos lixões, para buscar

restos de alimentos que nós não consumimos. (ALVES; JESUS; MACHADO, pg. 5)

Observando a leitura do trecho acima, vemos que Manuel bandeira tem o objetivo de atingir a sociedade trazendo os direitos humanos estavam em evidência. Antônio Cândido, em sua obra *Vários Escritos*, nos faz pensar em Direitos Humanos, alertando que não devemos pensar em nós mesmos, mas no coletivo, in verbis:

Por quê? Porque pensar em Direitos Humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo. Esta me parece a essência do problema, inclusive no plano estritamente individual, pois é necessário um grande esforço de educação e autoeducação a fim de reconhecermos sinceramente esse postulado. (CÂNDIDO, 2011, p. 174)

Da mesma forma que o ser humano precisa ter necessidades básicas saciadas, tais como alimento, moradia e vestuário, necessita da arte e literatura, pois cultura e educação também são bens indispensáveis para o homem. De acordo com esse pensamento, tem-se ensinamento de Cândido:

Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. (CÂNDIDO, 2011, p. 176)

A literatura vai além da escrita, forma e estilo. Ela tem um papel social preponderante no sentido de trazer ao leitor uma reflexão sobre sua vivência, a sociedade e a relação do homem com a solução dos problemas.

O poema analisado construiu uma narrativa que prende o leitor, pelo o uso das palavras, a forma de escrita que instiga o leitor a imaginar um animal buscando alimentos no lixo, até que acarreta numa surpresa onde na realidade o bicho é o ser humano, um choque de realidade e vivência social que muitas vezes não percebemos, tendo em vista que é mais fácil olhar para meu próprio umbigo do que olhar para o próximo e constatar que o problema dele é maior que o meu.

CONCLUSÃO

Este trabalho foi de extrema importância, sendo que se trata de ser um tema de enorme seriedade, é polêmico e de relevância. A Literatura como fonte histórica dos problemas que afligem a sociedade é um tema que deve ser discutido.

O tema abordado nesta obra mostrou a necessidade de um debate acerca da desigualdade social, bem como a relação literatura e história é mais próxima do que imaginamos como meio de compreender a desigualdade social. Quebrou-se aqui o paradigma que a história é baseada somente na relação passado e futuro, esclarece o presente por meio de escritas passadas.

O assunto/tema possui grande relevância ao tratar a desigualdade social de forma tão incisiva. Relatar a realidade do cotidiano, mostrando que nem sempre as oportunidades são iguais e que as riquezas não são bem distribuídas, para conscientização da sociedade faz-se cada vez mais necessário.

Promover um debate acerca da temática social explanada nas obras literárias, escancarou a desigualdade existente no dia a dia. Percebemos o quão importante é o papel da literatura, trazendo a todos um olhar reflexivo através do seu jogo de palavras, ocasionando uma mudança de ótica acerca do tema que se aborda.

O poema O Bicho, de Manuel Bandeira, retrata como a questão social possui disparidade, trazendo de uma forma clara e forte esse problema que assola a todos, tecendo uma ligação entre a história e a literatura. Estudar essa obra de maneira detalhada possibilitou enxergar as mazelas que assolam nosso país, que muitas vezes, é ignorada por todos.

A produção deste trabalho foi fundamental na quebra de modelos sociais, tendo em vista que a literatura além de textos, busca trazer ao público reflexão acerca dos problemas que muitas vezes não abrangemos, mas que ao ler um texto há uma mudança de visão, o que acarreta em mudança de atitude.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria do Socorro O. de; PEDROSA, Francineide B. de S.; SUASUANA, Josilene Fernandes. **Leitura analítico - interpretativa do poema "O bicho" de Manuel Bandeira.** 2013.

ALVES, Jeane Ferreira Braz; JESUS, Ângela Karina Santos de; MACHADO, Danilo Maciel. **O Social na poesia de Manuel Bandeira.**

BREMER, Ligia Maria. **A imagem da realidade – Poesia "O Bicho" de Manuel Bandeira.** Universidade Federal de Santa Catarina. 2011.

CANDIDO, Antônio. **Vários Escritos.** 5ª edição. Ouro Sobre Azul. Rio de Janeiro. 2011.

FUKS, Rebeca. **Poema O Bicho, de Manuel Bandeira.** Disponível em:

<<https://www.culturagenial.com/poema-o-bicho-manuel-bandeira/>>. Acesso em 05, Abr 2021, às 14h35min.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: leitores e leitura.** São Paulo. Moderna. 2001.

MARTINS, Giovana Maria Carvalho. **O uso de Literatura como fonte histórica e a relação entre Literatura e História.** Universidade Estadual de Londrina. 2015.

Juliano Coimbra dos Santos

Pós-graduado em Terapia Sexual (UNISAL);
Especialista em Sexualidade (UCAM);
Graduado em Psicologia (FAESA);
Especialista em Gestão Empresarial e de Recursos Humanos (FANAN);
Tecnólogo em Gestão de Recursos Humanos (FANAN);
Membro da Sociedade Brasileira de Estudos em Sexualidade Humana (SBRASH);
Membro do Comitê dos Jovens Sexólogos I (FLASSES).

Kathia Aparecida Koehler Schulze

Especialista em Medidas Socioeducativas (FASERRA);
Especialista em Teoria Psicanalítica e Práticas Educacionais (UNIG/ABBC);
Especialista em Psicanálise Infantil (UNIG/ABBC);
Graduada em Licenciatura em Pedagogia - Habilitação em Magistério dos Anos Iniciais do
Ensino Fundamental e Gestão Escolar (UNICES).

Aldinea Gomes de Mello Coutinho

Mestre em Educação – Processos Psicossociais (UFES);
Especialista em Filosofia das Religiões (UFES);
Graduada em Filosofia (UFES);
Especialista em Dependência Química (FAESA), Especialista em Saúde Mental (UFRJ);
Especialista em Recursos Humanos (FAESA);
Graduada em Psicologia (UFES).

RESUMO

Mediante a visão da concepção de educação social, a socioeducação se mostra como um conjunto articulado de programas, serviços e ações desenvolvidos a partir da articulação entre práticas educativas, demandas sociais e direitos humanos, no qual, sua intencionalidade é mobilizar nos jovens em conflitos com a lei, novos significados com outros posicionamentos, sem, contudo, romper com as regras éticas e sociais vigentes. Nessa perspectiva, esse estudo tem como proposta, analisar a escolarização como um dos recursos da socioeducação, como meio de ressocialização de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. Para tanto foi realizada uma pesquisa qualitativa, baseada na experiência vivenciada em uma unidade socioeducativa, localizada no município de Cariacica-ES, no qual, a pesquisa se deu, por meio da revisão bibliográfica. Dentre os principais resultados pode-se concluir que a percepção da forma que acontece a escolarização, quase sempre, não contribui para que os adolescentes encontrem nesse instrumento, motivação para a ressignificação do seu projeto de vida, de forma a redirecionar o olhar e rever seu projeto de vida, visando à revalorização da vida em seu meio social.

Palavras-Chave: adolescentes; escolarização; ressocialização; socioeducação.

INTRODUÇÃO

Diante das modificações ocorridas ao longo da história, na forma de olhar o indivíduo em conflito com a lei, no momento atual, é percebido um aumento de pesquisas concernentes a essa temática, seja no âmbito do Direito, Psicologia, Serviço Social, Pedagogia, Sociologia, Antropologia, dentre outros. Os trabalhos expressam questionamentos, análises e discussões sobre papel social, representatividade, fatores de exclusão em diversos âmbitos sociais, violação de direitos, entre outras coisas (VIDIGAL, 2010; MARTINS, 1997; LOPES, 2014).

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECRIAD, trouxe consigo a noção da dignidade e direitos da criança e do adolescente, todavia, a Lei do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE, vem indicando o entendimento de socioeducação e com ela as diretrizes de implementação das medidas socioeducativas, representando importante conquista na atenção e intervenção com adolescentes autores de atos infracionais (Brasil, 2012).

O Estatuto da Criança e Adolescente, no seu artigo 103, define ato infracional, como: conduta descrita como crime ou contravenção penal. Sendo assim, os adolescentes são inimputáveis, mas, não significa que ficam impunes. A legislação prevê, quando houver ordem estrita de autoridade competente ou flagrante, que o adolescente será privado de liberdade. (BRASIL, 1990).

De acordo com o SINASE, a educação deve contribuir para a formação de um cidadão autônomo e solidário, desenvolvendo a capacidade de tomar decisões fundamentadas em critérios adequados para avaliar situações e, ainda, potencializar sua competência pessoal, relacional, cognitiva e produtiva. Além de favorecer ao adolescente o acesso a direitos e oportunidades para ultrapassar sua situação de exclusão e ressignificar seus valores. A inclusão do adolescente nas medidas socioeducativas pressupõe a sua participação em diferentes programas sociais e públicos (BRASIL, 2012).

Sendo assim, vale lembrar que de acordo com o ECRIAD, as medidas socioeducativas, podem ser: advertência, obrigação de reparar o dano, liberdade assistida, prestação de serviços à comunidade, semiliberdade e internação. As duas últimas medidas não comportam prazo determinado, todavia, a última medida mencionada, poderá ser aplicada por, no máximo, três anos (BRASIL, 1990).

O problema que moveu essa pesquisa está pautado na vivência como equipe multiprofissional, em unidade socioeducativa, que possibilitou a percepção de que a forma como acontece a escolarização, quase sempre, não contribui para que os adolescentes encontrem nesse instrumento, motivação para a ressignificação do seu projeto de vida, de forma a redirecionar o olhar e rever seu projeto de vida, visando a revalorização da vida em seu meio social. Sendo assim, o objeto dessa pesquisa é a

escolarização de adolescentes em medida cautelar, em unidade socioeducativa masculina, sediada no município de Cariacica/ES.

Para alcançar o objetivo geral dessa pesquisa, foi preciso traçar e realizar os seguintes objetivos específicos: identificar se a proposta de currículo praticada na referida unidade socioeducativa, contribui para a melhoria acadêmica dos adolescentes que frequentam as aulas naquela unidade; conhecer o Projeto Político Pedagógico da Unidade de Internação e identificar o perfil socioeconômico dos adolescentes infratores e de suas famílias.

MÉTODO

Essa pesquisa se pautou, inicialmente, em pesquisa bibliográfica. A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir do levantamento de referenciais teóricos já analisados, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos e páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32). De acordo com Cervo, Bervian e da Silva (2007, p.79), esse tipo de pesquisa – descritiva - ocorre quando se registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos, sem manipulá-los. Primeiro foi feito o levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas ao tema em questão.

Os resultados foram avaliados de maneira qualitativa, todavia, a metodologia de pesquisa realizada foi pesquisa exploratória, por meio do olhar fenomenológico, efetivada por meio de análise de documentos oficiais e observação atenta ao cotidiano da escolarização aplicada na unidade socioeducativa, A pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995, p.58). No entanto, a pesquisa Exploratória se fundamenta quando envolver levantamento bibliográfico entrevista com pessoas que tiveram (ou tem) experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão. As pesquisas exploratórias, segundo Gil (1999, p. 43) visam proporcionar uma visão geral de um determinado fato, do tipo aproximativo. Vale ressaltar que a pesquisa se deu, também pela observação direta nas aulas de diferentes áreas do conhecimento com a intenção de analisar as causas do desinteresse dos alunos em relação aos momentos da escolarização. Nesse sentido, os dados coletados não foram tabulados, mas foram apresentados por meio da análise, levando-se em conta aspectos tidos como relevantes, como as opiniões e comentários do público entrevistado.

RESULTADOS

Mediante a observação e o atendimento aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, da referida unidade socioeducativa descrita acima, foi percebido que: os socioeducandos, geralmente têm baixa escolaridade, abandonam a escola e/ou foram “expulsos” dela - apesar de ser proibida oficialmente a expulsão, o “currículo oculto” os expulsa. De acordo com Giroux (1986, p. 71), o currículo oculto, são: normas, valores e crenças imbricadas e transmitidas aos alunos através de regras subjacentes que estruturam as rotinas e relações na escola e na vida da sala de aula. Ao mesmo tempo em que a escola assume potencialmente o papel transformador da sociedade, ela é produto e produtora das relações sociais. Desse modo, é importante saber qual o papel que essa instituição vem desempenhando na atual conjuntura. Segundo Paro (2001, p. 10), não há dúvida de que podemos pensar na escola como instituição que pode contribuir para a transformação social. Mas, uma coisa é falar de suas potencialidades... Uma coisa é falar “em tese”, falar daquilo que a escola poderia ser. [...] outra coisa bem diferente é considerar que a atual escola esteja cumprindo essa função. Infelizmente a escola tem evidenciado ser reprodutora de certa ideologia dominante, negadora dos valores dominados e mera chanceladora da injustiça social, na medida em que recoloca as pessoas nos lugares reservados pelas relações que se dão no âmbito da estrutura econômica. Identifica-se, no entanto, que a gama de informação que de forma, mais ou menos democrática, hoje as crianças, jovens e adultos têm acesso, faz com que essa proposta de escola, seja desinteressante para a grade desses alunos que desafiam a lógica dessa escola formadora das classes trabalhadoras para a classe trabalhadora, haja vista a forma que ainda trata os conteúdos, a disciplina e a proposta de individualizar os sujeitos.

Como perfil dos adolescentes observados, ao chegarem à Unidade de Internação, muitos adolescentes apresentam sentimentos desfavoráveis com relação às escolas e, em sua maioria utilizam substâncias psicoativas ilícitas, chegando ao nível de dependência química. Ovationados pela sociedade do consumo, cabe destacar o vício pelo consumo de produtos que lhes proporcione a ilusão de ser aceito por seus grupos de pares, o que por vezes é porta de entrada para a ilegalidade.

Insta declarar que em sua maioria, foram excluídos da escola por várias reprovações e/ou indisciplina, que evidencia o desinteresse de tais alunos pela escola, por não encontrarem na escolarização oportunidades reais e iguais às oferecidas pelo trabalho no tráfico, cujo rendimento ultrapassa em muito ao que o mercado para operários oferece. Nessa fase de desenvolvimento, ou seja, na adolescência, nem sempre se tem clareza da importância da escolarização formal. Há que se considerar a fase hedonista pela qual passa nossa sociedade, na qual é incentivada a busca constante pelo prazer. Há uma crise de valores e o questionamento de limites e normas.

Em meio às reuniões com pais e familiares, é percebido que, os pais, por muitas vezes, enfrentam dificuldades para educar os filhos e precisam de auxílio para tal, haja vista, os livros com essa temática e os programas de televisão, como; “SuperNanny”. Na adolescência é importante o estabelecimento de limites e normas, pois é fase de constantes mudanças, questionamentos e desafio de autoridade. Outra situação bem presente no histórico dos adolescentes observados, é a ausência dos pais e ou responsáveis, muitas vezes, pela necessidade de trabalhar durante todo o dia, objetivando garantir o sustento familiar. Nesse sentido Lacerda (2013) diz que a norma basilar que regula a proteção das crianças e adolescentes em nosso país está estampada no art. 227 da Constituição Federal Brasileira de 1988 que estipula que: é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

O autor continua a análise dizendo que por sua vez, regulamentando mais pormenorizadamente a questão, o artigo 22, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é claro ao referir sobre os deveres dos pais: aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais.

É importante destacar que, a despeito das obrigações do Estado, autoridades e sociedade como um todo, cabe aos pais a responsabilidade mais direta quanto aos filhos, até porque são destes dependentes. Isto porque, não raro, famílias recorrem às delegacias ou varas da infância e juventude pedindo para que estas autoridades “dêem um jeito em seus filhos.”

Mediante as diretrizes do ECA e Lei do SINASE, a escolarização de adolescentes autores de atos infracionais, deveria ser prioridade nas medidas sócioeducativas, cabendo aos executores municipais, estaduais ou Organizações Não-Governamentais, garantir aos adolescentes o acesso à educação e sua permanência na escola, todavia, no momento atual, não é percebido investimentos, no sentido de facilitar a inclusão desses, bem como a reorganização do currículo, para atender as demandas específicas, desse público alvo.

Com base em Saviani (2003) pode-se dizer que numa perspectiva histórica, essas concepções e tendências podem ser sinteticamente agrupadas em duas grandes tendências pedagógicas: a primeira consiste no grupo de concepções da chamada pedagogia tradicional, que prioriza a teoria em detrimento da prática e, na qual a preocupação se centra nas teorias de ensino, ou seja, a problemática está no “como ensinar”. Considerando que na escola circulam as mesmas representações da sociedade, sobre o adolescente em conflito com a lei: medo, indiferença, dó, compaixão e hostilidade; há uma forte tendência de reforçar preconceitos e comparações

entre o padrão de comportamento do aluno desejado, tido como “normal”, e do aluno “problema”.

Diante deste contexto, o adolescente autor de ato infracional, se apresenta à escola como um desafio e, em alguns casos, como um “problema”, chegando a situações extremas de o aluno só ser aceito sob determinação judicial, por mais contraditória que a situação possa parecer. Considerando que o mundo de hoje vem denotando mudanças comportamentais significativas em sua população, é possível ressaltar que os jovens e adolescentes não se comportam como os de antes, visto que os indivíduos das gerações anteriores possuíam um temor das figuras de autoridade e, portanto, a rebeldia própria da adolescência não se confundia com filhos agredindo e até assassinando os próprios pais, como frequentemente se tem noticiado à mídia. Sendo assim, faz-se necessário políticas públicas que preparem pais, professores e demais socioeducadores por meio de cursos, seminários e outros meios para lidar com essa nova realidade social.

Deste modo, o presente trabalho expõe alguns apontamentos que podem contribuir de forma prática para esta delicada relação entre a sociedade, escola e o adolescente em medida socioeducativa, cabendo uma profunda reflexão acerca da reinserção, pois esses jovens, em sua maioria, nunca estiveram de fato inseridos socialmente, fazendo-se urgente repensar tais ações, não apenas no contexto das instituições privativas de liberdade, mas na própria sociedade que os acolhe e que paradoxalmente lhes impossibilita o acesso a tais práticas.

Insta declarar que o discurso dos educadores e da literatura que trata da temática, está dissociado da realidade da socioeducação aparentando uma total ausência de ações sistematizadas que contemplem os objetivos da socioeducação caracterizada pela falta de uma proposta que envolva as diferentes áreas do conhecimento. Os dados encontrados por essa pesquisa mostram que a escola, dentro da medida socioeducativa de internação, realiza, de forma relativa, o seu papel de proporcionar conhecimento e de transmitir conteúdos das diferentes áreas do conhecimento, contudo, pouco tem atuado com vistas à prevenção da reincidência, não existindo, de fato, ações sistemáticas para atingir esse objetivo. Foram identificadas ações isoladas dos professores, geralmente em forma de diálogos e aconselhamentos, valendo-se da proximidade com os adolescentes que a relação professor/aluno proporciona.

Sendo assim, é possível perceber que a maneira como a escola tem atuado pouco contribui para o seu objetivo principal, que é a ressignificação e o retorno do adolescente para o convívio social com um projeto de vida coerente com o esperado socialmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Respondendo ao questionamento que instigou essa pesquisa, vale dizer que esse estudo possibilitou a percepção de que a forma como acontece à escolarização, quase sempre, não contribui para que os adolescentes encontrem nesse instrumento, motivação para a ressignificação do seu projeto de vida de forma a redirecionar o olhar e rever seu projeto de vida visando à revalorização da vida em seu meio social.

Os dados da pesquisa permitiram analisar que a escola, que deveria ser uma oportunidade de inclusão, no momento atual, tem se mostrado como fator de exclusão e a maneira como a escolarização está posta, não cumpre com seu principal objetivo, que é contribuir para que os adolescentes entendam a escola como uma via de libertação e de instrumento para sua reinserção social de forma adequada e positiva, ao meio em que pertence.

Faz-se necessária a construção de um projeto político pedagógico específico que respeite e contemple, entre outras coisas, o tipo de medida designada, o número de adolescentes que estão cumprindo a medida, faixa etária, as diversidades étnico-culturais dos adolescentes, suas limitações e dificuldades, entre outras particularidades, visto que, o projeto político-pedagógico encontrado no sistema socioeducativo nos moldes atuais, sobretudo, no que diz respeito à medida de internação, não vem cumprindo seu papel, uma vez que, em sua maioria os socioeducandos observados foram e por vezes continuam sendo excluídos de direitos humanos básicos, visto os inúmeros direitos violados apontados por essa pesquisa. A saber, via de regra, a família por muitas vezes, se mostrou desestruturada e a criança e/ou adolescente, não teve acesso a lazer, bens culturais, saúde, escolarização e muito menos, preparação e estímulos para a profissionalização.

REFERÊNCIAS

BARROS, Aidil J. da Silveira; LEHFELD, Neide A. de Souza. Fundamentos de metodologia científica: um guia para a iniciação científica. São Paulo: Makron Books, 2000.

BISINOTO, Cynthia; BRIGITTE Oliva, ARRAES Olga, YOSHIIoshii Juliana Galli, GALLI Carolina de Amorim, ALVES Gustavo de Souza, STEMLER Luana. SOCIOEDUCAÇÃO: ORIGEM, SIGNIFICADO E IMPLICAÇÕES PARA O ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO. Psicologia em Estudo [en línea] 2015, 20 (Octubre-Diciembre): [Fecha de consulta: 2 de noviembre de 2017] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287145780007>> ISSN 1413-7372.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

_____. Escritos de educação. Organização: Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis, Vozes, 1998.

BRASIL. (1990). Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República.

BRASIL. Lei 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), Diário Oficial da União, Brasília, 18 jan. 2012.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. Metodologia científica. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

GIL, A.C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomas Tadeu da (Orgs.). Currículo, cultura e sociedade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 93-124.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: Revista de Administração de Empresas. São Paulo: v.35, n.2, p. 57-63, abril 1995.

LACERDA, André Reis. O papel dos pais perante o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível: <https://asmego.org.br/2013/10/23/o-papel-dos-pais-perante-o-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente>. Acessado: novembro, 2016.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. Universidade Federal de Santa Catarina, Departamento de Estudos Especializados em Educação. 2010.

PAES, P. (2008). O socioeducador. In P. Paes, S. Amorim & D. Pedrossina (Orgs.), Formação continuada de socioeducadores (pp. 81-97). Campo Grande: Programa Escola de Conselhos.

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Ática, 2001. SAVIANI, D. Escola e Democracia. 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

VIEIRA, Sofia Lercher. Escola – função social, gestão e política educacional. In: FERREIRA, Naura Syria C.; AGUIAR, Márcia Ângela das (Orgs.). Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000. p. 129-145.

ZANELLA, M. N. Bases teóricas da socioeducação: análise das práticas de intervenção e metodologias de atendimento do adolescente em situação de conflito com a lei. Dissertação de Mestrado Não-Publicada. Universidade Bandeirante de São Paulo, São Paulo, 2011.

José Genésio Lima da Silva

Especialista em psicopedagogia (UEMA);

Especialista em linguística aplicada (FAERPI);

Especialista gestão e supervisão escolar (CESM);

Mestrando em Educação (Universidade Leonardo da Vinci).

RESUMO

O presente artigo busca adentrar mais sobre a utilização de metodologias ativas no Ensino Fundamental e Médio, focando na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas diretrizes, atuando diretamente na formação e no ensino-aprendizagem. Através dos estudos de José Moran, Lilian Bacich e Andrea Filatro, pensa-se em como se pode esclarecer os principais aspectos voltados para a aprendizagem, trabalhando em descrever métodos, estes que ajudam na interação do indivíduo com o conteúdo, trazendo estratégias de fácil aplicação, mesmo vivendo-se em um mundo moderno. O objetivo do presente artigo é de, de uma maneira única e imersiva, trazer a elucidação necessária para aqueles que visam aprender mais sobre as metodologias ativas de ensino. De maneira totalitária, busca-se analisar, de maneira qualitativa, todos os autores mencionados, sabendo-se que o corpo de autores tende a aumentar, de acordo com a pesquisa descritiva e exploratória.

Palavras-chave: ensino fundamental e médio; BNCC; metodologias ativas; base nacional comum curricular.

INTRODUÇÃO

Dentro de todo o quesito de metodologias e meios de ensinar, as metodologias ativas podem ser consideradas aquelas que menos são utilizadas, mas que fazem parte significativa na aprendizagem, através de recursos que são lúdicos. Sendo assim, pode ser definido como:

O modelo mais conhecido e praticado nas instituições de ensino é aquele em que o aluno acompanha a matéria lecionada pelo professor por meio de aulas expositivas, com aplicação de avaliações e trabalhos. Esse método é conhecido como passivo, pois o docente é o protagonista da educação. Na metodologia ativa, o aluno é personagem principal e o maior responsável pelo processo de aprendizado. O objetivo desse modelo de ensino é incentivar que a

comunidade acadêmica desenvolva a capacidade de absorção de conteúdos de maneira autônoma e participativa (LYCEUM, 2021, s/p).

Os alunos, normalmente, aprendem de maneira passiva, como Lyceum (2021) explica. A eficiência deste método é bem questionável, sabendo-se que, de acordo com Diniz (2021), as metodologias ativas podem ser consideradas uma nova maneira de encarar o ensino tradicional, surgindo como alternativa para guiar o desenvolvimento educacional infantil, ao fugir do modelo tradicional de sala de aula. Sendo assim, as metodologias ativas, de maneira diferente, podem ser definidas como:

As metodologias ativas são estratégias de ensino que têm por objetivo incentivar os estudantes a aprenderem de forma autônoma e participativa, por meio de problemas e situações reais, realizando tarefas que os estimulem a pensar além, a terem iniciativa, a debaterem, tornando-se responsáveis pela construção de conhecimento (EDP, 2020, s/p).

De acordo com a pirâmide desenvolvida pelo psiquiatra William Glasser, existe a conclusão de que alguns alunos absorvem mais conteúdo, da seguinte maneira:

Há a leitura, representando 10% da aprendizagem; sendo o restante ouvindo o conteúdo, representando um resultado de 20%; ou ao assistir uma videoaula, de 30%; ao escutar e ver ao mesmo tempo, 50%; discutindo sobre determinado tema, 70%; praticando exercícios de fixação, um percentual de 80%; e, ao ensinar determinado conteúdo para alguém, de maneira direta, influenciando em 95% do aprendizado (DINIZ, 2021, s/p).

Sabe-se, assim, que o método tradicional não possui uma boa possibilidade de absorção de conteúdo, não podendo ser a melhor maneira de aprender. As quatro metodologias ativas mais conhecidas que podem ser aplicadas dentro da sala de aula, utilizam parte da sala de aula invertida, que faz do aluno o principal participante do conhecimento dentro da sala. O educador, de maneira breve, acaba passando o conteúdo, para que os estudantes consigam, de um jeito autônomo, ser completamente ativos, de um jeito individual, criar sua própria maneira de aprender. O ensino híbrido, por mais que seja uma necessidade para alguns, também foi uma das maneiras de unir a metodologia ativo ao tradicional, com a inovação de ter a disciplina passada por um professor, em conjunto com a concentração e foco que exige o Ensino à Distância (EAD). Em momentos pandêmicos como os que vivemos, a adaptação voltada para o ensino e a pedagogia, de qualquer forma, acabou criando uma evolução, tanto para os professores quanto para os alunos, para melhorar a capacidade de criar sua própria

visão crítica, assim como a preparação para a jornada dentro do âmbito escolar e universitário (DINIZ, 2021).

Pesquisas atuais, que analisam a neuroeducação, mostram que crianças da nova geração e da atualidade, lidam melhor com um fluxo maior de informação, sendo multitarefas e precisando dessa absorção enorme para conseguir raciocinar melhor. O pensamento de que o professor é o centralizador é algo que surgiu 100 anos atrás, na Europa. A palavra “metodologia” apareceu para ser relacionada com os caminhos que o professor utilizará para aplicação de suas aulas, assim como o aplicador. A palavra “ativa”, dentro da pedagogia, foi algo que apareceu nos tempos modernos, para demonstrar a ação que é necessária do próprio aluno, dentro da questão da evolução da sua própria aprendizagem (FIP, 2021).

Sendo assim, a aprendizagem vai muito além de “escutar”, mas sim da atitude: ler, escrever, discutir e trabalhar na resolução de problemas. A absorção de conteúdo pode, portanto, ser realizada por meios individuais, em grupo ou orientada. A aprendizagem ativa deve engajar os estudantes, pela constante reflexão, encontrando seu próprio estágio de entendimento, sozinho.

No presente estudo, se utilizará a metodologia qualitativa, sabendo-se que o corpo de autores tende a crescer através do trabalho com mais autores, durante a pesquisa descritiva e exploratória. O objetivo principal, é trabalhar e tomar conclusões sobre como funciona a metodologia ativa dentro do Ensino Fundamental e Médio, trazendo-se um respaldo bibliográfico completamente construtivo.

REVISÃO DE LITERATURA

Abaixo, acontecerá a divisão em subcapítulos de todo o questionário voltado para o entendimento de como funcionam as metodologias ativas, principalmente, nos ensinos Fundamental e Médio. Através disto, analisar-se-à os estudos de José Moran, Lilian Bacich e Andrea Filatro, baseados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com a extensão de autores escolhida e previamente desenhada. A separação entre subcapítulos não somente facilita a leitura, mas também o próprio autor da obra no desenvolvimento de um texto mais coeso, coerente e claro para si mesmo, expondo sua crítica e opinião do assunto que é tratado.

Como funcionam as Metodologias Ativas

As metodologias ativas focam na autonomia de aprendizagem dos alunos, algo que acaba aprimorando a capacidade dos estudantes no quesito de tomar ação e raciocinar antes disto, se planejando. Vygotsky, um dos filósofos de grande influência no movimento de aprendizagem e conhecimento, acaba denominando o potencial de ensino completo como “zona real”, e o processo autônomo de ensino aquele voltado para a “zona potencial”, que é entre o nível de mediação de alguém com a autonomia e

aprendizagem completa. Assim, como Vygotsky mesmo explica (1978), as zonas são relacionadas da seguinte maneira, conforme apresentado na Base Nacional Comum Curricular (2021):

Figura 01 – Desenho sobre o estudo de Vygotsky



Fonte: BNCC, 2021.

Quando trabalha-se com metodologias ativas, é preciso integrar todas as características de filósofos anteriores, assim como com o grupo de técnicas de ensino integrativo, algo bastante tratado por Vygotsky em seus estudos da zonaproximal e daquilo que é decorrente das conexões neurais (BNCC, 2021). Sendo assim, trata-se sobre:

- ✓ Saber buscar e tomar atitude para começar a trabalhar de maneira crítica;
- ✓ Compreender e entender as informações que são repassadas;
- ✓ Interagir em grupo, expondo suas ideias;
- ✓ Conviver através da inteligência emocional;
- ✓ Ter responsabilidade afetiva para entender o outro;
- ✓ Tomar decisões individuais, e aquelas que são boas para o grupo;
- ✓ Executar a resolução de problemas, aprendendo a analisar, principalmente (BNCC, 2021).
- ✓

Apesar de ser um dos objetivos dos educadores, também é uma das grandes dificuldades, já que, ao querer aprimorar suas aulas, muitas vezes, os professores acabam evitando deixar o controle nas mãos dos alunos, dificultando essa questão de autonomia. No entanto, quando isto acontece, é muito mais fácil enxergar o desenvolvimento.

Metodologias Ativas, de acordo com o corpo deste estudo

As metodologias ativas, sendo assim, acabam fazendo parte de uma área diversa de aprendizagem, dividida em pequenos espaços, que utilizam muito da autonomia, confiança, aprendizado, protagonismo, empatia, colaboração, desenvolvimento do senso crítico e responsabilidade. As funções do tutor ou do professor são voltadas, unicamente, para tornar-se um mentor da turma, com a capacidade de criar o caos criativo, fazendo relações e analogias, através da geração de ideias, análise, elaboração de questões, estudo e apresentação de conclusões (FIP, 2021).

O ensino convencional, sendo assim, acaba tornando o professor uma figura autoritária, transmissora de informações, com o conteúdo organizado em exposições, para que cada um funcione de maneira individual. De maneira diferenciada, a abordagem ativa acaba focando no professor como um coaprendiz e orientador, que, em conjunto com o aluno, acaba aprendendo ainda mais do que já sabe. O trabalho em equipe é primordial, ensinando ao estudante como ser independente, dando estímulos para focar e valorizar seu próprio conhecimento. O aluno e o grupo acabam absorvendo informações e conteúdos, de maneira conjunta. As avaliações somativas, sendo assim, acabam sendo deixadas de lado, pois são limitadas, em comparação com provas que valorizam o indivíduo. Nas divisões subsequentes, irá ocorrer a separação dos conteúdos passados por cada autor analisado, em prol do entendimento de como funciona a metodologia ativa para os filósofos e pesquisadores abordados (FIP, 2021). Sendo em conjunto com elementos digitais ou não, os métodos ativos são muito positivos para aprender os detalhes, ritmos, formas e tempos diferentes, aprendendo mais sobre si mesmo e o conhecimento, que está presente dentro de cada um, e disponível para percepção de sua própria consciência.

A Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um dos documentos que descreve todas as essencialidades dentro do Ensino Básico, seja na Educação Básica, Fundamental ou Média. A BNCC separa competências e habilidades, voltada para os professores e orientadores em seu trajeto de ensino para os seus alunos e estudantes. Apesar dos pedagogos terem sua própria maneira de aprofundar-se em conteúdos, é difícil sem algo que guie ou que acabe trazendo o foco na resolução de exames e na separação das práticas de costume, sendo estas atividades de procedimentos mais cognitivos, voltado para o trabalho interno dos próprios alunos. É essencial, sabendo-se que tal conteúdo existe, que os educadores passem a trabalhar com essas demandas, promovendo uma maior investigação científica, baseando-se nos processos criativos, voltados para a mediação sociocultural e o empreendedorismo, preparando os professores para suas demandas (ANDRADE, 2020). A BNCC, sendo assim, apresenta uma série

de maneiras de lidar com as metodologias ativas, como com:

- Aprendizagem baseada em problemas (PBL) – a aprendizagem baseada em resolução de problemas é um método de ensino voltado para a aprendizagem orientada, com o objetivo de preparar os alunos para enfrentar o mundo real. O protagonista, na aula, é o próprio aluno, tomando a frente no seu aprendizado, após o guia (educador) repassar todas as orientações necessárias, focando-se no engajamento, na autonomia e no protagonismo do estudante (DUTRA, 2020);
- Ensino híbrido – o ensino híbrido é uma metodologia voltada para o aprendizado presencial e remoto, de maneira misturada. Com a ideia de inovar e também de adaptar-se para o aspecto pandêmico, o ensino híbrido ficou muito mais conhecido, como já foi evidenciado na introdução. Antes deste período, a tendência educacional tecnológica, virtual e real, era algo que estava em uma espécie de adaptação, mas não ainda acontecendo. Estudar remotamente permite que o aluno aprenda a utilizar, cada vez mais, os recursos digitais, exercendo a autonomia, assim como incluindo uma rotina de estudos, aproximando a realidade e rotina do aluno com sua aprendizagem (SAE, 2021);
- Estudo de caso – o estudo de caso é uma abordagem voltada para análise de contextos reais, usando, muitas vezes, o método PBL como adendo. As abordagens de ensino do estudo de caso usam a tomada de decisão e a capacidade de argumentação como pontos principais para intermédio do contexto real, desenvolvendo tais habilidades para o estudante (SPRICIGO, 2014).
- Gamificação – a gamificação é um tipo de metodologia ativa que utiliza a estética e elementos de jogos, como os analógicos e digitais, com intenção de ensinar pedagogicamente. É uma estratégia que, apesar de não ser presencial, foca no aluno como protagonista, mesmo que seja de um jogo. Assim, trabalha-se na capacidade lógico do estudante, a favor da aprendizagem. As tecnologias são de grande auxílio na absorção de conteúdo, aumentando o engajamento e a interatividade (SALAS, 2021);
- Mão na massa (em inglês: *hands on*) – algumas atividades de metodologia ativa propõem-se na utilização do quesito hands on, que é algo que exige que aprenda-se fazendo, contribuindo para o processo de absorção de conteúdo. Exemplos disto são, a gamificação e a resolução de problemas, que exigem a imersão e dedicação do estudante para absorção do conteúdo (ELOS, 2018);
- Seminários e discussões – a utilização de seminários, desta maneira, acabam sendo um adendo, trazendo a autonomia em relação à fontes de pesquisa, à estudo e à comunicação, através da argumentação oral, que acaba trazendo ainda mais absorção de

conteúdo do que a maneira tradicional (CAPELLATO; RIBEIRO; SACHS, 2019);

- Sala invertida – a sala de aula invertida é um modelo de metodologia ativa, que surgiu na década de 1990, nas universidades de Harvard e Yale. Neste modelo, os alunos aprendem muito mais conteúdo, antes mesmo dos professores ensiná-los. A aprendizagem acaba ocorrendo de maneira diferente, sendo guiada pelo professor, mas totalmente praticada pelos próprios estudantes. Tudo começa através do planejamento, sendo seguida pela realização de atividades, pela instrução de questionários, discussões e apresentações de seminários (TIAGO, 2021);
- *Storytelling* (em português: contação de histórias) – a narrativa é algo que foi inserido na atualidade, desde os momentos ancestrais. A oportunidade de usar a imaginação e a criatividade, é algo que acaba sendo potencialmente essencial para complementar os processos de ensino- aprendizagem e de filtragem de ideias, principalmente, para os estudantes que estão vivendo seu primeiro contato com um certo assunto (ORTEGA, 2020).

De acordo com o livro de estudos BNCC, os estudantes e professores precisam pensar em metodologias ativas para melhorar sua argumentação, comunicação e até mesmo a maneira com que lida-se com a cultura digital e o social, sendo uma maneira crucial de obter um desenvolvimento mais amplo dentro da absorção de conteúdo (ANDRADE, 2020).

José Moran, Lilian Bacich e Andrea Filatro

Aprofunda-se, neste subcapítulo, nos estudiosos que falam mais sobre metodologias ativas, e possuem o enfoque em impulsionar a sua utilização dentro do mundo da pedagogia. Um deles é José Moran, professor e pesquisador da USP, que busca, prioritariamente, em seus estudos, questionar os desafios do aprendizado.

A educação formal, de acordo com Morán (2015), continua passando por impasses, diante da construção de projetos e organização de currículos. Os métodos tradicionais, acabam privilegiando a função do professor e pedagogo, sendo algo bem pouco flexível. De acordo com o estudioso, o que a tecnologia traz é uma junção, realizando:

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

não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais. O professor precisa seguir comunicando-se face a face com os alunos, mas também digitalmente, com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um. Essa mescla, entre sala de aula e ambientes virtuais é fundamental para abrir a escola para o mundo e para trazer o mundo para dentro da escola. Uma outra mescla, ou blended é a de prever processos de comunicação mais planejados, organizados e formais com outros mais abertos, como os que acontecem nas redes sociais, onde há uma linguagem mais familiar, uma espontaneidade maior, uma fluência de imagens, ideias e vídeos constante (MORÁN, 2015, p.2).

A maior parte do tempo, de acordo com Morán (2015), são ensinados os materiais, escritos e orais, previamente selecionados. A metodologia ativa proporciona as etapas de formação pela tecnologia, estabelecendo conexões que antes não eram bem percebidas, para superar etapas e confrontá-las com aquilo que deve ser percebido, mas que, pela metodologia passiva, não é bem confrontado. Para o cientista, é relevante pensar em “criação de desafios, atividades, jogos, (...) que combinam percursos pessoais com participações significativas em grupos, que se inserem em plataformas adaptativas” (MORÁN, 2015, p.19). Projetos como aqueles disponibilizados pelas escolas Summit da Califórnia, equilibram a individualidade com o grupo, de um jeito multifuncional, usando de tecnologias móveis, prioritariamente.

No modelo tradicional, portanto, a questão de dar menos aulas é essencial, pois ao disponibilizar o conteúdo para os alunos, as atividades são feitas de maneira supervisionada, mas individual. O caminho solitário pode parecer errado, mas é aquele que mais adapta-se para a organização de projetos (MORÁN, 2015).

Como apresenta também Bacich (2019), as metodologias novas não são tão inovadoras assim. É difícil dizer quando a metodologia ativa realmente surgiu, mas o aumento das tecnologias digitais ajudou, progressivamente, na existência das habilidades socioemocionais, estimulando a vontade de aprender. Uma das partes mais difíceis de estimular os alunos é definir o conteúdo programático, algo que pode obter grande resultado se a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) for utilizada, como diz:

A ABP é uma metodologia ativa que utiliza projetos como o foco central de ensino, integrando, na maioria das vezes, duas ou mais disciplinas. Os projetos podem surgir de um problema ou de uma questão norteadora, proveniente de um contexto autêntico, envolvendo a investigação, o levantamento de hipóteses, o trabalho em grupo e outras competências até chegar a uma solução ou a um produto final. Nesse

contexto, os estudantes devem lidar com questões interdisciplinares, tomar decisões e trabalhar em equipe. Pensamentocrítico, criatividade e colaboração são essenciais nesse processo (BACICH, 2019, s/p).

A ideia de utilizar projetos externos, que são característicos da área empresarial, como recursos pedagógicos, faz parte de ideias compartilhadas por Bacich (2019), provenientes desde 1897. Desta maneira, é preciso valorizar-se a investigação e a integração de disciplinas, já que a aprendizagem deve ter como base vários tipos de conteúdos, por meio de questionamentos e da autonomia. Portanto, os direcionamentos do uso da ABP dentro da metodologia ativa seguem:

O planejamento de um projeto dentro nos parâmetros da ABP é algo que pode dar um certo trabalho, porém, uma vez implementado, o processo se tornará mais fácil para demais projetos. Quando o professor compreende o significado dessa estruturação, passa a valorizar práticas mais elaboradas e que levem ao engajamento dos alunos na resolução de problemas reais e de importância social.

Uma vez que os benefícios da ABP forem compreendidos, o próximo passo é pensar em como ele pode ser implementado em sala de aula e de que maneira pode estar atrelado, atualmente, às propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Um projeto pode ter curta ou longa duração, pode ser de apenas uma disciplina ou ainda interdisciplinar e pode estar associado a um currículo já existente, ou dar origem a um novo currículo baseado em projetos, como o que ocorre em diversas escolas como High Tech High, nos Estados Unidos, ou como o Projeto Âncora, aqui no Brasil (BACICH, 2019, s/p).

O uso de ABP como metodologia ativa, portanto, pode ser parte de uma ótima oportunidade para o desenvolvimento de outros tipos de habilidades e possíveis conhecimentos dos alunos e estudantes, utilizando-se a BNCC como adendo e auxiliar no procedimento analítico (BACICH, 2019).

Como apresenta Filatro (2008), os educadores e especialistas em ensino, devem estar abertos à explorar o ambiente virtual e online, principalmente, pelos tutoriais e processos que foram repassados desde a década de 90. Diante das iniciativas dadas para ensinamento do software e dos hardwares, é preciso juntar a gestão administrativa com a disponibilização de informações, de maneira digital (FILATRO, 2008). Os objetivos de aprendizagem que surgiram no último ano foram bem diferenciados, através da sua pesquisa, baseados em Learning Management Systems (LMS), que são sistemas para criação, armazenamento e recuperação de conteúdos digitais. Por eles, é possível

entender que:

Um LMS é uma plataforma de ensino online projetada a partir de uma metodologia pedagógica com o intuito de promover e disseminar a educação através da modalidade de ensino a distância.

Logo, em um LMS você pode encontrar uma solução EAD completa com diversos recursos e funcionalidades que tem como premissa principal influenciar e estimular de forma positiva e inovadora o processo de aprendizagem online. Aqui, com um LMS, é possível se ter um maior planejamento, gestão e controle sobre atividades diversas.

O LMS se configura como um poderoso recurso em que empresas dos mais variados segmentos e instituições de ensino em geral podem usar para deixar o processo de aprendizagem mais completo, dinâmico e inovador possível.

Você pode usar o LMS tanto em empresas que trabalham com treinamentos online, através da educação corporativa, como também instituições de ensino que oferecem cursos online em seu portfólio de produtos.

Atualmente, a viabilidade de se usar um LMS para tais ações é muito maior em função do avanço dos recursos tecnológicos existentes hoje, bem como a mudança no perfil das pessoas em geral no modo em que as mesmas se relacionam entre si e consomem novos conteúdos.

A tendência aqui é cada vez mais se valer de recursos virtuais para cativar, motivar e engajar pessoas e, por sua vez, alunos em geral.

É por isso que o uso do LMS tem crescido de forma bastante acelerada, bem como o aumento da demanda por cursos e treinamentos na modalidade de ensino online tem se mostrando cada vez mais acentuados.

O LMS surgiu a partir dessa nova necessidade e hoje é considerado como a grande revolução da educação dos últimos tempos e acaba por se tornar uma grande tendência no mercado EAD (EDOOLS, 2021, s/p).

Sendo assim, é possível entender que os conhecimentos que regem todas as abordagens pedagógicas podem e devem ter vários diferentes contextos para sua aplicação, sendo abrangentes para ter sua utilização, em maioria, como modelos para a metodologia ativa, enfrentados como aqueles que auxiliam na aprendizagem (FILATRO, 2004).

A aplicação nos Ensinos Fundamental e Médio

As metodologias ativas, apesar de serem bem inclusivas dentro da criança que está começando a aprender, fazem uma real diferença na realidade daqueles que já estão bem formados, atingindo um compromisso com a educação de qualidade, mostrando a reflexão que acaba

direcionando para o trabalho interno, compreendendo suas próprias distinções, fazendo cada estudante aceitar que seu processo de aprendizagem é único e individual (SILVA; STACH-HAERTEL; OLIVEIRA; MEYER; RODRIGUES; SILVA, 2018).

As possibilidades de metodologia ativa aplicadas, tanto no ensino médio quanto no fundamental, são variadas. A grade curricular do Fundamental e do Médio, durante os últimos anos, sofreu diversas mudanças, seja para os profissionais de educação que são qualificados, quanto para os estudantes que devem ter tais métodos aplicados à sua individualidade. O aspecto dominante da metodologia ativa em ensinos Fundamental e Médio baseia-se no discurso político, econômico e empresarial, que acaba reforçando a propensão para o mercado de trabalho, já que vivemos em um mundo totalmente capitalista. Estas mudanças se fazem necessárias quando a criança cresce, já que é preciso encontrar-se dentro das classes hegemônicas presentes na sociedade. Pela metodologia ativa, é também possível ter uma visão ainda mais realista, de como funciona a atualidade, em diversos níveis (SILVA; STACH-HAERTEL; OLIVEIRA; MEYER; RODRIGUES; SILVA, 2018).

Algo que também é bem mencionado por Paulo Freire, é a questão de que as metodologias, quando são ativas, acabam atuando de maneira direta para transmitir conhecimento. Sendo assim, a questão maior discutida, seria de:

As aulas no ambiente escolar brasileiro vêm seguindo cada vez mais um modelo mecânico de ensino. Os docentes estão apenas sendo guiados por um modelo de currículo entregue pelo Estado, no qual o livro didático é a principal forma de transmissão de conteúdo, em uma prática de mesma rotina, impedindo o desenvolvimento de metodologias ativas. O Ensino Médio no estado do Tocantins ainda segue aquela velha forma já supramencionada, sem muita presença das metodologias ativas, que ainda são novas, tanto nesse estado quanto em nível nacional; segue a concepção bancária denominada por Paulo Freire, ou seja, sem muitas inovações nas metodologias. Com isso, nos três anos (mínimo) de Ensino Médio, as aulas seguem o mesmo paradigma metodológico: o professor expõe conteúdos e os discentes “absorvem” o conhecimento. Mas essa “absorção” de conhecimentos, em paralelo com a aplicação de provas no final de cada semestre, acarreta na chamada aprendizagem mecânica (SILVA; STACH-HAERTEL; OLIVEIRA; MEYER; RODRIGUES; SILVA, 2018, p. 9).

Um exemplo de estudo é o de Silva, Stach-Haertel, Oliveira, Meyer, Rodrigues e Silva (2021), que adaptou as matérias entre aquelas que eram feitas de maneira mecânica e aquelas que não, tomando-se como resultado aparente, pelo relato dos professores, como obtido abaixo:

A professora de história no primeiro bimestre do ano letivo de 2017, deixou ao critério dos alunos para formarem seus grupos, tanto para estudar quanto para a realização dos trabalhos ou "testes" (avaliações realizadas por conteúdos aplicados). Todos da classe estudavam o mesmo conteúdo por completo, porém, os conteúdos destinados aos grupos eram divididos por temas ou capítulos do livro estudado, ou seja, todos estudavam todo o conteúdo, mas, as apresentações por grupo sempre se diferenciavam. A parte da apresentação era realizada de forma oral, assim, todos os grupos apresentavam o conteúdo de forma detalhada, e, caso alguém da sala ficasse com dúvida ou a professora realizasse alguma pergunta para algum membro do grupo e esse não soubesse, o grupo poderia ajudá-lo e somavam pontos do mesmo jeito, caso ninguém do grupo soubesse responder à pergunta os outros grupos poderiam respondê-la. Dessa forma, todos queriam participar ativamente da aula, e, essa didática possibilitava a troca de conhecimentos entre todos, fazendo o entendimento ser tão qualitativo quanto quantitativo. Desse modo, com a aplicação das aulas de história utilizando as metodologias ativas foi possível juntar essas questões e fazer uma formação tanto para o ensino superior como uma formação básica de qualidade e sendo de uma forma lúdica. Fica evidente, portanto, que a utilização dessas estratégias de estudo funciona e deve ser aplicada com mais ênfase nas salas de aula, pois mesmo ainda com baixa aderência dos profissionais da educação a ela, quando utilizada conscientemente como na experiência relatada traz excelentes resultados (SILVA; STACH-HAERTEL; OLIVEIRA; MEYER; RODRIGUES; SILVA, 2018, p. 11).

Ou seja, embora as metodologias ativas não sejam tão presentes na realidade, a sua inclusão na rotina pedagógica, acaba trazendo positivas surpresas. As mudanças realizadas na realidade dos discentes não proporcionam uma grande autonomia, mas quando esta é realizada, a inclusão dos métodos ativos de ensino mostra uma mudança positiva enorme.

Casos de sucesso de metodologias ativas

Várias escolas possuem sucesso na utilização de metodologias ativas, em ensino de crianças menores até as que são maiores. Uma delas é a Insper, a segunda maior escola de negócios do Brasil, aparecendo em 47º lugar no ranking de ensino. O seu curso de engenharia envolve metodologias ativas, sendo baseado na resolução de problemas. A dinâmica de aprendizagem utiliza a solução de adversidades, dividindo as disciplinas

para aplicação direta em desafios, potencializando a tomada de decisões, estimulando a autonomia(LYCEUM, 2021).

Outro exemplo é a Einstein, que adota o aprendizado em equipe, através do *feedback* imediato para os estudantes, o que acaba auxiliando na aplicação de conceitos. A Unievangélica, faz parte de um dos institutos que aplica a capacitação de professores pela metodologia ativa, ensinando mais como esta pode ser aplicada na prática educativa (LYCEUM, 2021).

O Grupo Sthem, consiste em um grupo que trabalhou na junção de faculdades, estas todas que utilizam métodos de aprendizagem ativa, de uma maneira inovadora de ensino. A metodologia ativa faz parte de algo inovador, mas ainda muito mal visto em algumas instituições. Sendo assim, é de essencialidade focar no estudo deste tipo de conteúdo, exatamente para poder tratar com cuidado, a individualidade de cada estudante (LYCEUM, 2021).

CONCLUSÃO

Após todo o estudo designado, é possível entender que dá pra manter a sala de aula, presencial, mesmo utilizando-se de uma metodologia ativa que usao virtual. Se existem professores bem preparados, acontece a preparação para

o trabalho com cenários diferenciados, usando de apoio de professores e alunos para trabalhar com atividades online e em sala de aula, por mudanças mais profundas que quebram todas as leis sobre o ensino, algo que é “pré-estabelecido”.

A avaliação delineada pelos estudiosos analisados, pode ser feita através do *feedback* ou do desenvolvimento de projetos, dentro da realização de tarefas. É sempre bom encorajar o próprio aluno a analisar o seu processo de aprendizado, algo que faz parte da clareza necessária para que se lide com o erro, e com os papéis que são assumidos na metodologia ativa.

Em campo, é possível identificar que todas as tecnologias voltadas para a metodologia ativa auxiliam, aqueles que são menores em sua formação proeminente, a entender o mundo em que vivem, compreender as pequenas coisas, e se prepararem para a vida em sociedade. Aqueles que são maiores e estão no Ensino Médio e Fundamental, acabam vivendo uma experiência diferente com as metodologias ativas, sendo utilizadas para preparação ao mercado de trabalho, já que vive-se em um mundo completamente capitalista, que precisa deste tipo de preparação para que entenda-se, ainda mais, seu papel dentro da escolha de carreira.

Portanto, é possível e muito importante entender que, apesar de parecer algo fora do normal por ser um modelo que surgiu na modernidade, a metodologia ativa é relevante em questão de apresentar a experimentação fora do ambiente normal passivo de sala de aula, sendo de grande relevância, também, para aqueles alunos que não aprendem bem da maneira usual, precisando sempre de uma alternativa de aplicação de

DUTRA, Rodrigo. Como trabalhar com aprendizagem baseada em problemas (PBL). Brasil, 2020. Disponível em: <https://tutormundi.com/blog/aprendizagem-baseada-em-problemas/>. Acesso em 22/02/2022.

EDOOLS. O que é o LMS. Brasil, 2021. Disponível em: <https://www.edools.com/faq/o-que-e-lms/>. Acesso em 22/02/2022.

EDP. *In*: Escola Digital Professor. Metodologias Ativas. Brasil, 2020. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/metodologias_ativas#:~:text=As%20metodologias%20ativas%20s%C3%A3o%20estrat%C3%A9gias,se%20repons%C3%A1veis%20pela%20constru%C3%A7%C3%A3o%20de. Acesso em 22/02/2022.

ELOS. *In*: Blog Elos. Metodologias ativas e o aprendizado mão na massa. Brasil, 2014. Disponível em: <https://blog.elos.vc/metodologias-ativas-e-o-aprendizado-mao-na-massa/>. Acesso em 22/02/2022.

FIP. *In*: Faculdades Integradas Presenciais. Apresentação sobre a Metodologia Ativa no Ensino. Brasil, 2021. Disponível em: https://fipcotia.edu.br/fipinterno/apostilas/Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Profa%20Marcia%20Cirqueira%20%20dia%202021%20de%20agosto%20_A RTE.pdf. Acesso em 22/02/2022.

FILATRO, Andrea Cristina. Learning Design como Fundamentação Teórico-Prática para o Design Instrucional Contextualizado. São Paulo, 2008. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12062008-142556/publico/Cap1Introducao.pdf>. Acesso em 22/02/2022.

FILATRO, Andrea Cristina. Design Instrucional Contextualizado. Brasil, 2004. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/curso-online-tecnicas-de-aprendizagem-design-de-conteudos-educacionais-com-andrea-filatrop>. Acesso em 22/02/2022.

LYCEUM. 6 casos de sucesso em metodologias ativas de aprendizagem. Brasil, 2021. Disponível em: <https://blog.lyceum.com.br/casos-de-sucesso-metodologias-ativas-de-aprendizagem/>. Acesso em 22/02/2022.

LYCEUM. Metodologias Ativas de Aprendizagem: o que são e como aplicá-las. Brasil, 2021. Disponível em: https://blog.lyceum.com.br/metodologias-ativas-de-aprendizagem/#O_que_sao_as_metodologias_ativas. Acesso em 22/02/2022.

MORÁN, José. Mudando a Educação com metodologias ativas. Brasil, 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_morann.pdf. Acesso em 22/02/2022.

ORTEGA, Grazielle. Descubra o que é Storytelling e como usar para captar alunos. Brasil, 2020. Disponível em: <https://escolasdisruptivas.com.br/metodologias-inovadoras/o-que-e-storytelling/>. Acesso em 22/02/2022.

SAE. *In*: SAE Digital. O que é o Ensino Híbrido? Saiba como aplicar na sua escola. Brasil, 2021. Disponível em: <https://sae.digital/ensinohibrido/#:~:text=Ensino%20H%C3%ADbrido%20%C3%A9%20uma%20metodologia,colegas%20e%20com%20o%20professor>. Acesso em 22/02/2022.

SALAS, Paula. Metodologias ativas: como usar gamificação e Aprendizagem Baseada em Problemas para ter aulas mais atrativas. Brasil, 2021. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/20633/especial-metodologias-ativas-modelos-alem-do-ensino-hibrido>. Acesso em 22/02/2022.

SPRICIGO, Cinthia Bittencourt. Estudo de caso como abordagem de ensino. Brasil, 2014. Disponível em: <https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/estudo-de-caso-como-abordagem-de-ensino.pdf>. Acesso em 22/02/2022.

TIAGO. Metodologias ativas: sala de aula invertida. Brasil, 2021. Disponível em: <https://simulare.com.br/blog/sala-de-aula-invertida/#:~:text=A%20sala%20de%20aula%20invertida%20%C3%A9%20um%20modelo%20de%20metodologia,americanas%20de%20Harvard%20e%20Yale.&text=Nessa%20metodologia%2C%20os%20alunos%20aprendem,de%20o%20professor%20ensin%C3%A1%20dlos>. Acesso em 22/02/2022.

VYGOTSKY, L. S. Mind in Society – The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge: Harvard University Press, 1978

SILVA, Andreson Patrício da; STACH-HAERTEL, Brigitte Ursula; OLIVEIRA, Eliane Rodrigues; MEYER, Felipe Ferreira; RODRIGUES, Gustavo Barros; SILVA, Sandra Pereira da. As metodologias ativas aplicadas no Ensino Médio e Fundamental. Brasil, 2018. Disponível em: <https://pbl2018.panpbl.org/wpcontent/uploads/2018/02/ASMETODOLOGIAS-ATIVAS-APLICADAS-AO-ENSINO-ME%CC%81DIO.pdf>. Acesso em 22/02/2022.

Sobre a Organizadora

Prof^ª MSc. Helena Portes Sava de Farias



Mestre em Desenvolvimento Local (2015), possui graduação em Enfermagem (2006), Licenciatura em Letras (2006) e especializações em Saúde da Família (2013), Enfermagem do Trabalho (2009) e Terapia Intensiva (2007) pelo Centro Universitário Augusto Motta. Consultora em Aleitamento Materno em Mãe Enfermeira Consultoria Materno infantil. Assessora editorial e sócia da Editora Epitaya. CEO da Mãe Enfermeira Consultoria Materno infantil. Atualmente é docente no Curso de Graduação em Enfermagem e Pós-Graduação Lato Sensu em Saúde da Família do Centro Universitário Augusto Motta. É professora conteudista de disciplinas online na área da saúde. Criadora do aplicativo EDUSAÚDE. Criadora de conteúdo sobre Educação, Publicação Acadêmica e Aleitamento Materno no

YouTube. Organizadora de dez livros na área da enfermagem, com vinte e cinco capítulos de livros publicados, 16 artigos em revistas científicas e mais de cem trabalhos apresentados em congressos nacionais e internacionais. Enfermeira que acredita e investe no poder transformador da educação em saúde. Tem experiência na área de Enfermagem, Publicação Acadêmica, Tecnologias, Aleitamento Materno, Saúde Coletiva e Saúde da Família com ênfase na Educação em Saúde e Educação popular.

Link do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6894100533869006>

Publicação em capítulo de livro


A coletânea de artigos em livro digital visa democratizar o acesso dos pesquisadores brasileiros à publicação de suas pesquisas, teorias e métodos. A Editora Epitaya recebe os textos e após a revisão por pares, o material é publicado.


Todos os livros possuem registro de ISBN e os capítulos são registrados no DOI (Digital Object Identifier System).


Verifique os textos aceitos para publicação como capítulo de livro


- Trabalho apresentado em congresso internacional, nacional, regionais e/ou encontros de pesquisa;
- Trabalho de Conclusão de Curso / Monografia;
- Dissertação de Mestrado;
- Tese de Doutorado;
- Relatório de Pesquisa;
- Relatório de Pesquisa Pós-Doc;
- Artigo de Pesquisa original;
- Artigo de Revisão;
- Artigo de Opinião;
- Artigo de Relato de Experiência;
- Demais formatos, verificar com a assessoria editorial.


Para maiores informações, entre em contato!

contato@epitaya.com.br 

www.epitaya.com.br 

@epitaya 

<https://www.facebook.com/epitaya> 

(21) 98141-1708 



A SOCIEDADE NO PROCESSO DE
TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

HELENA PORTES SAVA DE FARIAS


epilaya
Editora

ISBN: 978-65-87809-41-0

