

EDUCAÇÃO: DESENVOLVER E POTENCIALIZAR

VOLUME IV



EDITORA CONHECIMENTO LIVRE

Frederico Celestino Barbosa

Educação: desenvolver e potencializar

4ª ed.

Piracanjuba-GO
Editora Conhecimento Livre
Piracanjuba-GO

4ª ed.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Barbosa, Frederico Celestino
B238E Educação: desenvolver e potencializar

/ Frederico Celestino Barbosa. – Piracanjuba-GO

Editora Conhecimento Livre, 2023

128 f.: il

DOI: 10.37423/2023.edcl764

ISBN: 978-65-5367-356-4

Modo de acesso: World Wide Web

Incluir Bibliografia

1. habilidades 2. competências 3. direcionamentos I. Barbosa, Frederico Celestino II. Título

CDU: 370

<https://doi.org/10.37423/2023.edcl764>

O conteúdo dos artigos e sua correção ortográfica são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

EDITORIA CONHECIMENTO LIVRE

Corpo Editorial

MSc Edson Ribeiro de Britto de Almeida Junior

MSc Humberto Costa

MSc Thays Merçon

MSc Adalberto Zorzo

MSc Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

PHD Willian Douglas Guilherme

MSc Andrea Carla Agnes e Silva Pinto

MSc Walmir Fernandes Pereira

MSc Edisio Alves de Aguiar Junior

MSc Rodrigo Sanchotene Silva

MSc Wesley Pacheco Calixto

MSc Adriano Pereira da Silva

MSc Frederico Celestino Barbosa

MSc Guilherme Fernando Ribeiro

MSc. Plínio Ferreira Pires

MSc Fabricio Vieira Cavalcante

PHD Marcus Fernando da Silva Praxedes

MSc Simone Buchignani Maigret

Dr. Adilson Tadeu Basquerote

Dra. Thays Zigante Furlan

MSc Camila Concato

PHD Miguel Adriano Inácio

MSc Anelisa Mota Gregoleti

PHD Jesus Rodrigues Lemos

MSc Gabriela Cristina Borborema Bozzo

MSc Karine Moreira Gomes Sales

Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares

MSc Pedro Panhoca da Silva

MSc Helton Rangel Coutinho Junior

MSc Carlos Augusto Zilli

MSc Euvaldo de Sousa Costa Junior

Dra. Suely Lopes de Azevedo

MSc Francisco Odecio Sales

MSc Ezequiel Martins Ferreira

MSc Eliane Avelina de Azevedo Sampaio

Editora Conhecimento Livre

Piracanjuba-GO

2023

CAPÍTULO 1	5
A INFLUÊNCIA DA LINGUAGEM INFORMAL NA PRODUÇÃO DOS GÊNEROS ORAIS FORMAIS NA ESCOLA	
Thais de Farias Souza	
DOI 10.37423/230707978	
CAPÍTULO 2	16
A CONSTRUÇÃO DE HABILIDADES SOCIAIS DURANTE O BRINCAR NO CONTEXTO ESCOLAR	
Juliana Oliveira Coura	
Paula Sanders Pereira Pinto	
DOI 10.37423/230707988	
CAPÍTULO 3	43
O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM GEOGRAFIA	
Roseane da Silva Barbosa	
Luciene Vieira de Arruda	
Ana Paula Pinto Bastos	
Márcio Balbino Cavalcante	
Kallyna Deise da Silva Ferreira	
Sebastião Cipriano Lopes Neto	
DOI 10.37423/230707999	
CAPÍTULO 4	58
ATIVIDADES LÚDICAS NO ENSINO DE MATEMÁTICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ANTÔNIO GONÇALVES – BAHIA	
Cláudio Rosa da Silva	
Pascoal Eron Santos de Souza	
DOI 10.37423/230708032	
CAPÍTULO 5	70
OS CAMINHOS PARA A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO MERCADO DE TRABALHO	
CAROLINE ANDREA POTTKER	
DOI 10.37423/230708033	
CAPÍTULO 6	90
O PAPEL DO PSICOLOGO ESCOLAR NO CONTEXTO FAMILIAR DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.	
CAROLINE ANDREA POTTKER	
DOI 10.37423/230708034	

CAPÍTULO 7 98

METODOLOGIAS INOVADORAS NO ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO MERCADOLÓGICA

Wladimir Medeiros Campos

Malinália Inês Rocha Marcião

Iolanda Aida de Medeiros Campos

Maria Silce Brasil

DOI 10.37423/230708036

CAPÍTULO 8 115

CURRÍCULO E ENSINO

Liliana Rodrigues

DOI 10.37423/230808046

Capítulo 1

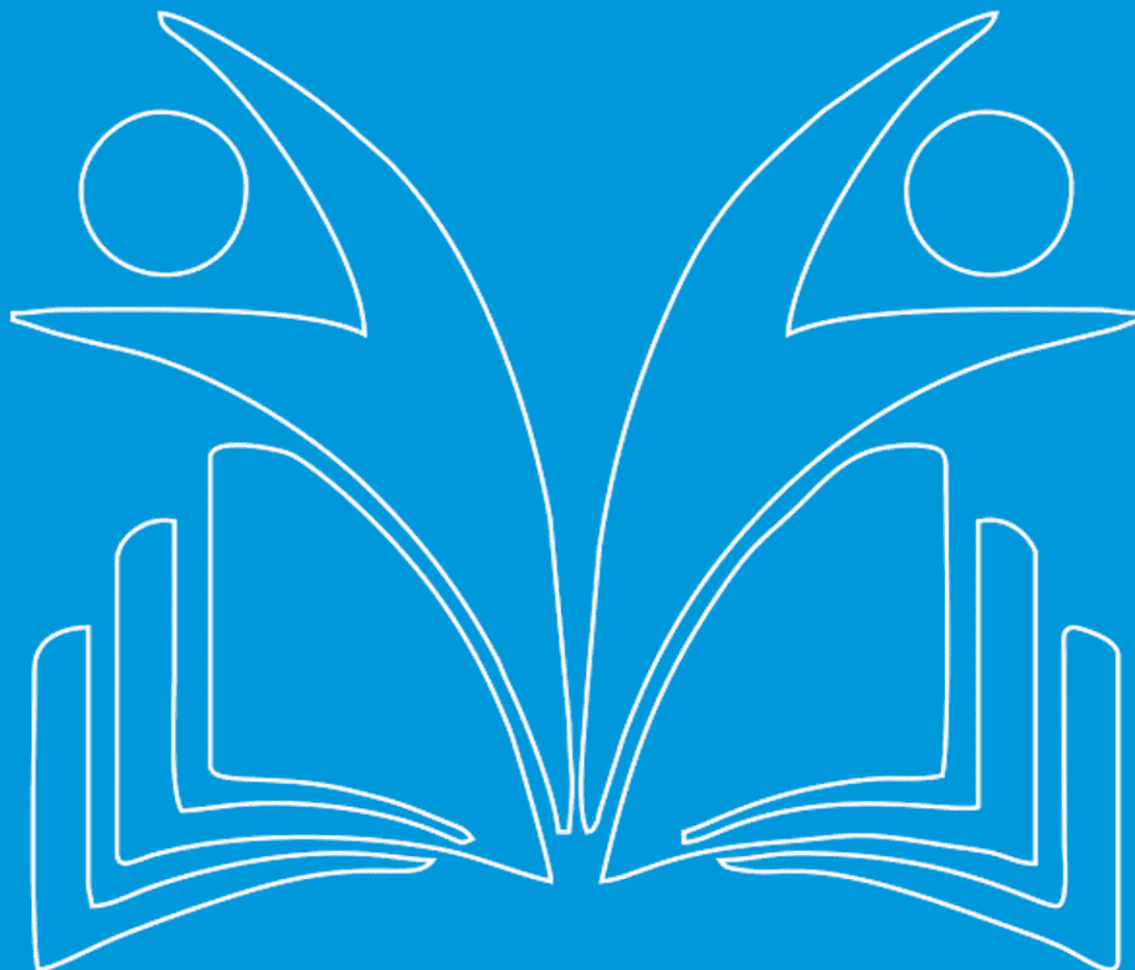


10.37423/230707978

A INFLUÊNCIA DA LINGUAGEM INFORMAL NA PRODUÇÃO DOS GÊNEROS ORAIS FORMAIS NA ESCOLA

Thais de Farias Souza

Universidade Estadual da Paraíba



Resumo: O referido trabalho visa apresentar se a linguagem informal está presente nas produções orais escolares e se este tipo de linguagem afeta a produção dos gêneros orais formais, e por fim, apresentar possibilidades de como os professores podem ajudar a minimizá-los. A pesquisa é de natureza qualitativa, caracterizada como uma pesquisa documental. Nosso corpus é constituído por observações de apresentações escolares e sondagem da proposta do livro didático utilizado na escola. Para construção da pesquisa, foram tomados por embasamento os Parâmetros Curriculares Nacionais do ano de 1998, e os estudos de Bakhtin (1992), Marcuschi (2010), Schneuwly e Dolz (2004) e Bagno (2002) Após as análises, foi possível afirmar que a linguagem informal interfere de forma negativa nesta situação, pois os sujeitos, além de apresentarem gêneros orais formais de forma contrária a sugestões dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) também demonstram o não domínio da diferença de variações linguísticas de modo que não sabem identificar qual linguagem usar de acordo com o ambiente e as exigências necessárias.

Palavras-chave: Linguagem, Gênero oral, Ensino, Comunicação.

INTRODUÇÃO

Por ser um sujeito ativo na sociedade, a linguagem do indivíduo se constrói em um meio interativo, mas, seu uso deve valer-se do contexto que se está inserido, seja ele formal ou informal. Segundo Bakhtin (1992), a verdadeira substância da linguagem se dá pelo fenômeno da interação verbal realizada pela enunciação ou pelas enunciações, portanto a oralidade é de extrema importância em todos os círculos de convivência humana, desde uma conversa com amigos ou reuniões familiares, em que naturalmente é utilizado uma informalidade, até ambientes que exijam o uso da norma culta por serem formais. Essa linguagem deve ser bem trabalhada, de uma forma que o indivíduo saiba utilizá-la de acordo com as necessidades impostas, e que esses métodos utilizados influenciarão nos resultados, por isso a necessidade do estudo da oralidade em sala de aula.

No âmbito escolar, essa linguagem será trabalhada a partir de construções de gêneros orais, dentre eles podemos destacar os seminários, debates, entrevistas e exposição. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) afirmam que nesse trabalho deve ocorrer um planejamento prévio da fala em função da intencionalidade do locutor, das características do receptor, das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos. Apesar de essa linguagem oral formal ser trabalhada em sala, reflexos do contexto íntimo, como as repetições de palavras e algumas expressões informais, continuam presente, então, até que ponto a linguagem informal pode atrapalhar?

Considerando todos esses aspectos apresentados, e tomando como embasamento os Parâmetros Curriculares Nacionais do ano de 1998, e os estudos de Bakhtin (1992), Marcuschi (2010), Schneuwly e Dolz (2004) e Bagno (2002) esta pesquisa documental tem como objetivo observar os livros didáticos utilizados e as produções com gêneros orais em turmas do 8º e 9º ano do ensino fundamental de uma escola Municipal da cidade Monteiro (PB) com intuito de apontar se a linguagem informal está presente nas produções orais escolares e se este tipo de linguagem afeta a produção dos gêneros orais formais, e por fim, apresentar possibilidades de como os professores podem ajudar a minimizá-los.

METODOLOGIA

Para a construção deste trabalho utilizou-se o método de pesquisa de natureza qualitativa, caracterizada como uma pesquisa documental, no qual está ligada pela busca de compreensão dos questionamentos. Nosso corpus é constituído por observações de apresentações escolares e sondagem da proposta do livro didático utilizado na escola, para fazer a relação do que é proposto ao que é ensinado em sala de aula.

1. GÊNERO ORAL COMO OBJETO DE ESTUDO

A forma que o oral deve ser ensinado em sala de aula é algo ainda bastante discutido, o fato de ser ensinado acidentalmente em atividades corriqueiras, como leituras em voz alta e discussões de trabalhos escritos, pode chegar a prejudicar os alunos no seu desempenho oral.

Apesar dessas práticas não serem incorretas o mau uso delas pode tornar o ensino restritivo, segundo Marcuschi (2010), isso acontece pelo fato de a escrita obter uma supervalorização perante a oralidade, fazendo com que o oral seja apenas um suporte ou pretexto para o ensino da escrita. Este tipo de atividade ocorre quando os alunos leem em voz alta algum tipo de texto para possíveis trabalhos escritos e depois de realizados discutem ou compartilham em voz alta seus resultados. Schneuwly e Dolz (2004) afirmam que nos falta ainda escolher, dentre uma enorme variedade de gêneros, aqueles que podem, e talvez mesmo devem, tornar-se objeto de ensino.

Porém, o que é desenvolvido na teoria para o trabalho com gêneros orais diverge dessa realidade encontrada. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) afirmam que o professor tem que ter clareza das finalidades colocadas para o ensino e dos conhecimentos que precisam ser construídos para alcançá-las.

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas. (BRASIL, 1998, p.67)

Desta forma, deve-se pensar em qual gênero oral ensinar e como ensinar, pois, cada qual tem suas características diferentes, como o grau de formalidade exigido pelo contexto de produção e circulação do gênero. Schneuwly e Dolz (2004) ressaltam que ao invés de abordar o gênero da vida privada cotidiana seria mais eficiente que os professores se concentrem no ensino dos gêneros da comunicação pública formal, como exemplo pode-se citar o debate, entrevistas jornalísticas, entrevista profissional, conferência etc., neste caso, o aluno tem que ter um controle mais consciente do que é dito. Estes gêneros pouco seriam aprendidos sem uma intervenção escolar, pois, para realização deles deve ocorrer um preparo, de qual linguagem usar, como se posicionar perante as perguntas e qual nível de formalidade eles exigem. Os autores ressaltam ainda que “para caracterizar os gêneros orais, é indispensável que se proceda uma coleta de documentos autênticos, constituindo-se um corpus” (Schneuwly e Dolz, 2004, p. 149). Quanto mais variado for o corpus, melhor se dará o

estabelecimento das normas linguísticas, ou seja, para definir o objeto de ensino é necessário que se leve em conta as capacidades de linguagem que visam construir com os alunos.

1.1 ELEMENTOS VERBAIS E NÃO VERBAIS: O PODER DA VOZ

O ensinamento inadequado do oral formal em sala de aula pode acarretar grandes problemas na execução dos gêneros, de modo que os alunos se sintam desconfortáveis na hora da comunicação. A dificuldade de se expressar em público é algo presente fora e dentro da sala de aula, esse obstáculo pode transparecer tanto nas suas expressões faciais quanto na sua fala, por exemplo, os gestos, as repetições e alongamentos de palavras. Schneuwly e Dolz (2004) ressaltam que a comunicação oral se restringe somente à utilização de meios linguísticos, mas também na utilização de sistemas semióticos não linguísticos.

O organismo pode trair o mal-estar e o medo do locutor quando este deixa escapar índices involuntários de uma emoção (aceleração do ritmo cardíaco, críspação dos músculos, sangue que aflui o rosto, estrangulamento da voz) sejam eles perceptíveis ou não, linguística e prosodicamente. O organismo pode também jogar com suas possibilidades (posição do corpo, respiração, atitude corporal) a serviço da colocação da voz e da comunicação oral.

(Schneuwly e Dolz, 2004, p.133-134).

No que diz respeito a esse ponto abordado, nota-se que os recursos para comunicação vão além da decodificação do texto, o estudo do assunto do qual vai ser abordado é essencial, no sentido de que o locutor terá total domínio do assunto, evitando repetições como “éééééé”, “né”, “tá” etc. e evite também pausas longas entre uma palavra ou outra, quando se trata dos elementos não verbais o trabalho com eles, pode evitar que a plateia note o nervosismo do locutor, que ele seja capaz de encontrar uma boa entonação para o ambiente e que o mesmo sinta-se confortável durante a apresentação. Esses aspectos devem ser estudados em sala de aula, juntamente com as orientações para produção dos gêneros orais, pois, não são trabalhos distintos, mas sim, complementares no estudo do gênero.

2. IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Existe uma variada gama de posicionamentos relacionados à língua e à gramática normativa, no sentido de alguns professores não aceitarem totalmente a gramática, afirmando que é um meio didático que não valoriza a língua externa aprendida antes da escola, já outros defendem que o seu ensinamento é essencial e que o indivíduo deve falar exatamente como a norma culta exige. No meio escolar, um dos aspectos presentes no ensino da língua é que o aluno fale de a mesma maneira como

escreve. Esse acontecimento segundo Marcuschi (2010) é o que causa o surgimento das dicotomias que dividem a língua falada da língua escrita em dois blocos distintos. O autor afirma que:

No caso das dicotomias estritas, trata-se, no geral, de uma análise que se volta para o código e permanece na imanência do fato linguístico. Esta perspectiva, na sua forma mais rigorosa e restrita, tal como vista pelos gramáticos, deu origem ao prescritivismo de uma única norma linguística tida como padrão e que está representada na denominada norma culta. (MASCURCHI, 2010, p. 27.)

Levando em consideração essa afirmação de Marcuschi (2010), vale ressaltar que é essencial ensinar de acordo com a norma padrão, pois, por mais que o indivíduo chegue na escola com uma carga gramatical, o seu uso é inconsciente e o estudo do mesmo faz com que o docente tenha consciência do que é falado e adquira assim uma habilidade maior da fala, porém seria injusto descartar toda carga linguística que o indivíduo traz da sua cultura. Essa supervalorização da norma culta é um grande fator do preconceito linguístico, porém, um dos fatores principais é o não reconhecimento da enorme variedade da língua, o Brasil, por exemplo, foi um país colonizado por vários povos distintos e por consequência disto sua variação é de grande extensão, e a não aceitação faz com que os indivíduos tomem como correto apenas a sua maneira de falar, caracterizando a fala do próximo como o lugar do erro, da imperfeição e do equívoco.

É preciso abandonar essa ânsia de tentar atribuir a um único local ou a uma única comunidade de falantes o “melhor” ou o “pior” português e passar a respeitar igualmente todas as variedades da língua, que constituem um tesouro precioso de nossa cultura. Todas elas têm o seu valor, são veículos plenos e perfeitos de comunicação e de relação entre as pessoas que as falam. Se tivermos de incentivar o uso de uma norma culta, não podemos fazê-lo de modo absoluto, fonte do preconceito. (Bagno, 2002, p. 51.)

O estudo sobre essas variações em sala de aula é crucial, para que os alunos reconheçam que a língua não é homogênea, que a maneira como ele fala também é correta e que o ensino dessa padronização da língua é para que ele possa saber se posicionar, quando o ambiente exigir, sem que a sociedade o exclua.

3. O LIVRO DIDÁTICO E SUAS PROPOSTAS DE GÊNEROS ORAIS

Para este estudo foi produzida uma pesquisa documental por ter sido feita uma análise do livro didático e um estudo de campo pelas observações em salas de aula nas turmas do 8º e 9º ano do ensino fundamental de uma escola Municipal da cidade de Monteiro (PB), com intuito de analisar quais gêneros orais são trabalhados em sala de aula e detectar quais aspectos do contexto íntimo são presentes na produção desses trabalhos. Na realização desta pesquisa, foram analisados os livros

didáticos utilizados em cada turma, no intuito de verificar quais gêneros orais são propostos neles e as apresentações do gênero em sala de aula.

No livro didático da turma do 8º ano, são propostos os trabalhos com os gêneros entrevista, notícia, poema, relato de viagem, texto dramático, propaganda e piada. No gênero entrevista é exposto a construção de como se produz o gênero e logo em seguida é proposto que o aluno com base nas instruções do professor, apresente uma situação, um problema, os objetivos, e as perguntas que serão feitas para o entrevistado, para assim apresentarem a produção final como forma de compartilhamento com a turma. No gênero relato de viagem foi proposto que os alunos discorressem um texto sobre uma viagem feita por eles, se atentando para as marcas de tempo e espaço, para em seguida transformar a produção escrita em uma produção oral de uma forma compartilhada com os amigos. Os demais gêneros são poucos trabalhados no livro, apenas de uma forma expositiva de conteúdo se restringindo à produção escrita e não à oral, como por exemplo, a construção de um poema e a identificação de uma propaganda.

No material didático da turma do 9º ano é notória uma grande falta de gêneros a serem trabalhados, sendo exposto somente o gênero poema, nele é proposto que o aluno aprenda a estrutura do texto, saiba construir rimas, metáforas, metonímias e antíteses, para então construir seu próprio poema. Após a apresentação de quais gêneros orais são trabalhados em sala de aula pela professora, agora é necessário analisar como as produções orais são apresentadas pelos alunos, optamos, portanto, em abordar na turma do 8º ano o gênero entrevista e na turma do 9º ano o gênero poema, que apesar de ser um gênero escrito a professora partiu para um trabalho também oral.

3.1 PRODUÇÕES ORAIS

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) para a produção de textos orais é necessário que o aluno tenha um planejamento prévio da fala em função da intencionalidade do locutor, das características do receptor, das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos; além de uma seleção adequada de recursos discursivos, prosódicos e gestuais. Esses aspectos serão levados em consideração na análise das apresentações dos alunos, para assim detectarmos possíveis erros.

Na turma do 8º ano, a professora após a explicação da construção do gênero propôs que os alunos produzissem uma entrevista para ser feita à diretora da escola, ao todo quatorze alunos participaram da produção, os discentes selecionaram perguntas para serem feitas, elaboraram uma sequência de qual seriam a ordem das perguntas e reuniram-se com a diretora. Todos esses procedimentos foram

feitos através da supervisão da professora. De início os alunos procuraram ler as perguntas da forma como estavam escritas na ficha, porém conforme a entrevista foi acontecendo alguns alunos passaram a não respeitar o tempo do colega e fazer perguntas aleatórias das quais eram informais, como por exemplo, perguntas sobre sua vida pessoal, dentre elas: “qual seu status de relacionamento?” e “você gosta de ficar com pessoas em festas?” além de utilizarem gírias e palavras não adequadas para o gênero e nem para o ambiente escolar.

Nesta produção nota-se que os alunos não tinham uma total consciência/controla das devidas regras que deveriam ser seguidas numa entrevista, vale ressaltar que durante a pesquisa não foi possível ter acesso à apresentação da professora sobre o gênero, foi possível apenas o acompanhamento da produção e execução dos alunos com o trabalho, mas, em uma conversa com a professora, a mesma afirmou que trabalhou toda a construção e explicou quais regras os alunos teriam que seguir, incluindo o tempo e estilo de cada pergunta. Os alunos utilizaram gírias e expressões como: “otário”, “xereta” e “parça” para se referir ao colega de classe e “bugado”, “lacrou”, “bolado”, “berro”, “mitou” e “pisa menos” como um tipo de reação às respostas dadas pela diretora, levando em conta o ambiente, o gênero e a representatividade que a diretora tem na escola. Esses termos são inadequados, devendo ser usados somente em conversas íntimas com amigos próximos.

Na turma do 9º ano, o trabalho com o gênero poesia foi feito da seguinte forma, a professora apresentou a obra “A carteira” de Machado de Assis e em seguida solicitou que a turma reescrevesse o conto do qual ela tinha estudado com eles e o apresentasse para os colegas de forma oral sem a leitura da produção. Os alunos reescreveram e logo após foram contar a história, aspectos esses, segundo Schneuwly e Dolz (2004) são característicos da escrita oralizada por ser uma vocalização do leitor, de um texto escrito. Em uma turma de 22 alunos, apenas 08 apresentaram, o restante da turma se recusou por não querer ficar exposto em frente aos colegas, afirmando que: “não sabia fazer aquilo”. Aos demais alunos que apresentaram foi possível notar a insegurança ao expor seu conteúdo, os mesmos apresentaram de maneira inquieta, transparecendo nervosismo de modo que alterava a entonação da sua voz, a respiração na qual ficavam ofegantes e pausavam frequentemente entre uma fala e outra; ocorreu também um elevado número de repetições e expressões como “éééééé”, “ai”, “tipo assim” e “né?” sendo uma característica de não domínio do assunto ou de um nervosismo extremo.

Neste grupo de alunos é notória a dificuldade de expressar-se perante o público, por mais que tenham sido produções de suas autorias a presença do nervosismo, de repetições ou expressões inadequadas

é muito comum, outro fator que deve ser ressaltado é a situação deles negarem se apresentar, fator esse que é preocupante e pode ser desencadeado por se sentirem incapazes, pelo nervosismo, por questões de inferioridade perante os colegas, por não estarem preparados para desenvolver esse tipo de atividades, por não terem esse costume e até por ter a presença de uma pessoa diferente em sala de aula os observando. Em uma conversa informal com a professora, a mesma afirmou que essa situação não é incomum nas turmas, e quase nunca é possível trabalhar com todos os alunos, a mesma afirmou que não sabe quais são os motivos para que isso ocorra.

Após a análise dessas duas turmas e a afirmação da professora é possível identificar características da linguagem informal nas produções de gêneros orais, e que não são restritas a uma única série, são atitudes comum entre os adolescentes da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa se propôs analisar as produções orais escolares no intuito de detectar se a linguagem informal afeta a produção dos gêneros orais formais e apresentar então possíveis soluções que ajudassem os professores a minimizá-los, ao final desta análise, consideramos que diante do número de observações feitas em (duas turmas distintas, com alunos dentre 13 e 15 anos de idade) as exposições dos discentes apresentaram características informais, apesar de o ambiente e o gênero não serem adequados. A escolha das turmas se deu por motivos de idade, porque acreditávamos que a adolescência seria o auge do diálogo, da interação face a face entre amigos, além de que os mesmos poderiam ter mais consciência da distinção entre formal e informal.

O problema da pesquisa foi estabelecido da seguinte forma: até que ponto a linguagem informal pode atrapalhar? – a questão foi esclarecida, uma vez que identificamos a atuação dos alunos na produção dos gêneros analisados. Após as análises, é possível afirmar que a linguagem informal interfere de forma negativa, pois, os sujeitos, além de apresentarem gêneros orais formais de forma contrária a sugestões dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) no qual afirmam que para a produção de textos orais é necessário que o aluno tenha um planejamento prévio da fala em função do que deseja alcançar perante o público; eles também demonstram o não domínio da diferença de variações linguísticas de modo que não sabem identificar qual linguagem usar de acordo com o ambiente e as exigências, sejam elas formais ou informais.

Acreditamos que a linguagem informal é extremamente divertida e capaz de tornar o diálogo entre professor e aluno menos tenso, pois, o aluno entenderá que a maneira como ele fala não é errado,

possibilitando até mesmo um vínculo maior de confiança entre ambos. A questão a ser mencionada é como o professor deve mostrar para o aluno a maneira de como e quando ele deve usar essa linguagem, sem que sujeito/aluno se sinta excluído e incapaz, uma dessas maneiras é que o professor apresente a diferença entre a norma culta e a coloquial para o aluno, quais ambientes eles devem usar cada uma delas, e explicar de forma clara que a maneira que ele fala não é errada, porém há situações em que determinados usos são inadequados.

Com relação aos gêneros orais em sala de aula é papel do professor explicar como se dá a construção e quais exigências cabe a cada um dos gêneros, para que os alunos não se exponham mal em sala de aula ou recusem a se expressar e a produzir. Devemos ressaltar que essas não são regras a serem seguidas a fio, mas o trabalho com o gênero pede esse cuidado de se adequar a linguagem, de se estudar a finalidade e o contexto de produção do gênero, sendo assim uma necessidade, portanto, é de escolha do professor escolher a sua metodologia, de acordo com cada escola e aluno, pensando nos seus contextos, essas são possíveis ideias para evitar constrangimentos aos alunos e aumentar seu bom desempenho escolar.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. Preconceito Linguístico – o que é, como se faz. 15. Ed. Loyola: São Paulo, 2002.

BAKHTIN, M. (Volochnikov). Marxismo e Filosofia da linguagem. 11. Ed. São Paulo: Huratec, 1992.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental; Língua Portuguesa. Brasília, MEC/SEF, 1998.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. 9. Ed. São Paulo: Cortez. 2008.

SCHNEUWLY, Bernad; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004

Capítulo 2



10.37423/230707988

A CONSTRUÇÃO DE HABILIDADES SOCIAIS DURANTE O BRINCAR NO CONTEXTO ESCOLAR

Juliana Oliveira Coura

Universidade Salvador

Paula Sanders Pereira Pinto

Universidade Salvador



Resumo: As relações estabelecidas durante o brincar podem indicar dados sobre o desenvolvimento e, especificamente, sobre como se constroem as habilidades sociais das crianças. Considerando a importância dessas interações, a mediação dos adultos é um importante fator que influencia significativamente para o exercício de manejo das emoções e atribuições de significados pelas crianças sobre os acontecimentos que emergem durante o brincar. O contexto escolar, enquanto ambiente repleto de possibilidades para interações entre as crianças, emerge como espaço fundamental de experiências e significados sociais, apresentando-se como dimensão de referência na infância e com efeitos, ao longo do desenvolvimento, para o crescimento pessoal e construção de habilidades sociais. Em face do exposto, a realização deste estudo teve como objetivo investigar como se realizam as intervenções nas brincadeiras para mediar conflitos e como estas interações se associam com a compreensão de educadores sobre o processo de construção de habilidades sociais na infância. A abordagem baseou-se no método qualitativo, de caráter exploratório, adotando-se as entrevistas semiestruturadas como instrumento de coleta de dados, e a análise de conteúdo para interpretação dos resultados. Foram realizadas entrevistas com seis docentes de diferentes escolas, em Salvador-Bahia. Os resultados trouxeram questões instigadoras sobre as compreensões das participantes e suas intervenções na mediação de conflitos durante as brincadeiras, sugerindo interesse para o tema ao refletirem sobre suas atuações, assim como identificação de dificuldades emergentes que apontam para a necessidade de formação continuada, que inclua o tema das habilidades sociais na prática docente, no âmbito da educação infantil e ensino fundamental.

Palavras-chave: Habilidades Sociais. Desenvolvimento Infantil. Mediação de Conflitos.

1 INTRODUÇÃO

A infância, enquanto período específico do desenvolvimento humano que envolve a interação de aspectos do desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2013), apresenta, como fundamental fator de influência, as relações que vão sendo construídas nesse período, devido ao impacto significativo das experiências sociais para o desenvolvimento. Esses modos de interações foram estudados e categorizados em comportamentos que favorecem e que interferem na qualidade dos relacionamentos, abrangendo componentes comportamentais, cognitivo-afetivos e fisiológicos, identificados e classificados na área das “habilidades sociais” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013). Assim, os valores e normas de cada cultura vão configurando formas de se relacionar que estruturam padrões comunicativos, expressões gestuais e condutas frente às situações de contatos e conflitos.

Dentre as principais especificidades da infância, o brincar revela-se como a forma fundamental de expressão da criança, atuando na apreensão e representação da realidade, na satisfação de desejos e necessidades, na construção de relações, no desenvolvimento das linguagens, das habilidades motoras, cognitivas, de expressividade e autoregulação emocional. O brincar é a “[...] maneira que as crianças têm de interpretar e assimilar o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os afetos das pessoas” (WAJSKOP, 1995, p. 66). A criança, em seu percurso de desenvolvimento, experimenta diferentes contextos e, por meio das interações sociais, estabelece relações, com as pessoas e com o mundo físico à sua volta, percebendo, também, as questões sociais e o comportamento das outras crianças (CORDAZZO; WESTPHAL; TAGLIARI; VIEIRA 2010). As brincadeiras, portanto, apresentam-se como elemento de fundamento na constituição subjetiva, para os modos de ser e estar no mundo e, desse modo, são reconhecidas como importante meio para a aquisição de diversas habilidades ao longo do desenvolvimento.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), através da Lei nº 8.069, de julho de 1990 (BRASIL, 1990) no artigo 53, reforça a relação da educação com o pleno desenvolvimento da pessoa. Na escola, a vivência da socialização possibilita a internalização de novos conteúdos, padrões de comportamento e valores sociais (MIRANDA, 1984). Como importante marco para a ampliação de contatos e relações na infância, a inserção escolar, portanto, irá acrescentar novos e diferentes estímulos aos recursos comportamentais adquiridos no contexto familiar.

De acordo com Del Prette e Del Prette (1999), a escola irá proporcionar situações variadas e exigências mais complexas, já que há uma adaptação em relação às novas demandas sociais, aos diferentes

contextos, à novas regras e papéis bem definidos. Nesse sentido, a escola pode ser compreendida como um ambiente que pode, também, apresentar indícios dos componentes configurados como “fatores de proteção” ou “fatores de risco biopsicossocial” para a criança. Os modos de se relacionar, vivenciados na escola, terão a influência de variáveis nessas relações que vão impactar, em suas diversas combinações, o delineamento dos sentimentos, das crenças, da construção do autoconceito, das demais habilidades e competências na miríade de vivências de cada criança.

As relações escola-educadores-família-comunidade suscitam amplas discussões e investigações, por participarem de um sistema de componentes interdependentes (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013). Pesquisas variadas demonstram a pertinência e complexidade do tema, como, por exemplo, sobre as diferenças nas percepções dos informantes acerca das habilidades das crianças (GONÇALVES; MURTA, 2008), sobre a correlação de dificuldades de aprendizagem com problemas de comportamento (PRETTE; BARRETO; FREITAS, 2012), sobre a inclusão da família em intervenções, compreendendo, como pontuam Ferreira e Marturano (2002), a necessidade de inclusão do sistema familiar para que tarefas do desenvolvimento e fatores de proteção sejam considerados no manejo das questões relacionadas aos desafios apresentados nas questões escolares.

Alguns estudos vão indicar a relação dos déficits em habilidades sociais com transtornos psicopatológicos, como, por exemplo, a investigação de Bolsoni-Silva e Loureiro (2016) sobre estudantes universitários com depressão. Em estudo que investigou a correlação entre habilidades sociais, problemas de comportamento e desempenho acadêmico de estudantes do 6ª e 7ª ano, explorando as particularidades de cada fase, Maia, Soares e Leme (2019) confirmaram a relevância das habilidades sociais na trajetória de desenvolvimento, nos âmbitos acadêmico e social. Os autores indicaram a importância de que professores estejam engajados na identificação do grau de dificuldade nas relações interpessoais dos estudantes, nesse caso, o estudo refere-se ao contexto específico do 6ª e 7ª ano de uma mesma escola. As implicações dos educadores e familiares na construção do repertório das habilidades sociais, avaliando adequações que promovam fatores de proteção para as especificidades de cada faixa etária (ALMEIDA MAIA, 2019) são, portanto, intervenções importantes para o desenvolvimento. De acordo com Miranda (1984), o processo de maturação biológica que a criança passa se dá, também, através da mediação do adulto que, dependendo da condição social da criança, pode se estabelecer de diferentes maneiras.

As dificuldades comportamentais e emocionais, classificadas em problemas externalizantes e internalizantes, se expressam em diferentes formatos, e podem estar relacionados com quadros de

ansiedade, fobia social, agressividade, indisciplina e outros comportamentos antissociais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013). As crianças, inseridas em variados contextos, vivenciando configurações familiares particulares e diferentes abordagens pedagógicas que formatam as práticas de cada escola, atualizam o repertório de comportamentos sociais através dessas experiências. A importância de estudos que explorem aspectos da mediação do adulto na construção de habilidades sociais na infância é atual e complexa. É relevante considerar a pandemia da COVID-19 como fator de impacto para mudanças nas interações escolares, pois a circunstância do distanciamento influenciou as interações no contexto escolar, ao mobilizar modalidades de aprendizagem e relacionamentos que inclui dificuldades variadas nessa adaptação. Sobre a utilização das tecnologias no sistema EaD, Santana (2020) afirmaram que é necessário estabelecer uma relação de afinidade com os alunos, visando contribuir com a disposição para aprender. A capacidade de utilização de instrumentos pedagógicos com foco no desenvolvimento dos processos cognitivos e sociais (REIS; PRATA; SOARES, 2012) indica como a promoção de habilidades sociais é um ponto fundamental na prática docente, já que a qualidade das experiências relacionais nesse contexto tem influência para o repertório comportamental que irá configurar fatores de aprendizagem e desenvolvimento em diferentes ambientes. Como ressaltaram Saldaña, Del Prette e Del Prette (2002), na avaliação de habilidades sociais é importante incluir a pessoa, o comportamento e o contexto onde elas acontecem. Os autores explicam, com base em diferentes estudos, que os procedimentos de avaliação, a complexidade do comportamento interpessoal e a falta de consenso sobre o que constitui um comportamento socialmente competente, ainda perpassam o debate científico. Diante dessas considerações, reconhecendo a amplitude e complexidade do tema, a pesquisa adotou como referência para a investigação, a definição de habilidades sociais dada por Del Prette e Del Prette (2013, p. 31), explorando a relação do conceito com a compreensão e prática das docentes entrevistadas.

Estudos na área de habilidades sociais apontam que os comportamentos socialmente habilidosos influenciam aspectos da qualidade de vida, atuando como prevenção na categoria de fatores de proteção para situações que demandam lidar com frustrações e sofrimentos, comuns ao processo de convivência e aprendizagem. Os problemas comportamentais, categorizados em internalizantes e externalizantes (DEL PRETTE, 2013), têm sido associados às dificuldades no relacionamento com os pares (PIZARRO; MARTURANO; FONTANEIN, 2014). Outra relevante ênfase sobre a importância de um olhar atencioso em relação à aquisição de habilidades sociais na infância remete à associação da competência social e das habilidades sociais com a maior probabilidade de trajetória desenvolvimental satisfatória (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003; FERREIRA; MARTURANO, 2002).

A partir da exploração do tema, foi possível perceber desafios nas pesquisas em extrair conclusões, em razão da complexidade das variáveis nas investigações. As dificuldades na identificação de possíveis causas e consequências nos contextos das aquisições e manifestações das habilidades sociais, em diálogo com uma diversidade de fatores que influenciam na composição dessas classes, se relacionam, por exemplo, com as influências culturais, fatores fisiológicos, contextos familiares, demandas e exigências específicas do desenvolvimento. Desse modo, aprendizados de regras, normas e valores, tanto em casa quanto na escola, e com regras sociais contraditórias em algumas ocasiões (VITORINO, 2017), vão repercutindo em como as crianças realizam e assimilam as interações, estruturando seu repertório de comportamentos diante de diferentes situações.

Diante das considerações, interessa que se desenvolvam estudos direcionados para a compreensão dos cenários atuais das práticas docentes, com foco na mediação de conflitos no contexto escolar, para o aprofundamento e direcionamento de caminhos de intervenção mais adequados. É importante ressaltar, a partir da indicação de Barreto, Freitas e Del Prette (2011), a coerência de uma avaliação multimodal que contribua para a compreensão de fatores associados às “dificuldades de aprendizagem” e aos “problemas de comportamento”, nos prováveis impactos nas infâncias ao nível psicossocial.

Os déficits em habilidades sociais estão, no geral, associados a problemas e transtornos psicológicos específicos, tais como depressão, ansiedade, isolamento social, problemas de comportamento, dificuldades de aprendizagem, consumo de substâncias psicoativas, etc. (CABALLO, 2003; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001). Por essa razão, são reconhecidos como fatores de risco para o funcionamento psicossocial. Explorar os fatores do contexto escolar que atuam no desenvolvimento de habilidades sociais pode auxiliar na identificação e prevenção, na perspectiva de contribuir para a promoção da qualidade de vida e da prevenção de problemas na infância e adolescência.

Diante do exposto, a pesquisa pretendeu compreender como os educadores entendem o processo de construção das habilidades sociais na infância e como intervém nas brincadeiras para mediar conflitos.

2 MÉTODO

O estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, com levantamento bibliográfico do tema e realização de entrevistas semiestruturadas. Foram realizadas leituras prévias, em livros e periódicos relacionados ao tema e àqueles mais especificamente associados à teoria de habilidades sociais dos autores Del Prette e Del Prette (1999, 2011, 2013). Esse material analisado

produziu o corpus do conhecimento teórico sobre o objeto da pesquisa. O Roteiro de Entrevista, elaborado com base nas leituras de temas relacionados à construção de habilidades sociais, o desenvolvimento na infância e alguns resultados de pesquisas sobre a construção das habilidades sociais na infância. Nesse sentido, as entrevistas buscaram explorar a compreensão das participantes acerca da construção de habilidades sociais na infância, investigando fatores da mediação de conflito, percepções e suas principais estratégias de intervenções nos conflitos.

Para a definição dos participantes da pesquisa, adotou-se como critério atuar na educação infantil ou fundamental, ter interesse e disponibilidade de horário para realização da entrevista presencial. Essa amostra foi resultado de indicações de profissionais da área da educação e contemplou seis professoras, de cinco escolas de Salvador, na Bahia, quatro atuantes como professoras da educação infantil e duas do ensino fundamental. A pesquisa pretendeu entrevistar, até a data da sua finalização, dez educadores, porém houveram dificuldades relacionadas à disponibilidade de agendamento, especialmente em razão do contexto da Pandemia da COVID-19. As entrevistas presenciais foram realizadas no período de 5 de novembro de 2019 à 12 de fevereiro de 2020, e a adaptação para o modelo de entrevista on-line na data de 27 de março de 2021, para a entrevista realizada nesse período, com Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) enviado integralmente e respondido via áudios, horário pré-definido para presença simultânea da entrevistadora e da entrevistada, e utilização do WhatsApp como recurso de comunicação, um aplicativo de troca de mensagens, áudio e vídeo.

O tratamento dos resultados foi apoiado em Bardin (1977), para o estudo das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências que buscamos investigar neste estudo. Triviños (2010, p. 159),

[...] assegura que, assim como qualquer técnica (entrevista, questionário etc.), a análise de conteúdo adquire sua força e seu valor exclusivamente mediante o apoio de determinado referencial teórico. Com fundamento no método de análise do conteúdo, os dados obtidos com as entrevistas foram categorizados em 3 unidades de análise: 'habilidades sociais', 'conflitos' e 'mediação de conflitos'.

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (BARDIN, 1977). Se destina a classificar e categorizar qualquer tipo de conteúdo, reduzindo suas características a elementos-chave, de modo com que sejam comparáveis a uma série de outros elementos (CARLOMAGNO, ROCHA, 2016).

Bardin (1977) determinou três etapas básicas no processo de análise de conteúdo: a) pré-análise, b) descrição analítica, c) interpretação inferencial. A pesquisa seguiu as etapas com a leitura, seleção e organização do material; a descrição analítica, que já inicia na pré-análise, referente à delimitação do corpus que será analisado com a codificação, classificação e categorização, baseando-se nos critérios de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência; e a interpretação inferencial dos resultados.

Conforme os objetivos da pesquisa, foram definidas, portanto, as categorias para obtenção de dados que respondessem às questões da pesquisa, conforme exposto no Quadro 1:

Quadro 1 – Categorização

Categoria: Habilidades Sociais	
“Diferentes classes de comportamentos sociais do repertório de um indivíduo, que contribuem para a competência social, favorecendo um relacionamento saudável e produtivo com as demais pessoas.” (DEL PRETTE, DEL PRETTE, 2013, p. 31).	
Subcategorias	Exemplos de verbalizações
Conceituação O que o educador entende por habilidades sociais.	P1: As habilidades sociais são habilidades que as crianças vão, né, é... adquirindo, no decorrer da sua vida.. é, na sociedade [...]. P2: Eu entendo assim, a capacidade de interação, de comunicação, de observação com o meio que eles estão... eu acho que habilidade social é tudo isso. É uma maneira como ele se comporta dentro de um contexto [...]. P3: Habilidades sociais? O que eu vejo é que cada um, cada pessoa, cada indivíduo tem suas habilidades que ela deve ser respeitada. Eu entendo dessa forma. Todos nós somos um conjunto de habilidades, né? E que essas habilidades tem que ser vistas, tem que ser distinguidas, separadas e respeitadas. P4: Habilidades sociais? Bem, é você conseguir ter uma relação social né? É você conseguir conviver... é você conseguir se fazer entendida. Acho que habilidade social eu acho que é meio convívio. De você estar convivendo socialmente com as pessoas. P5: Acho que a capacidade que a criança também desenvolve de viver com outras crianças e com outros adultos, né, conseguindo conviver e também respeitar, entender os limites, o que ela pode ou não fazer, se entendendo como ser social no espaço, acho que tem essa relação de saber estar no espaço, respeitar aquilo como ser que convive com outras pessoas. P6: As habilidades sociais são aquelas que envolvem a interação com o outro, envolve todo o processo de, é... convivência, né? De respeito ao outro, de compartilhar [...] compreensão das regras de convívio social, compreensão das questões de autoridade, de respeito à autoridade, de se colocar com, é, autonomia, de saber o seu momento, o seu espaço, o seu limite [...].
Principais habilidades sociais construídas durante o brincar Identificação de quais as principais habilidades sociais desenvolvidas durante o brincar.	P1: [...] A empatia. [...] o respeito ao outro, ao espaço do outro, né, ao que o outro está sentindo... A partilha, é super importante, né [...]. P2: [...] capacidade de se colocar no lugar do outro, respeito ao espaço do outro. É... entendimento do limite. [...] Compartilhar, a troca. Essas habilidades, assim, como posso dizer, emocionais, até, de construção também. Porque eles, naquele momento ali do brincar, eles estão desenvolvendo até o que eles gostam [...] mostrando a gente quais as preferências deles, então, assim, essa parte, até o respeito, para a gente, esse momento também precisa existir enquanto professor [...]. P3: são as habilidades de movimento, de coordenação mesmo, né? Do interagir, né. Do corpo, do meu, do auto se conhecer, do auto toque, eu vejo que isso é fundamental. P4: Eu acho que... respeito. Interação social, mesmo, né, de saber conviver em grupo. Você ter um controle inibitório, aquela questão de você saber esperar sua vez, de respeitar a opinião do outro... eu acho que é basicamente isso. P5: Eu acho que dividir as coisas, né. [...] Aí vem mais os respeitos, as regras, tanto do espaço social, quanto dos objetos [...]. P6: O respeito as regras de convívio social, isso eu acho que é imprescindível, o saber aguardar, o seu momento de falar [...] questões relativas à argumentação, as questões relativas à defesa do seu ponto de vista [...] o respeito ao próximo, a solidariedade [...] respeito à autoridade.

Categoria: Conflitos	
Situações de identificação de dificuldades interpessoais compreendidas a partir da inferência dos tipos de déficits nas habilidades sociais, classificados por Del Prette e Del Prette (2013) de acordo com a frequência, proficiência e importância das habilidades, a partir, respectivamente, da identificação da não ocorrência da habilidade, da frequência da ocorrência, e da proficiência, relacionada ao grau de ocorrência, e às expectativas da demanda do ambiente.	
Subcategorias	Exemplos de verbalizações
Principais conflitos verificados durante o brincar Contexto verificado das dificuldades nas interações compreendidos como conflitos durante o brincar.	P1: Durante as brincadeiras, o que a gente observa muito, é que as crianças ainda estão... é... no momento de, de reconhecer que não tem, que ela não é sozinha no espaço. [...] Então acho que os conflitos, geram, geralmente, quando a criança [...] não quer compartilhar com o outro. É... por conta de não, não entender em algumas brincadeiras as regras, né? [...]. P2: – A disputa. No brinquedo. Isso é fato. Disputa pelo espaço. É... pela atenção, do amigo. Eles não conseguem ainda, principalmente nessa faixa etária, dividir. Dividir uma coisa para eles, até porque eles estão vindo geralmente de um contexto familiar [...] a regra da brincadeira [...]. P3: O egocentrismo né? [...] a disputa também é um crescimento né? Às vezes eles não tem ainda, não falam, mas, o morder, o empurrar, né, a troca de brinquedo, a disputa por uma cadeira, gera conflitos. [...]. P4: [...] Não aceitar perder. Ver o outro se sobressair né, quando o outro começa a ganhar mais, alguém tem uma habilidade maior em algo, e se destaca [...]. P5: Os conflitos maiores é em relação ao meu desejo, e ao desejo do outro [...] ainda existe esse obstáculo maior que às vezes é o social, desse desejo de se agrupar [...]. P6: [...] crianças de escola pública elas tem uma questão de escassez muito grande, de tudo, de privação mesmo, de coisas que são básicas. [...] das questões da infância propriamente ditas, a criança aprende a dividir, é um processo. [...] Imagine esse processo com alguém que, em casa não tem acesso a esse brinquedo [...] o único espaço em que ela aprende essas coisas é na escola. É... e o único espaço onde ela tem acesso ao brincar é na escola [...].
Capacidade de resolução de conflitos pelas próprias crianças Percepção sobre a aptidão das crianças para resolverem conflitos durante as brincadeiras.	P1: [...] Então acaba que em um, um certo momento, o adulto acaba entrando. Mas eu acho que elas tem habilidades, né, de poder conversar, de falar que não gostou, que não é assim. Principalmente nessa faixa etária de 5 anos, 6 anos, eles já tem isso formado, né [...]. P2: Sim, muito, muito. Porque eles, eles apesar desses conflitos existem [...] Eles querem brincar. Eles tem o desejo de brincar. Então hoje no contexto de sala de aula, eu tenho 17 crianças. Eu tenho cinco que eu posso dizer: olha, essas não sabem [...]. P3: Sim, sim, sim. Há sempre, ao brincar, a gente tá sempre orientando né para que quando surja realmente algum, alguma, algum sei lá, alguma desavença a gente está sempre intervendo, fazendo com que permita, ficar, e também fazer a troca, né [...]. P4: Algumas. Algumas. Mas eu acho necessária a mediação. Principalmente nessa idade, até porque tem muito essa questão também do egocentrismo, do eu do eu, então eu acho que a criança as vezes precisa dessa mediação. Então.. é importante o adulto tá, no entorno, para poder observar, também eu acho necessário deixar eles se resolverem. P5: Acho que sim. Para essa faixa etária, ela já tem uma maior propriedade [...] já tiveram mediações suficientes para conseguir entender que elas podem conversar, e que podem buscar soluções. [...] Agora sinto que depende muito de cada criança também [...] O que eu percebo na (nome da escola) é que a gente já consegue, gradativamente, inseri-la que o diálogo é importante. [...].
	P6: É... Aptas? Não! Como eu te falei na questão anterior, longe de estarem aptas. É um processo, um processo árduo, diário. Muitas vezes a gente passa mais tempo trabalhando com essas questões [...] Eles não estão aptos, eles precisam trabalhar essas habilidades com muito afinco, diariamente. Diariamente.

Percepção do conflito que precisa de intervenção do adulto Compreensão dos indicadores para intervenção no conflito.	P1: Eu acho que ele precisa de uma intervenção quando tem, quando o conflito passa a ser mais... é... corporal, eu acho. [...] Ou também, quando, eu acho que assim, quando começam a, a... ter palavras, que possam, é... afetar essa, o emocional [...]. P2: Geralmente quando eu percebo que a criança está mais exaltada. Que não vão conseguir resolver no diálogo ali [...] começa com o tom de voz mais alta [...]. P3: Quando eu vejo que está além do limite. Eu digo além do limite, né, quando tem a mordida, né? Aquela coisa do puxar o cabelo, que isso é muito comum na faixa etária de 2 anos, 3 anos né? [...]. P4: Exatamente quando elas não conseguem resolver. Quando se torna algo que vai postergando, vai avançando, as brigas os conflitos elas continuam sendo pelo mesmo ponto [...]. P5: Eu acredito que aí é quando a criança já se desestrutura um pouquinho porque eu observo muito o brincar delas nessa faixa etária. [...] pelo adulto estar próximo, observando, naturalmente, a gente consegue entender quando a criança já está indo para um ápice mais do choro, ou da frustração maior [...]. P6: Então, é.. quando eles envolvem violência. Verbal ou física. Quando... o desrespeito, a, a regra não é... sinalizado por alguém, mais que está naquele grupo [...].
Categoria: Mediação de conflitos	
Situações de “Mediação de conflitos” associadas aos fatores compreendidos como indicadores para a intervenção, de acordo com a “funcionalidade do desempenho em termos de sua adequação à ocasião e das consequências obtidas.”(DEL PRETTE, DEL PRETTE, 2018, p.49).	
Relação da mediação de conflitos com a construção das habilidades sociais Identificação de compreensão da relação da mediação de conflitos com a construção das habilidades sociais.	P1: [...] essa coisa [...] de conversar, de estar de frente com a pessoa, de falar dos seus sentimentos, com todas as palavras, sem mascarar, né [...] a partir desse diálogo, da mediação, [...] a gente constrói [...] laços. Porque a gente fica sabendo coisas do outro, que a gente não sabia. [...] pode fortalecer, né, o vínculo [...] a coisa da empatia mais forte, eu acho [...]. P2: Eu hoje acho que é uma das coisas mais importantes [...] que hoje o professor pode fazer, e deixar pra eles como legado. Porque eu vejo uma geração hoje de falta de diálogo, de falta de empatia, de falta de respeito muito grande com o outro. [...] essa habilidade de resolver [...] sem partir para uma agressão, sem partir pra uma gritaria [...]. P3: a mediação é como eu te digo, tem que, tem que ter sempre, ela é constante. E, respeitar as habilidades né? Porque dentro das brincadeiras tem suas habilidades. [...] P4: Acho que é justamente a construção de regras. É saber o que você pode, saber o que você não pode [...] Quando você intervém eu acho que você pode falar o que é certo, o que não é certo, o que é legal, o que não é legal. Mas construir esses combinados juntos. [...] faço eles refletirem, isso é legal? Se fizesse com você, você gostaria? [...] P5: [...] Eu acho que quando a gente começa a desenvolver com uma criança que ela não é só, porque existe muito o egocentrismo nessa faixa etária [...] Então são mínimas ações que correspondem ao lugar do outro [...] sinto que quando a gente começa a desenvolver isso, desde muito pequenininho. De uma noção de respeito, mas também de uma noção de ‘ah, esse espaço do parque ele é compartilhado’. [...] P6: [...] a medida que eu vou fazendo menos intervenção e que eles vão conseguindo, no próprio brincar, [...] sem a minha intervenção como figura de autoridade, [...] eles vão conseguindo ouvir uns aos outros, respeitar uns aos outros, cooperar entre si, por um objetivo comum [...].
Procedimentos e atitudes adotadas durante a mediação de conflitos nas brincadeiras Identificação de como educadores intervêm nas brincadeiras para a mediação de conflitos.	P1: Uma coisa que [...] para mim, sempre foi um, um ponto sempre gera uma angústia assim terrível, porque, eu não gosto de conflitos, né.[...] eu tento, né [...] conversar, né, muito. De escutar os dois lados. [...] E essa coisa da desculpa, para mim também é bem forte. Porque para mim pedir desculpa por pedir num... não resolve. Eu acho que tem que ser uma desculpa, uma desculpa que o outro veja, consiga acessar que o outro mudou. P2: Primeiro que eles usem o diálogo [...] Ai eu tento colocar para eles que a brincadeira é deles, que eles podem usar a imaginação deles. Ou eu vou dando outros recursos, a brincadeira é sua, você pode colocar mil personagens. [...]. P3: Ai eu boto para pensar. Sinalizo [...] que não foi correto a atitude dele naquele momento. [...] E ai mostrar que a pró ficou insatisfeita, ate mesmo botar pra pensar né? Tirar ele daquele momento, né[...] A gente acaba conversando, questão de 2 3 minutos vai pensar no que fez, tá feio, tá errado [...].

	P4: Sempre a conversa. Sempre a conversa. Sempre levo, é, a criança pra refletir. E a gente, como eu falei anteriormente, é, traçar os combinados juntos. [...] E também a questão da reflexão [...] Quando não dá certo, é aquela criança que ela insiste que aquele comportamento [...] geralmente a gente tem atividades direcionadas [...] a gente vai até fazer uma construção de texto, a gente vai fazer uma pesquisa falando sobre como é que você deve, tal, se comportar [...]. P5: eu aprendi, ao longo, ne, da minha experiência [...] a noção de espelhamento. [...] Então se a criança tá num conflito, preciso escutar primeiro [...] Às vezes o olhar do adulto ainda está condicionado ‘Quem está certo, quem está errado’ [...] Eu chamo para conversar, [...] E permito, e dou espaço, para que ambas se expressem. [...] P6: [...] eu procuro antes de, iniciar a brincadeira, explicar quais são as regras [...]. Normalmente eu atribuo alguma sanção ligada ao não cumprimento da regra [...] eu acho que também é necessário compreender a ação e reação. [...] em um primeiro momento eu sou mais direta, né? [...] E a medida que eu vou percebendo que eles estão resolvendo os conflitos com autonomia, sem envolver, é... agressão verbal ou física [...] vou deixando que eles resolvam, e vou intervindo cada vez menos, até que a dinâmica proceda [...].
Dificuldade encontrada durante o processo de mediação de conflitos nas brincadeiras Identificação da percepção dos desafios e dificuldades durante o processo de mediação de conflitos nas brincadeiras.	P1: Eu acho que a dificuldade é quando parte para o corporal. Eu entendo que é impulso [...] do ser humano mesmo, a defesa. [...] como é que a família resolve esses conflitos? [...] P2: A criança que bate muito. A criança que ela é muito agressiva, mesmo com o diálogo, mesmo que o colega peça desculpa, ela... vai bater. [...] E bater é sempre um grande problema porque a gente tem uma demanda de famílias que não querem que o filho seja, né, agredido [...]. P3: é o entendimento de alguns pais. [...] o que me dá dor de cabeça. [...] E com o pai a gente fica imaginando, meu deus, como é que vai chegar até ele? [...]. P4: Quando não tem aceitação mesmo da criança. A questão da birra. É ‘o não, não fui eu’ ‘Não quero’, não. E não fazer. É a insistência pelo erro, digamos assim. [...] E quando [...] a família vem para a gente como se a criança fosse a vítima, e não vê o lado da escola. [...]. P5: É a intervenção de outros adultos. [ri] [...] às vezes a criança precisa de um tempo maior, aí muitas vezes o que eu sinto é que o adulto fica aflito para que as coisas se resolvam logo.[...] P6: A minha maior dificuldade é lidar com esse complicador [...] econômico e social. [...] o fato deles não terem outros espaços em que essas brincadeiras [...] como acontece, né, com crianças da classe média [...] a criança, quando vê a bola, já, sabe, entra num processo assim de ‘Ahhh, a gente vai brincar de bola’ [voz de animação] [...] uma, ansiedade, muito maior [...] porque é uma oportunidade única pra eles. [...] o nível de frustração é tão grande que ele diz ‘Eu não quero mais brincar [...]’.

Fonte: elaborado pelas autoras com dados da pesquisa.

A “classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo gênero (analogia), com os critérios definidos” (BARDIN, 1977, p. 117), constituinte da etapa de categorização, resultou nas 3 unidades apresentadas, habilidades sociais, conflitos e mediação de conflitos, e suas subcategorias correspondentes, constituindo as unidades de sentido para a análise temática, conforme os objetivos da pesquisa: compreender como os educadores intervêm nas brincadeiras para mediar conflitos e como entendem o processo de construção de Habilidades Sociais na infância.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

No presente estudo, seis participantes, com idades variando entre 30 e 50 anos, apresentaram suas compreensões sobre a construção de habilidades sociais durante as brincadeiras no contexto escolar. As participantes atuam em diferentes escolas: duas delas trabalhando com Educação Fundamental e quatro com Educação Infantil. Apenas uma não possui pós-graduação e duas possuem a mesma pós-

graduação, em psicopedagogia. O menor tempo de atuação com a faixa etária atual foi de 2 anos, referente à educação infantil e o maior tempo, 22 anos, também na educação infantil. Em relação ao tempo de formação, apresentaram variadas durações, sendo a menor de 6 anos e a maior, 22 anos. Houve participação de cinco professoras de rede de ensino particular, e uma do ensino público (Quadro 2).

Quadro 2 – Perfil dos participantes do estudo

	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
Idade	44 anos	50 anos	32 anos	36 anos	30 anos	46 anos
Tempo de formada	13 anos	22 anos	7 anos	10 anos	6 anos	12 anos
Escolaridade	Superior completo	Superior completo	Superior completo	Superior completo	Superior completo	Superior completo
Pós-graduação	Orientação escolar/ gestão ambiental	Não possui pós-graduação	Psicopedagogia	Psicopedagogia / Gestão escolar	Gestão e coordenação	Educação, Pobreza e Cidadania (UFBA).
Faixa etária que trabalha	5/6 anos	3 anos	5 anos	7/9 anos	3 anos	9/11 anos
Quanto tempo na docência com essa faixa etária	13 anos	22 anos	3 anos	5 anos	2 anos	8 anos
Rede de ensino	Ensino particular	Ensino particular	Ensino particular	Ensino particular	Ensino particular	Ensino Público

Fonte: elaborado pelas autoras.

Com a análise dos dados obtidos nas entrevistas, a partir das categorias estabelecidas, foi possível identificar semelhanças e divergências na compreensão das participantes sobre o processo de construção de habilidades sociais na infância, e nas estratégias utilizadas para a intervenção nos conflitos durante as brincadeiras, no contexto escolar.

3.1 HABILIDADES SOCIAIS

O conceito de habilidades sociais dado por Del Prette e Del Prette (2018, p. 33) revela um sentido descritivo de “identificar os componentes comportamentais, cognitivo-afetivos e fisiológicos que contribuem para um desempenho socialmente competente.” Denominadas como as “habilidades prioritárias no desenvolvimento interpessoal da criança” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013, p.46), a classificação das habilidades sociais se organiza em sete classes, a saber: autocontrole e expressividade emocional; civilidade; empatia; assertividade; fazer amizades; solução de problemas

interpessoais; habilidades sociais acadêmicas. Sobre a construção de habilidades durante as brincadeiras, foram citadas, novamente, a “empatia” e “respeito”, manifestando frases como *“construção de relações, com diferentes pessoas, também. É... o respeito ao outro”* (P1); *“capacidade de se colocar no lugar do outro”* (P2); *“respeitar a opinião do outro”* (P4); *“os respeitos, as regras, tanto do espaço social, quanto dos objetos”* (P5); *“respeito as regras de convívio social”* (P6).

Sobre as principais habilidades sociais, para identificação das classes nos relatos, o “respeito” foi a classe mais frequente, citado por quase totalidade das entrevistadas. A palavra “empatia” foi mencionada por duas professoras (P1, P2), e houveram expressões como *“respeito ao outro”* (P1); *“respeito ao espaço do outro”* (P1, P2), *“respeitar a opinião do outro”* (P4), que se relacionam com à classificação na classe de “empatia.” Também foram ressaltados *“os respeitos, as regras, tanto do espaço social, quanto dos objetos”* (P5) e o *“respeito as regras de convívio social”* (P6). Em relação à questão sobre as principais habilidades sociais desenvolvidas durante o brincar, apenas uma professora citou o papel do adulto como também participante do processo na construção das habilidades, ao dizer *“até o respeito, para a gente, esse momento também precisa existir enquanto professor”* (P4). As demais participantes citaram essa participação associada à construção de habilidades quando questionadas sobre as intervenções. Barreto, Freitas e Del Prette (2011) explicaram que estudos demonstraram existência de discrepância entre os avaliadores, sobre o repertório de habilidades sociais das crianças com problemas de comportamento, indicando a possibilidade de subestimação ou superestimação do repertório real por parte dos informantes ou da própria criança. Essas leituras podem sugerir investigações que explorem como os educadores entendem e participam da construção das habilidades sociais na infância, também durante o brincar, pois os dados podem auxiliar compreensões acerca da formação, das práticas, do apoio institucional dos demais participantes do campo escolar, relativas ao repertório de habilidades e como trabalham a construção destas com as crianças.

Considerando os elementos envolvidos nas dinâmicas de diálogo e relação com as crianças, e com a participação da família, Del Prette e Del Prette (1999) ponderaram a abrangência do campo das habilidades sociais e da relação com os rituais sociais da subcultura grupal, ressaltando que a aprendizagem, ao longo do desenvolvimento, perpassa o exercício de novos papéis e a assimilação de normas culturais. Del Prette e Del Prette (2013) discorreram sobre a importância das experiências de aprendizagem para o estilo interpessoal, já que as condições encontradas nos ambientes pela criança irão influenciar a qualidade de suas relações interpessoais subsequentes. Os desempenhos habilidosos

e não-habilidosos serão discriminados e fonte de diversas consequências, o que irá repercutir na manutenção ou mudança de padrões comportamentais. As avaliações pré e pós intervenção incluem, portanto, a consideração dos dois microssistemas, família e escola. Isso fundamenta a necessidade de alinhamento entre esses dois contextos, já que:

Levando-se em conta que os padrões de comunicação variam completamente entre culturas e dentro da mesma cultura, dependendo de fatores tais como a idade, o sexo, a classe social e a educação, as habilidades sociais devem ser consideradas dentro de um marco cultural determinado. Além desse fator cultural, o indivíduo traz para a situação social suas atitudes, valores, convicções, capacidades cognitivas e um estilo próprio de interação. O grau da efetividade social de uma pessoa deve ser considerado, ainda, com base na relação entre as consequências de seus desempenhos em uma situação particular e os objetivos e metas por ela idealizados, implicando que o comportamento considerado adaptado em uma situação pode não ser apropriado em outra (SALDAÑA; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2002, p.278).

A relação das habilidades sociais com a categoria de “competência social”, definida como capacidade que favorece o relacionamento saudável e produtivo com as demais pessoas, inclui o contexto físico, o evento antecedente e consequente de comportamentos sociais e as regras explícitas e implícitas, designados “fatores da situação”, assim como os “fatores pessoais”, relacionados aos objetivos, sentimentos, avaliação sobre próprio repertório comportamental e a relação com o outro, e as demandas da situação. Esses são elementos atuantes no contexto escolar, que influenciam a dinâmica de decisão pelo enfrentamento ou fuga/esquiva da situação interpessoal (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013).

A escola, inserida em uma dinâmica cultural, portanto, dialoga com a diversidade de atores que participam de um contexto social mais amplo, estruturado pela lógica neoliberal que, conforme pontuam Pacievitch, Girelli, Eyng (2009), tem o consumismo, a competitividade como fatores que influenciam as relações de professores, estudantes e demais funcionários. Nesse sentido, cabe reafirmar a importância da função social da escola enquanto promotora da formação para a cidadania, incluindo, além de conhecimentos e habilidades acadêmicas, o desenvolvimento de valores, atitudes e habilidades de convivência humana (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013).

3.2 CONFLITOS

A categoria “Conflitos” abarcou subcategorias para compreensão desta análise, a saber: principais conflitos verificados durante o brincar; percepção da capacidade de resolução de conflitos pelas próprias crianças; percepção do conflito que requer intervenção do adulto.

Com base nessas referências, a pesquisa investigou a compreensão das participantes acerca da categoria “conflito”, explorando nas questões as dificuldades interpessoais que embasam a inferência de três tipos de déficits nas habilidades sociais, classificados por Del Prette e Del Prette (2013) de acordo com a frequência, proficiência e importância das habilidades, a partir, respectivamente, da identificação da não ocorrência da habilidade, da frequência da ocorrência, e da proficiência, relacionada ao grau de ocorrência, e às expectativas da demanda do ambiente.

É importante ressaltar que o prejuízo social dos déficits das habilidades sociais, apontado por estudos, configura-os como fator de risco para comportamentos antissociais e agressivos (PAVARINO; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005), e que a emergência da agressividade compreende o contexto das situações de conflito, conforme argumentou Yattes (2014), com base em Hay (2005), explicando que o conflito envolve expressões emocionais de raiva e sua supressão, a resistência às ações dos outros, afastando o olhar ou evitando a interação, protestos vocais ou verbais, uso da força contra outras pessoas, reações de defesa e insultos verbais. As contribuições das participantes acerca da categoria “conflitos” considerou abarcar, em certo nível, dada as limitações do estudo já citadas, as condições e necessidades escolares que envolvem, também, os conhecimentos das concepções, disposição e competência dos educadores acerca das “habilidades sociais” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013). É importante assinalar que os “déficits de repertório” podem também se associar à dificuldade (ansiedade) em emitir esse desempenho (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013). Os relatos auxiliaram a elucidar alguns aspectos da atuação dos profissionais da educação infantil e fundamental especificamente na resolução de conflitos interpessoais durante as brincadeiras.

Sobre os principais conflitos identificados nos relatos, foram citadas, por duas participantes, situações relacionadas ao que Del Prette e Del Prette (2013) categorizaram como tipos de déficits associado ao fator “falta de conhecimento”, quando a criança tem falha em emitir a habilidade por pouca familiaridade ou desconhecimento das normas e padrões socialmente aceitáveis, trazendo expressões como: *“regras e não entendimento”* (P1), *“espaço em que aprende essas coisas é na escola”* e *“entender como funciona uma regra”* (P6). Uma das professoras, atuante na rede pública, explicou que muitos estudantes da escola vivenciam situações de violência doméstica, associando a dificuldade das crianças na emissão de habilidades, questão classificada pelos autores como “restrição de oportunidades e modelos” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013, p. 54) o que inclui situações de carência de modelos adequados de habilidades sociais no contexto familiar.

Desse modo, nas situações de conflitos, foram identificadas classes de habilidades sociais, conforme a classificação referenciada, de “autocontrole e expressividade emocional” e “civildade”, com expressões como: *“não entender em algumas brincadeiras as regras, né?”* (P1); *“Não aceitar perder [...] nem todas as crianças aceitam as regras bem”* (P4); “assertividade”: *“a possibilidade da negociação [...] decidir, conversar, mediar”* (P5); “empatia” e “solução de problemas interpessoais”: *“conflitos maiores é em relação ao meu desejo, e ao desejo do outro”* (P5); *“Tentam burlar de alguma forma para se beneficiar”* (P4); “Fazer amizades”: *“Já começa a querer constituir um vínculo de amizade”* (P5).

Examinando a questão sobre a aptidão das crianças para resolverem conflitos, apenas uma participante indicou negativamente, colocando ênfase com a frase *“longe de estarem aptas [...] precisam trabalhar essas habilidades com muito afinho, diariamente”* (P4). As demais reconheceram a capacidade das crianças para resolverem conflitos, algumas citando a mediação nesse processo. As professoras de educação infantil afirmaram, logo no início, a palavra “sim”, variando expressões como: *“Eu acho que sim. Embora os adultos, é, tendem a, a, apoiar mesmo né?”* (P1); *“Sim, muito, muito. [...] Eles querem brincar. Eles têm o desejo de brincar [...] a grande maioria já consegue resolver através do diálogo”* (P2); *“Sim, sim, sim. Há sempre, ao brincar, a gente tá sempre orientando né”* (P3). *Acho que sim. Para essa faixa etária, ela já tem uma maior propriedade, e o que eu digo, já tiveram mediações suficientes [...] Já tem uma linguagem mais desenvolvida [...]* (P5). Uma professora da educação fundamental reconheceu a aptidão em algumas crianças, afirmando: *“Algumas. Algumas. Mas eu acho necessária a mediação. [...] O adulto tá, no entorno, para poder observar, também eu acho necessário deixar eles se resolverem”* (P4). Sobre as falas sobre a aptidão das crianças para resolverem conflitos, a “mediação” foi citada relacionada às ideias de orientação e intervenção, sugerindo participação ativa do educador.

Sobre a subcategoria da identificação de necessidade de intervenção nos conflitos, no geral, as educadoras mencionaram expressões relacionadas às situações de dificuldades nas interações como, por exemplo, *“invadir o corpo do outro”* (P1); *“tom de voz mais alto”* (P2); *“além do limite [...] a mordida, né? Aquela coisa do puxar o cabelo”* (P3); *“quando elas não conseguem resolver. Quando se torna algo que vai postergando, vai avançando”* (P4); *“ápice mais do choro ou da frustração maior”* (P5); *“quando eles envolvem violência. Verbal ou física. Quando... o desrespeito, a, a regra”* (P6).

Embora não se tenha a pretensão de aprofundar a discussão sobre o conceito de comportamento agressivo, dada sua complexidade, é importante notar que os temas emergentes na identificação da

necessidade de intervenção nas interações das crianças foram situações relacionadas à categoria de “problemas externalizantes”, associados às expressões de agressividade física e/ou verbal (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013). Sobre este tema, Yattes (2014) ressaltou a importância de considerar a interação entre fatores biológicos e socioambientais, já que os comportamentos agressivos têm um valor adaptativo no desenvolvimento, atuando com mecanismos cerebrais relacionados à raiva e controle, que se diversifica na medida que variáveis contextuais acrescentam na experiência elementos que contribuem para o surgimento e manutenção desta classe comportamental.

Lira (2013), em estudo sobre os conflitos na relação professor-aluno, ressaltou, com base na literatura sobre o assunto, a importância da comunicação e aproximação do docente em conhecer os alunos como indivíduos e a realidade que os cerca, a fim de não encará-los sob a ótica dos estereótipos, o que reafirma a importância da formação continuada e métodos que possam ser trabalhados pela instituição escolar. As variáveis cognitivas e afetivas do professor e do aluno afetam a relação e incluem crenças, motivações, sentimentos e habilidades (DEL PRETTE; FERNANDES PAIVA; DEL PRETTE, 2005).

Del Prette e Del Prette (2013) sinalizaram que o não-verbal está presente e tem um grande peso na comunicação. No contexto do desenvolvimento infantil, este aspecto dialoga com a referência a teoria da “Aprendizagem Social”, de Bandura, explorada por Saldaña, Del Prette, Del Prette (2002, p. 275), ressaltando que:

o conteúdo das atividades de uma pessoa em seu ambiente social depende da força de um padrão peculiar de comportamento social, em resposta a estímulos emocionais, e da avaliação do indivíduo sobre o próprio comportamento ou de uma aprendizagem eficiente.

Nesse sentido, é fundamental considerar os fatores envolvidos nas interações que perpassam a convivência dos demais atores na escola. Del Prette e Del Prette (1999) explicitaram que os componentes cognitivos das habilidades sociais são: conhecimentos prévios sobre a cultura, o ambiente, papéis sociais e sobre si próprio; expectativas e crenças, e estratégias e habilidades de processamento. Os conflitos, enquanto fenômeno inerente das interações, vão abranger, portanto, aspectos culturais, sociais e individuais.

3.3 MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

A categoria “Mediação” associada aos fatores compreendidos como indicadores para a intervenção, de acordo com a “funcionalidade do desempenho em termos de sua adequação à ocasião e das

consequências obtidas” (DEL PRETTE, DEL PRETTE, 2018, p. 49), abrangeu três subcategorias: relação da mediação de conflitos com construção de habilidades sociais; procedimentos e atitudes adotados durante a mediação de conflitos nas brincadeiras infantis; e dificuldades encontrada durante processo de mediação de conflitos nas brincadeiras infantis.

Uma interessante intervenção foi mencionada pela professora do ensino público, ao citar a brincadeira como também propiciadora de propostas que contribuem para o desenvolvimento de habilidades sociais não somente no momento que surgem os conflitos. Ela compartilhou uma experiência de brincadeira que foi adaptada com objetivo de estimular a cooperação entre os estudantes, e explicou *“Ao invés deles competirem entre si pra ver quem ia ganhar, eles precisavam é... estar com, colaborando os dois times para que aquelas balas caíssem e fossem divididas por todo o grupo”* (P6). Nesse caso, portanto, foi demonstrado a inclusão de práticas que visaram contribuir para o reforço de atitudes colaborativas e pró-sociais no contexto escolar, alinhadas com a perspectiva da aprendizagem social.

Sobre subcategoria da relação da mediação de conflitos com a construção de habilidades sociais, todas, exceto uma participante (P3), confirmaram a associação destas categorias, citando, principalmente, classes como “empatia” (P1, P2, P4, P5, P6), com expressões nas falas como: *“você deve tratar o outro, e como você quer ser tratado”* (P4); *“noção de respeito”* (P5); *“ouvir uns aos outros, respeitar uns aos outros, cooperar entre si”* (P6). Também foram citadas situações da mediação como momento de *“falar dos seus sentimentos, com todas as palavras”* (P1); *“habilidade de resolver, de desenvolver, o conflito sem partir para uma agressão”, “a gente está ensinando ali regras, de conduta social, de valores para eles”* (P2); a *“construção de regras”* (P4); *“regras e rotinas”* (P5).

Del Prette e Del Prette (2013) consideraram como constituintes das habilidades sociais educativas, e que possibilitam condições interativas de ensino, por exemplo, *“gratificar diferencialmente os comportamentos sociais dos alunos, pedir mudança de comportamento, fazer perguntas, mediar a participação, entre outros”*, aspectos encontrados em alguns relatos das educadoras. Considerando o brincar como contexto de aprendizado para crianças, foram identificadas nas falas de 04 educadoras a *“escuta”* e *“mediação”* para favorecer o diálogo como estratégia de busca de entendimento entre as crianças, visando contribuir para a *“empatia”*, como demonstram as frases: *“trazer a criança a refletir [...] cada um coloca o seu ponto de vista [...] Como podem se apoiar. [...]”* (P1); *“pedir que eles se coloquem no lugar do colega”* (P2); *“Como é que você gostaria de ser tratado? Então, de que forma*

“você deve tratar o seu colega?” (P4); “[...] permito, dou espaço para que ambas se expressem [...]” (P5).

Sobre a subcategoria dos procedimentos/atitudes tomadas durante a mediação/resolução de conflitos nas brincadeiras infantis, apenas uma participante detalhou a prática, demonstrando um domínio mais estruturado para as situações de conflito (P5). Foram citadas estratégias como utilizar “sempre a conversa”, “traçar combinados” e, em situações de “comportamento insistente e recorrente”, foi mencionado acréscimo de consequências, como tirar algo, exemplificando a situação de excluir a possibilidade da criança de ir ao parque, ou encaminhar para alguma atividade direcionada, sobre “como ser”, associando à palavra “comportar.” Além disso, o diálogo foi a ferramenta mais citada, com exemplificações de estímulos para que a criança *“fale o que quer”, “peça desculpa”, “explique o que você não gostou.”* Uma professora associou a mediação com o resultado de *“adultos mais fortes [...] que digam [...] não gosto disso, eu não quero isso; que não permita que o outro faça o que você não goste com você” (P2)*, indicando, fundamentalmente, a construção da assertividade.

Explorando o conteúdo da subcategoria sobre os procedimentos de intervenção, uma professora afirmou *“eu não gosto de conflitos” (P1)*, explicando que se mobiliza quando vê uma criança machucando outra, o que traz à tona o entendimento do adulto pode influenciar no apoio ao desenvolvimento de estratégias para enfrentar dificuldades, já que no relato a mesma educadora trouxe dificuldades na mediação. Outra educadora, ao citar aspectos da faixa etária, explicitou a importância da oralidade como ferramenta que auxilia no manejo dos conflitos que surgem durante as interações, explicando que se coloca no lugar de mediadora, posicionando-se para trazer com tranquilidade o que a outra criança disse, e afirmou *“para que ela ouça de mim, sem essa carga emocional, sem essa relação de culpa” (P5)*. Ela ressaltou que contribui para o conflito como *“algo constitutivo, como algo positivo, capaz de escutar e capaz de expressar as necessidades e as emoções vividas no momento” (P5)*.

Na categoria Mediação, destacou-se as discrepâncias nas atuações, e a importância dos profissionais da educação compreenderem as medidas preventivas e protetivas, considerando a fase de desenvolvimento e contexto para adequada intervenção em relação às dificuldades interpessoais, para planejar estratégias pedagógicas e terapêuticas efetivas (BARRETO; FREITAS; DEL PRETTE, 2011). As soluções para enfrentar situações problemáticas vão se sofisticando com o crescimento cognitivo, a exposição de modelos sociais variados e a abrangência da experiência emocional-social (SAARNI,

1999), o que, mais uma vez, reforça a relevância da formação continuada dos profissionais para uma efetiva contribuição para o desenvolvimento das habilidades sociais no âmbito escolar, sem desconsiderar os desafios da implicância da família nesse processo. Além dos questionamentos e angústias relacionados à participação das famílias, com frases como: *“a gente não tem o apoio da família, quando a família não está alinhada com o discurso da escola [...] Aí a gente faz um trabalho, e a família desconstrói esse trabalho”* (P4), as educadoras mencionaram dificuldades na mediação em si. Uma educadora trouxe dificuldade em relação ao aspecto corporal envolvido (P1), *“como é que a família resolve esses conflitos? [e conclui] a minha dificuldade seria administrar isso comigo mesma, sabe? [...] e entender que isso é um processo, que a criança tá aprendendo.”* Foram citadas a construção de combinados e reflexão como estratégias, com explicações como, por exemplo, que esta alternativa não dá certo quando a criança insiste no comportamento, mencionando, também, a “questão da birra”, descrita por frases como “o não, não fui eu” “não quero, não” e “a insistência pelo erro.”

Uma professora (P3) indicou a ação de colocar as crianças “para pensar”, com afirmações como: *“não foi correto a atitude”* e *“a pró ficou insatisfeita”*, relatando que costuma orientar 2, 3 minutos para a criança *“ir pensar no que fez”*, afirmando *“tá feio, tá errado”*, *“se chorar vai ser pior.”* Apesar de não ter sido possível obter mais dados acerca desta postura para compreensão mais apurada da fala, outras questões no relato sugerem nível de inconsistência em relação ao comportamento esperado para essa faixa etária. Destacou-se o tempo de atuação da educadora, 22 anos com a faixa etária de 3 anos, o que trouxe questionamentos sobre a relação entre a experiência, a formação e as capacitações em cuidados com essa etapa do desenvolvimento, ao afirmar que coloca as crianças “para pensar.” Na primeira infância, os processos cognitivos e linguísticos são pouco desenvolvidos, e o recurso dos processos sensório-motor é a via mais acessada para o controle da emoção, até que, com a conquista da linguagem, a criança vai desenvolvendo formas de autocontrole e autoexpressão (GREENBERG; SNELL, 1999), conforme ressaltou a professora 5, o que auxilia a contextualização do adulto para a pertinência de cada interação.

Também foi citada a necessidade de explicar as regras antes de iniciar a brincadeira (P6), indicando o conflito relacionado ao fator já mencionado da “falta de conhecimento”, atrelado à falha em emitir habilidades esperadas. A atribuição de sanção ao não cumprimento da regra foi citada, sem exemplificar, e indicado que, na repetição do ato agressivo, a família é chamada para conversa. Nesse relato, a professora afirmou que:

Normalmente o que a gente escuta é ‘Mas meu filho vai ficar apanhado?’ ou então, é... é uma família que a gente percebe que tem um histórico de violência doméstica e a criança reproduz isso em sala. Mas a gente precisa também, né, ter contato com essa família, conversar, e buscar algumas, mudanças de comportamento (P6).

Nesse contexto, sobre a dificuldade enfrentada nessas situações, a professora reiterou o contexto econômico e social das crianças da escola pública, citando a violência doméstica como complicador. A situação da *“oportunidade única de brincar”* (P6) foi associada ao nível baixo de tolerância à frustração dessas crianças, afirmando que *“fica mais, potencializado pela escassez”* (P6).

Em um estudo em cinco escolas públicas no estado de São Paulo, com participação de 294 crianças, com idade entre 7 e 9 anos, no qual foram utilizados o “Critério de Classificação Econômica Brasil” e o “Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais”, a classificação socioeconômica foi associada positivamente às habilidades sociais e negativamente a comportamentos problemáticos em todas as comparações (PIZATO; MARTURANO; FONTAINE, 2014). Dados como esses podem sugerir o impacto das condições socioeconômicas nas experiências que apresentam exposição ao estresse, sem desconsiderar, conforme discutiram Pesce, Assis e Oliveira (2017), a atuação do ambiente familiar, do funcionamento neurocomportamental, de outros fatores e aspectos que podem ser adversos nos processos de interação.

O conceito do egocentrismo não foi explorado nesse estudo, mas foi identificado nas falas de três professoras, duas atuantes na Educação Infantil e uma, na Educação Fundamental. Sobre o contexto no qual foram citados, um foi associado à situação de disputa (P3), e outro na questão sobre a aptidão das crianças para resolução de conflitos, com a frase *“Principalmente nessa idade, até porque tem muito essa questão também do egocentrismo, do eu do eu do eu, então eu acho que a criança as vezes precisa dessa mediação”* (P4). Uma educadora explicou *“porque existe muito o egocentrismo nessa faixa etária [...] e que nem todos os desejos vão ser de alguma forma é, como é que eu posso dizer, contemplados numa escola [...]”* (P5). Em um estudo desenvolvido com quinze educadoras, com formações iniciais em Pedagogia e/ou Magistério, atuantes na Educação Infantil e nos dois anos iniciais do Ensino Fundamental, com base na “teoria das representações sociais”, Sasso e Moraes (2013, p. 45-46) identificaram, em linhas gerais, analisando as falas das participantes, que há uma representação de egocentrismo com distorção do conceito, salientando que:

O entendimento dessa incapacidade pode ser decisivo na intervenção do professor, que pode entendê-lo de forma superficial e exigir, pela autoridade, que a criança o obedeça, seja dividindo o objeto em questão ou pedindo desculpas etc., ou pode agir no sentido de favorecer a descentração, possibilitando que a criança se coloque no ponto de vista do outro envolvido.

Uma das falas que dialoga com esse estudo, quando uma entrevistada ressaltou, ao responder sobre as principais habilidades sociais desenvolvidas durante o brincar, que *“o brinquedo que ela traz não é,... tipo, é dela, mas que se ela traz pro ambiente, coletivo, né? A gente entende que, ela vá compartilhar. Então acho que os conflitos, geram [...] quando ela [...] não quer compartilhar com o outro”* (P1). A expectativa do compartilhamento em um sentido “obrigatório” no contexto da educação infantil não indica uma abordagem mais cuidadosa acerca da competência ainda em desenvolvimento da criança, para uma intervenção que também considere a noção da construção da classe da assertividade na defesa dos próprios direitos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013). Uma professora, respondendo sobre a mediação de conflitos e construção das habilidades sociais, contrapôs trazendo o mesmo exemplo, afirmando que

[...] às vezes, força-se a barra para a criança emprestar as coisas, ou ela chega no espaço e acha que tem que obriga-la a ser social. Né? como: ‘Não, mas aqui a gente divide tudo. Não necessariamente’. Ela também vai precisar dizer ‘isso aqui é meu, me pertence. E eu vou dividir no momento que eu achar que consigo. Esse é um respeito importante’. (P1)

As professoras da educação infantil (P3, P4) tiveram uma compreensão do conceito pontuando o respeito à fase, sem detalhar muito, uma trazendo *“a participação do adulto no processo mediando”* (P4), e outra que afirmou *“isso faz parte do crescimento, né. E , é natural nessa faixa etária, é tão comum, né? Então as nossas intervenções vão se cessando esses tais acontecimentos”* (P3).

No geral, não foram citados métodos ou procedimentos que indicassem orientações ou presença de treinamento para as intervenções, o que corrobora que a relação da mediação com as habilidades sociais, de modo geral, acontece de forma assistemática no contexto escolar (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003). Apenas duas professoras associaram a postura adotada nessas situações de mediação à escola, uma sugerindo certa posição institucional, apenas mencionando de maneira vaga, e outra demonstrando domínio na abordagem. A educadora que respondeu de forma mais específica, afirmou utilizar o “espelhamento” nas intervenções, noção que explicou ter aprendido ao longo da sua experiência profissional na instituição.

4 CONCLUSÕES

A pesquisa apresentou questões instigadoras acerca da construção de habilidades sociais no contexto escolar. Foi identificada heterogeneidade de práticas e visões sobre as intervenções, e as educadoras citaram, no geral, experiências relatadas de conflitos com base em experiências cotidianas da dinâmica escolar, sem mencionar cursos ou capacitações para a categoria docente e outros funcionários escolares. As dificuldades na mediação de conflitos apresentaram associação com o papel desempenhado nas famílias, sugerindo dificuldades relacionadas à efetividade da comunicação e seus efeitos na integração família-escola.

Com a análise, observou-se a importância do tema da construção de habilidades sociais na infância que, por encontrar-se em crescente produção de estudos e revelar diversas particularidades e recortes, indica-se a continuidade com realização de novas pesquisas que explorem com mais profundidade as categorias relacionadas às relações interpessoais realizadas dentro do contexto escolar, assim como investiguem a atenção e os cuidados que permeiam essas intervenções.

Deve-se ressaltar que o interesse demonstrado pelo assunto contrastou com as dificuldades reiteradas das educadoras na mediação de conflitos. Os dados convergiram para reafirmar a importância de formações e práticas que foquem o desenvolvimento do repertório de habilidades sociais, de modo que as repercussões das interações no contexto escolar possam contribuir para a promoção da saúde nas infâncias, para a prevenção de quadros de sofrimentos e para a promoção da qualidade das relações. Como os impactos da pandemia da COVID-19 interferiram na realização de mais entrevistas, limitando a amostra, a contribuição do estudo indica possíveis questões de relevância para investigações de intervenções dos adultos no contexto das situações conflituosas com as crianças no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

ARANTES, V. A. Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

ALMEIDA MAIA, F. Relações Interpessoais em alunos na transição para o 6ºano do Ensino Fundamental. Revista Perspectivas em Psicologia, [Bogotá], v. 16, n. 1, p. 1-13, 2019. Disponível em: <http://rpsico.mdp.edu.ar/bitstream/handle/123456789/1106/01.pdf?sequence=1&isAllowed=>.

Acesso em: 8 jun. 2019. BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011. BARRETO, S. O.; FREITAS, L. C.; DEL PRETTE, Z. A. P. Habilidades sociais na comorbidade entre dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento: uma avaliação multimodal. Psico, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 503-510, 2011. Disponível em:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/7593>. Acesso em: 8 jun. 2019. BOLSONI-SILVA, A. T.; LOUREIRO, S. R. O Impacto das Habilidades Sociais para a Depressão em Estudantes Universitários. Psicologia: teoria e pesquisa, Brasília, DF, v. 32, n. 4, p.1-8, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ptp/v32n4/1806-3446-ptp-32-04-e324212.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2019. BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 128, n.135 p.13563-13577, 16 jul. 1990. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=16/07/1990&totalArquivos=80>. Acesso em: 17 nov. 2019. CABALLO, V. E. Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais. São Paulo: Santos, 2003.

CORDAZZO, S.T. D.; WESTPHAL, J. P.; TAGLIARI, F. B; VIEIRA, M. L. Brincadeira em Escola de Ensino Fundamental: Um estudo observacional. Interação em Psicologia, Curitiba, v. 14, n. 1, p. 43-52, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/14299/12791>. Acesso em: 11 jan. 2020.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2013.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Psicologia das Habilidades Sociais: terapia e educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

DEL PRETTE, Z. A. P.; FERNANDES PAIVA, M. L. M.; DEL PRETTE, A. Contribuições do referencial das habilidades sociais para uma abordagem sistêmica na compreensão do processo de ensino-aprendizagem. Interações: revista do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, São Paulo, v.10, n. 20, p. 57-72, 2005. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141329072005000200005&lng=pt&tln g=pt. Acesso em: 8 mar. 2021.

DIAS, T. O.; SCHWARTZ, C. B.; LISBOA, C. S. M. Comportamentos agressivos no contexto escolar. In: BORSA, J. C.; BANDEIRA, D. R. (org.). Comportamento agressivo na infância: da teoria à prática. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014. p. 223-237.

FEIJÃO, W.; CARNEIRO, G. R. S.; BRUNI, A. R.; MONTIEL, J. M.; BARTHOLOMEU, D. Aplicação de um treinamento de Habilidades Sociais em crianças do ensino fundamental. Encontro: Revista de Psicologia, Santo André, v.13, n.19, p. 69-89, 2010. Disponível em:

<https://revista.pgsskroton.com/index.php/renc/article/view/2518>. Acesso em: 5 fev. 2019.

FERREIRA, M. C. T.; MARTURANO, E. M. Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v.15, n.1, p. 35-44, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722002000100005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 5 mar. 2019.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, E. S.; MURTA, S. G. Avaliação dos efeitos de uma modalidade de treinamento de habilidades sociais para crianças. Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 430-436, 2008. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722008000300011&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 mar. 2019.

GREENBERG, M.T.; SNELL, J. Desenvolvimento do cérebro e desenvolvimento emocional: o papel do ensino na organização do lobo frontal. In: SOLOVEY, P.; SLUYTER, D. J. (org.). Inteligência emocional da criança: aplicação na educação no dia-a-dia. Rio de Janeiro: Campus, 1999. p.123-153.

KRAMER, S. A. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/organização. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007. p.13-24. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>. Acesso em: 10 jan.2019.

LIRA, A. Conflitos professor-aluno: desafio à formação docente. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: EDUCERE, 11.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADES E EDUCAÇÃO – SIRSSE, 2.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE – SIPD, 4., 2013, Curitiba. Anais [...]. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013. p. 9159-9179.

MACHADO, M. M. O brinquedo-sucata e a criança. A importância do brincar. São Paulo: Loyola, 2003.

MIRANDA, M. G. O. Processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: LANE, S.T.M.; WANDERLEY, C. (org.). Psicologia Social: O homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 125-135.

PACIEVITCH, T.; GIRELLI, E.; EYNG, A. M. Violências nas escolas: mediação de conflitos e o clima escolar. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO – EDUCARE, 9.; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. Anais [...]. Curitiba: PUCPR, 2009. p. 7066-7079.

PAPALIA, D.E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. Desenvolvimento humano. 12. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

PAVARINO, M. G.; DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z.A. P. Agressividade e empatia na infância: um estudo correlacional com pré-escolares. Interação em Psicologia, Curitiba, v. 9, n. 2, p. 215-225, 2005.

PESCE, R. P.; ASSIS, S. G.; OLIVEIRA, R. V. C. Problemas de comportamento externalizantes em crianças: um olhar sobre violência familiar e temperamento. In: BORSA, J.C; BANDEIRA, D.R. (org.). Comportamento agressivo na infância: da teoria à prática. São Paulo Person Clinical Brasil, 2017. p. 265-283.

PIZATO, E. C. G.; MARTURANO, E. M.; FONTAINE, A. M. G. V. Trajetórias de habilidades sociais e problemas de comportamento no ensino fundamental: influência da educação infantil. Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 189-197, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722014000100021. Acesso em: 21 fev. 2019.

PRETTE, Z. A. P. D.; BARRETO, S. O.; FREITAS, L. C. Habilidades sociais na comorbidade entre dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento: uma avaliação multimodal. Psico, Rio de Janeiro, v. 42, n. 4, p. 503-510, 2012.

QUEIROZ, N. L. N.; MACIEL, D. A.; BRANCO, A. U. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. Revista Paidéia, Ribeirão Preto, v. 16, n. 34, p. 169-179, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863X2006000200005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 8 fev. 2019.

REIS, V. T.C.; PRATA, M.A. R.; SOARES, A. B. Habilidades sociais e afetividade no contexto escolar: Perspectivas envolvendo professores e ensino-aprendizagem. Psicologia Argumento, Curitiba, v. 30, n. 69, p. 347-357, 2012. Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/23290/22363>. Acesso em: 8 fev. 2019.

RODRIGUES, L. M. A criança e o brincar. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Especialização em Educação Infantil) – Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro, Mesquita, 2009. Disponível:

http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/desafios-cotidianos/arquivos/integra/integra_RODRIGUES.pdf. Acesso em: 5 fev. 2019.

SAARNI, C. Competência emocional e autocontrole na infância. In: SOLOVEY, P.; SLUYTER, D. J. (org.). Inteligência emocional da criança: aplicação na educação no dia-a-dia. Rio de Janeiro: Campus, 1999. p. 54-95.

SALDAÑA, M. R. R.; DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. A importância da teoria da aprendizagem social na constituição da área do treinamento de habilidades sociais. In: GUILHARDI, H. J.; MADI, M. B. B.; QUEIROZ, P. P.; SCOZ, M. C. (org.). Sobre comportamento e cognição: contribuições para a construção da teoria do comportamento. Santo André: ESETec, 2002. p. 269-283.

SASSO, B.; MORAIS, A. O Egocentrismo Infantil na Perspectiva de Piaget e Representações de Professoras. Schème – Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas, Marília, v. 5, n. 2, p. 24-51, 2013. Disponível em:

<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/3571>. Acesso em: 2 fev. 2019.

SANTANA, R. C. 5 A Tecnologia Educacional e a Educação à Distância no século XXI. Revista Scientia, Salvador, v. 5, n. 3, p. 77-101, 2020. Disponível em:

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/scientia/issue/view/REVISTA%20SCIENTIA%20N.14>. Acesso em: 2 fev. 2019.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2010.

VITORINO, F.C. A. Habilidades sociais na infância como integração entre família e escola. Psicologia Acessível, [s. l.], 2 mar. 2017. Disponível em: <https://psicologiaacessivel.net/2017/03/02/habilidades-sociais-na-infancia-como-integracao-entre-familia-e-escola/>. Acesso em: 1 dez. 2019.

WAJSKOP, G. O brincar na educação infantil. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n. 92, p. 62-69, 1995. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/859>. Acesso em: 3 mar. 2019.

YATTES, D. B. Comportamentos agressivos e desenvolvimento neuropsicológico. In: BORSA, J. C.; BANDEIRA, D. R. (org.). Comportamento agressivo na infância: da teoria à prática. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014. p. 150-164.

Capítulo 3



10.37423/230707999

O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM GEOGRAFIA

Roseane da Silva Barbosa

Universidade Estadual da Paraíba

Luciene Vieira de Arruda

Universidade Estadual da Paraíba

Ana Paula Pinto Bastos

Universidade de Coimbra

Márcio Balbino Cavalcante

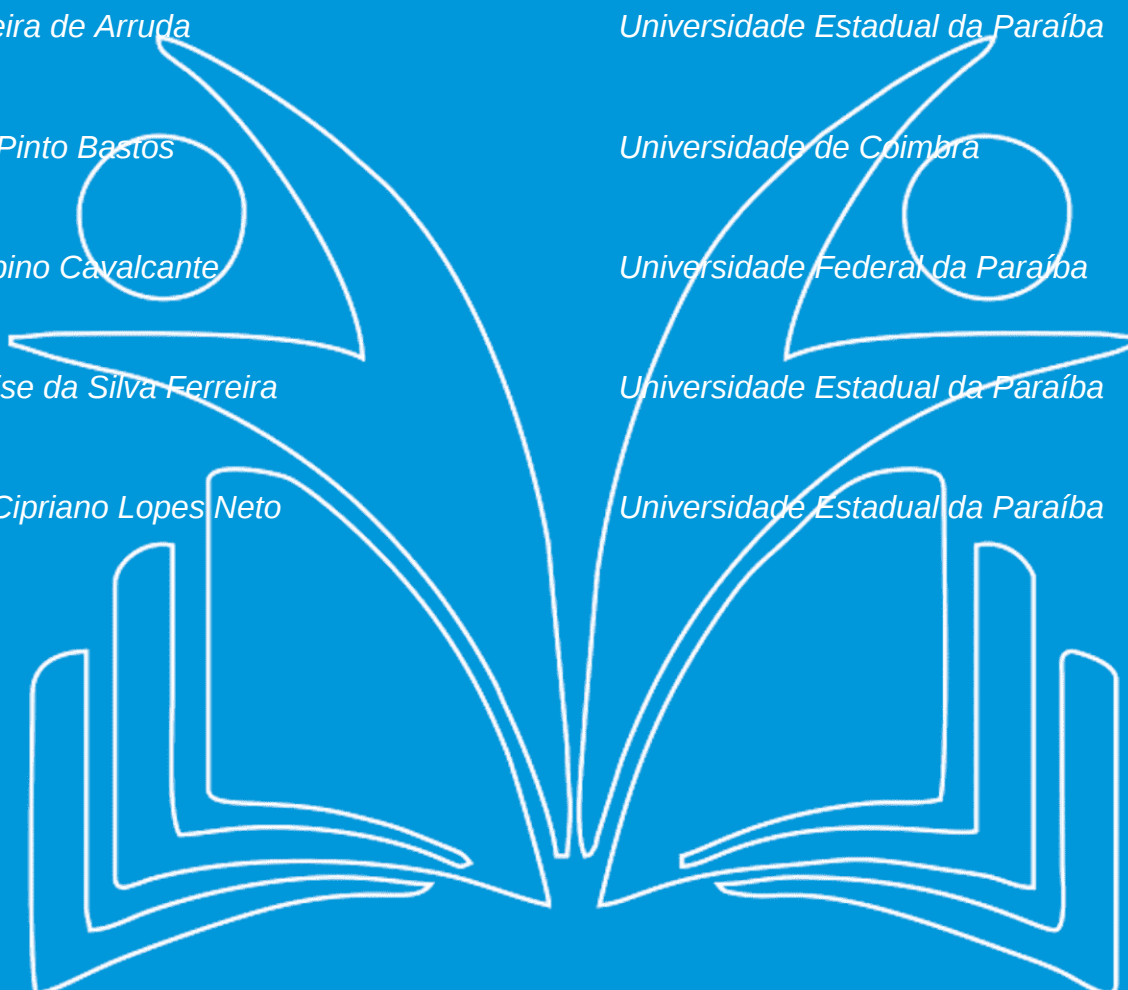
Universidade Federal da Paraíba

Kallyna Deise da Silva Ferreira

Universidade Estadual da Paraíba

Sebastião Cipriano Lopes Neto

Universidade Estadual da Paraíba



Resumo: O presente trabalho apresenta as reflexões formativas vivenciadas durante o Programa de Residência Pedagógica (PRP) do curso de Licenciatura Plena em Geografia, do Centro de Humanidades/CH da Universidade Estadual da Paraíba, cota 2020/2021. O referido programa foi desenvolvido diante de uma realidade pandêmica, ocasionada pelo vírus da Covid-19 e a necessidade de distanciamento social. Objetiva-se refletir sobre o citado contexto formativo, a partir das práticas realizadas na EEEF Antenor Navarro, localizada na cidade de Guarabira/PB. Foi realizado um estudo bibliográfico sobre os programas de iniciação à docência e sua importância para os cursos de formação docente, para formar o embasamento teórico com base nos, autores como Tardif (2002), Callai (2011), Anadon e Gonçalves (2018), entre outros. A experiência formativa vivida no PRP nos convida a refletir acerca da importância dos programas de iniciação à docência para a formação inicial de professores, tendo em vista a necessidade de uma maior imersão do licenciando na prática efetiva da sala de aula. Concluímos que o PRP é um programa que estabelece relações sólidas entre a academia e instituições de educação básica, permitindo que haja uma formação mais embasada e mais consciente da realidade prática da sala de aula. Por fim, é possível que o professor compreenda seu campo de atuação, realize sua prática sobre ele e reflita sobre a ótica científica dessa *práxis*.

Palavras-Chave: Formação Docente. Geografia. Ensino Remoto. Residência Pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Geografia se constitui como uma das ferramentas mais importantes para a formação de cidadãos crítico-sociais, pois traz consigo vertentes investigativas e que abordam o contexto de vivência dos indivíduos. No entanto, ao longo do tempo, o conhecimento geográfico na escola limitou-se praticamente à descrição dos aspectos físicos da paisagem, fora de um contexto social, político e econômico. Essas práticas mnemônicas e meramente descritivas foram reforçadas pela carência de projetos pedagógicos mais críticos e pela ausência formativa dos docentes, desde a institucionalização da Geografia enquanto disciplina.

O que podemos constatar no cenário atual é o reflexo dessa Geografia descritiva que, por muito tempo, fez parte de sua metodologia e que ainda hoje influencia na prática de professores que a reproduzem em suas salas de aula. Diante desse cenário, a formação superior científica exerce considerável importância para a qualidade do docente, bem como reflete em suas práticas educacionais. Ao longo do tempo e conforme as reformas sofridas, o ensino de Geografia renova seu caráter e passa a ter uma significação maior para a criticidade e a formação cidadã através da reflexão constante sobre o espaço geográfico (CARLOS; CRUZ, 2019). É nesse contexto que passam a surgir novas problemáticas referentes à atuação dos docentes em Geografia. Essas questões estão expressas na dualidade entre a formação acadêmica e a prática docente.

Neste contexto, muito se discute sobre a dicotomia da ciência geográfica aprendida pelos licenciandos e a realidade da sala de aula em si. Compreende-se que a teoria compartilhada na universidade, durante o curso de licenciatura em Geografia, é essencial, contando com as disciplinas práticas de estágio, que compreendem um processo formativo importante. No entanto, ainda existem lacunas entre a formação e a prática que não são superadas durante as disciplinas de Estágio Supervisionado. Barbosa *et al.* (2022, p. 68) apontam que a superação desse contexto não se resume apenas ao aumento da carga horária das disciplinas de estágio supervisionado, pois o mesmo é uma disciplina curricular que não é capaz de solucionar essa divergência. Desse modo, consideramos que as demais disciplinas curriculares do curso de Geografia deveriam ofertar em seus currículos a parte prática em cada área.

É visível a importância que a prática da sala de aula exerce na formação inicial do professor de Geografia (CAVALCANTI, 2017). A teoria apenas fundamenta uma série de processos que são necessários para que o docente consiga, de fato, exercer sua profissão no campo escolar. É nesse laboratório prático que o mesmo compreenderá a dinamicidade do processo educativo. Para melhorar

a qualidade na formação inicial docente, destacamos a importância das políticas educacionais como meios para instituir meios de superação desse contexto bívio entre teoria e prática. Trazemos então, à tona, a importância dos programas de iniciação à docência no processo formativo dos licenciandos em Geografia.

As políticas públicas de formação inicial de professores no Brasil foram temas centrais nas últimas décadas. Com o objetivo de melhorar a qualidade da educação das escolas básicas, seguindo os Planos de Desenvolvimento da Educação, a relação entre união, estados e municípios teve que ser reforçada. Nesse sentido, tanto a formação continuada de professores quanto a formação inicial foram palco de investimentos para a garantia da qualidade da educação em nosso país.

Diante dessas constatações o presente trabalho busca refletir sobre o Programa de Residência Pedagógica (PRP), enquanto política pública educacional, ocorrida no Curso de Licenciatura Plena em Geografia, da Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, Guarabira/PB, cota 2020/2021, a partir das práticas realizadas na Escola Estadual de Ensino Fundamental (EEEF) Antenor Navarro, também localizada na cidade de Guarabira/PB.

O PRP, segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2020) busca incentivar o processo criativo dos discentes em relação às formas de abordagem de conteúdo, partindo de uma relação dialogada entre o Coordenador de área – Professor Supervisor – Professor Preceptor – Bolsista da Residência Pedagógica (RP), de modo que o licenciando possa ter uma autonomia na proposição de atividades que visem melhorar o ensino de Geografia.

Destacamos que a maior parte das atividades realizadas no PRP, decorreram de forma remota, em função da necessidade de isolamento social, devido à pandemia da Covid-19. Outra parte se configurou no sistema de ensino híbrido, de acordo com as normas estabelecidas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A formação docente qualificada é essencial para a qualidade no ensino nas instituições escolares. Essa formação se dá de forma mais fidedigna através da inserção do formando na realidade escolar, de forma efetiva. Durante essa imersão do acadêmico na prática pedagógica, a participação efetiva se dá através de sua participação ativa, de modo a intervir e a desenvolver a ação pedagógica. (BARBOSA, *et al.*, 2022).

Na perspectiva da relação teoria e prática Barbosa, *et al.* (2021, p. 03), afirmam que, tendo em vista a formação de licenciandos que estão carregados de uma bagagem teórica do processo de ensino-

aprendizagem, dos conhecimentos científicos de sua área de atuação, de leituras e aportes metodológicos, dentre tantos outros conhecimentos adquiridos durante a primeira metade do curso de graduação, a prática é o limiar do processo de conhecimento da realidade, que tanto foi estudada.

Para iniciar esta pequena revisão literária, remetemos ao ano de 2017, que foi marcado pela apresentação dos novos investimentos na formação de professores, entre eles a continuidade do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) e a instituição do novo PRP. Sobre isso, Anadon e Gonçalves (2018), apontam que:

Nesse momento, a Residência Pedagógica foi apresentada como alternativa de modernização do PIBID. Tratava-se também de um programa que tinha como premissa a parceria entre as instituições de Ensino Superior e as redes públicas de ensino. O lançamento da Residência Pedagógica como um Programa substitutivo do PIBID gerou um movimento nacional de resistência liderado pelo FORPIBID - Fórum Nacional do PIBID. Os professores e professoras, coordenadores e coordenadoras e estudantes de todas as regiões do país que concluíam, naquele momento, as atividades do último Edital PIBID, reivindicavam a manutenção do Programa. Organizados, o grupo defendia os resultados obtidos em dez anos de PIBID e os impactos registrados entre os licenciados na última década. Diante do movimento, o governo federal recuou. A manutenção do PIBID foi garantida, mas não sem as restrições de um novo formato (ANADON; GONÇALVES, 2018, p. 06).

Mais à frente os autores supracitados ainda afirmam que:

A pressão resultou em uma reconfiguração da Residência Pedagógica e na manutenção do PIBID, mas, com restrições em relação ao último edital. Os Editais nº06/2018 e nº7/2018 que instituem respectivamente a RP e o PIBID, são anunciados como potentes indutores de currículos específicos. Nesse sentido, defende-se nesse trabalho, que ambos os Programas, incidem sobre a noção de conhecimento válido, sobre o ensinar e o aprender nos cursos de formação de professores e, conseqüentemente, sobre o ser e o fazer docente no Ensino Superior (ANADON; GONÇALVES, 2018, p.07-08).

O PRP, segundo a CAPES (2020), é um programa que faz parte de uma política pública educacional nacional amparada pela Lei nº 8.405, de 09 de janeiro de 1992, e pelo Decreto nº 8.977, de 30 de janeiro de 2017, pelo Decreto 8.752, de 09 de maio de 2016, pela Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015, da Portaria Capes nº 38 de 28 de fevereiro de 2018.

Neste contexto, o PRP busca incentivar o processo criativo dos discentes em licenciatura, em relação às formas de abordagem de conteúdo, partindo de uma relação dialogada entre o Coordenador de área – Professor Supervisor – Professor Preceptor – Bolsista da RP, de modo que o licenciando possa ter uma autonomia na proposição de atividades que visem melhorar o ensino de Geografia. Assim, o PRP contribui para a inserção de estudantes da licenciatura na realidade escolar, entendendo a grande

importância de intervenção nas escolas públicas das cidades receptoras do subprojeto, além de promover a sua melhor qualificação. Seus objetivos são:

1. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
2. Induzir a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
3. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores;
4. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (CAPES, 2018).

O PIBID e o PRP configuram um cenário que resultou das discussões sobre a qualidade da formação dos licenciandos, sob a ótica da teorização dos conteúdos universitários e da importância da inserção desses formandos à prática, como meio efetivo de aumento qualitativo educacional, tanto no âmbito acadêmico, quanto na realidade da escola básica.

Nesse sentido, partindo das discussões históricas acerca do desenvolvimento da Geografia, reportamos à formação de professores e como estes atuaram na escola enquanto docentes. Nessa perspectiva, Callai (2011), faz uma análise sobre a formação de professores e a Geografia escolar,

[...] Pode-se ressaltar que a Geografia escolar é o específico da ciência geográfica. Mas, que se constitui a partir de um conjunto de fatores que passam pelo estabelecimento sustentado no trabalho a partir de elementos significativos. Estes permitem estabelecer e consolidar as raízes daquilo que se convencionou como Geografia escolar. Estes elementos são dados pelo coletivo dos professores no seu trabalho profissional e nas relações estabelecidas a partir dele. Mas, também nas crenças adquiridas ao longo da formação docente...Enfim, nos embates de poder dentro e fora da escola, considerando o seu contexto (CALLAI, 2011, p. 03).

Por muito tempo a disciplina de Geografia foi ensinada no Brasil, sem, portanto, o professor ter uma formação específica para a área, sem bases científicas. A Geografia se constituiu em um campo de reprodução de modelos exteriores e grande parte de sua trajetória, enquanto disciplina, foi configurada em mera descrição das paisagens, subordinada aos interesses do estado, da burguesia e ainda, por muito tempo, era ensinada nas escolas com um aspecto de controle e reprodução do nacionalismo patriótico. A ciência geográfica, no entanto, só chegou mais adiante pela necessidade de formação desses professores, na segunda metade do século XX (COPATTI, 2020).

Os estágios, como já mencionados, são essenciais, porém, ainda deixam lacunas enquanto ao conhecimento da realidade da escola. Esse fato é considerado, visto que o estágio é uma disciplina específica, desse modo, sozinho, não compreende a prática por si só, necessita que as outras disciplinas também incluam em seus currículos a parte prática para cada área. Tardif (2002, p. 44), aponta essa perspectiva quando afirma que:

A complexidade de variáveis presentes no cotidiano da escola revela que não basta ao professor possuir apenas conhecimentos científicos para transmitir aos alunos. É preciso uma série de outras competências relacionadas à didática do saber ensinar, uma vez que “o saber transmitido não possui, em si mesmo, nenhum valor formador: somente a atividade de transmissão lhe confere esse valor” (TARDIF, 2002, p. 44).

Nessa perspectiva, nota-se a importância que a prática da sala de aula exerce na formação inicial do professor. A teoria apenas fundamenta uma série de processos que são necessários para que o docente consiga de fato exercer sua profissão no campo escolar. É nesse laboratório prático que o mesmo compreenderá a dinamicidade do processo educativo. Os programas Institucionais, nesse sentido, promovem uma considerável melhoria na qualidade formativa do licenciado, visto seu caráter dinâmico, que alia formação científica e prática escolar.

3 MATERIAIS E MÉTODOS

Tendo em vista a abordagem utilizada, a presente pesquisa tem caráter qualitativo e participativo (MARCONI; LAKATOS, 2011), a partir de um estudo de caso (GIL, 2010). Este estudo foi realizado durante o PRP no curso de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, contando com nove residentes pedagógicos (sendo oito bolsistas e uma residente voluntária), bem como a coordenadora geral, o professor auxiliar e a professora preceptora da escola- campo.

A instituição educacional aonde as observações e práticas foram realizadas durante a vigência do PRP foi a EEEF Antenor Navarro, localizada na Rua Prefeito Manoel Lordão, no centro da cidade de Guarabira/PB, pertencente à 2ª Secretaria Regional de Ensino do Estado da Paraíba.

O PRP em Geografia, cota 2020/2021, foi dividido em três módulos:

O módulo I do PRP permitiu compreender os aspectos teóricos e práticos dos processos sistemáticos, metodológicos e políticos educacionais da escola observada. Através de encontros semanais com os professores coordenadores e a preceptora, ocorreram discussões de textos sobre o ensino de Geografia, aspectos relevantes sobre a BNCC e seus reflexos na condução da educação básica.

Ainda nesse momento de iniciação ao PRP, tivemos o contato com a sala de aula, através das turmas da professora preceptora, por meio das plataformas digitais. Os residentes foram apresentados ao gestor da escola-campo, estabelecendo uma ligação entre a academia e a escola básica, nesse *locus* de conhecimento baseado na *práxis*.

A partir do segundo módulo, já munidos da base teórica metodológica e contato inicial entre a universidade e a escola, iniciamos o desenvolvimento prático e concreto das regências na educação básica. Esse foi um período de desenvolvimento das metodologias de ensino de forma remota, visto que as escolas ainda estavam sob o regime de aulas *online* devido à pandemia da Covid-19.

Durante o segundo módulo foram desenvolvidas atividades de planejamentos regência, projetos pedagógicos envolvendo as metodologias ativas através das ferramentas digitais (jogos, uso de aplicativos e *sites* educativos, slides dinâmicos e animados, vídeos), bem como a construção de atividades escritas impressas e outras através do *Google Forms*. As atividades físicas eram impressas na escola e entregues pessoalmente aos educandos ou enviadas nos grupos de *WhatsApp* das respectivas turmas. Tais atividades eram registradas na plataforma digital (Sistema Saber) do Governo do Estado da Paraíba.

Durante o terceiro módulo continuamos nas atividades de regência e pudemos conhecer, de forma presencial, a instituição a qual realizamos as atividades, a EEEF Antenor Navarro, quando se iniciou o regime híbrido. Paralelamente, participamos de eventos, formações e congressos científicos que vieram enriquecer a nossa formação.

A coleta de dados junto aos alunos residentes ocorreu através de formulário digital, composto por cinco questões que apontaram para o impacto do PRP em sua formação inicial, enquanto futuros professores de Geografia, suas dificuldades, descobertas, realizações e como esta experiência colaborou com a sua formação e forma de compreensão da docência.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Diante da realidade instaurada durante os anos 2020 e 2021, a partir da necessidade de distanciamento social ocasionado pela pandemia da COVID-19, a realidade da educação brasileira enfrentou inúmeros percalços. Particularmente, o ensino superior, foi marcado por dificuldades de acesso às ferramentas tecnológicas necessárias para as aulas, desistências e/ou trancamentos de matrículas e até mesmo abandono dos cursos.

Retratando o ensino superior, mais especificamente, para a formação inicial de professores, o contexto pandêmico foi enfrentado de forma difícil pelos licenciandos que estavam adaptados a um contexto de atividades presenciais. Desse modo, a adoção do ensino remoto emergencial, sendo a única opção para o momento, gerou inúmeras problemáticas. Uma delas, diz respeito à desmotivação ou impossibilidade de continuidade das atividades acadêmicas e o consequente trancamento de matrículas durante esse período (FERREIRA, 2022, p. 41-42).

No que diz respeito às práticas de ensino dos licenciandos nas instituições de educação básica, cumprindo a carga horária de estágios e de programas como o PRP, estas estiveram comprometidas pelo isolamento social. Desse modo, limitaram-se inicialmente às aulas *online*, através do *Google Meet*, *Google Classroom* e *WhatsApp*. Após mais de um ano, as práticas se estenderam para o ensino híbrido. Da mesma forma, também existiam os atendimentos aos educandos, por meio de atividades impressas. Vale salientar que na realidade das disciplinas de Estágio, estas aconteciam apenas através de plataformas digitais. A realidade mais imersa à prática escolar durante esse período foi proporcionada apenas aos participantes do PRP. Sobre isso, Ferreira (2022) aponta que:

O contexto educacional dos últimos anos promoveu significativas mudanças no cenário escolar. Evidentemente, essas transformações impactaram na forma como os estudantes de cursos de licenciaturas foram preparados para a atuação docente. Adequar-se a cenários educacionais remotos transformou-se em uma necessidade premente, mas não só isso, os cursos e programas de desenvolvimento educacional promoveram a prática educacional remota, como meio alternativo para a continuidade do ensino, tanto na educação básica quanto no ensino superior (FERREIRA, 2022, p. 42).

Para a constituição do PRP a UEPB participou de um edital público elaborado pela CAPES, o edital nº1/2020. Com a seleção da instituição, foram divididas as áreas de formação dos núcleos. O referido edital fez distinguir subprojetos de “Áreas prioritárias” e “Áreas gerais”, refletindo-se no processo de formação dos núcleos e distribuição de bolsas. No caso da Geografia, esta ficou classificada enquanto “área geral”.

O processo formativo dentro do núcleo da RP Geografia/UEPB, busca estabelecer, por meio de relações dialógicas, um processo de compartilhamento de conhecimentos, experiências e aprendizados”. É importante a criação de grupos de estudos que visem a releitura das teorias metodológicas responsáveis pelo norteamiento do ensino de Geografia, as quais serão caminhos possíveis para a realização das práticas no ambiente escolar e posteriores pesquisas científicas e trabalhos de conclusão de curso, de acordo com os dados coletados nesse período (FERREIRA; ARRUDA, 2020, p. 10).

O núcleo do PRP de Geografia da UEPB, do Centro de Humanidades, na cota 2020/2021, foi composto por oito alunos residentes, uma voluntária, uma professora coordenadora, um professor auxiliar e uma professora preceptora. O gráfico 1 expressa as principais dificuldades que os residentes enfrentaram em seu tempo formativo dentro do PRP em Geografia.

Gráfico 1 – Opinião dos residentes pedagógicos sobre as principais dificuldades vivenciadas durante o PRP, no contexto da prática escolar no EEEF Antenor Navarro, Guarabira/PB.



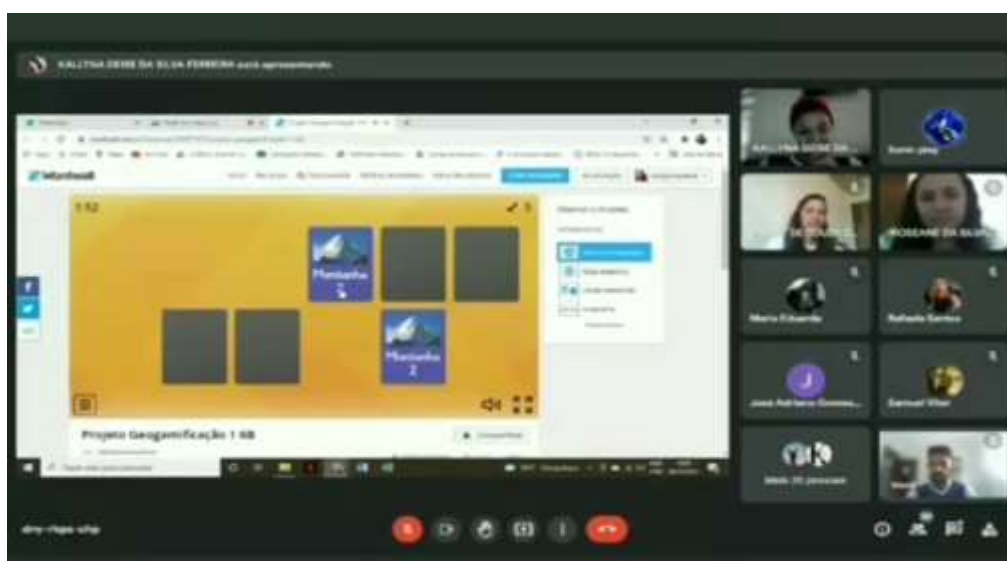
Fonte: Dos autores, 2023.

Nesse sentido, observamos que a relação teoria e prática necessita ser apresentada ainda durante a formação acadêmica. Acreditamos que o licenciando precisa vivenciar todas as divergências para se tornar um professor. É preciso que este conheça a teoria, mas que esteja inserido na prática escolar e, ao mesmo tempo, reflita sobre sua prática e construa essa reflexão através de bases científicas. Dada esta oportunidade, o futuro professor estará mais preparado para a prática docente.

Foi neste contexto que os residentes pedagógicos participaram e foram protagonistas de diversas atividades. Por se tratar de um período atípico, as atividades realizadas durante o PRP, foram desenvolvidas no modo de ensino remoto e, posteriormente, no ensino híbrido. No que diz respeito ao ensino remoto, as metodologias utilizadas tomaram por base a utilização de *slides* lúdicos, ferramentas de audiovisual e jogos virtuais. Foi durante esse período que foram criados e praticados os projetos pedagógicos “Geomaquete”, anteriormente desenvolvido pela preceptora e posto em prática durante o PRP, além do projeto “Geogamificação”, de autoria da preceptora e dos residentes do PRP.

Através desses projetos, foi possível desenvolver aulas mais dinâmicas e fazer com que a participação do educando se tornasse mais efetiva durante e ao final de cada aula. Ao aliar ludicidade com o ensino através das tecnologias que são presentes no dia a dia do educando, podemos unir os conteúdos abordados em sala com a ideia dos jogos e da diversão, além de ter sido meio de avaliação da aprendizagem do educando na aula, como podemos observar nas figuras 1 e 2.

Figura 1 – Apresentação de um dos jogos digitais do Projeto Geogamificação durante a aula remota de Geografia na turma de 7º ano na EEEF Antenor Navarro, Guarabira/PB.



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Figura 2 – Apresentação de Maquetes sobre Climogramas na turma de 7º ano de Geografia, durante aula online através do *Google Meet*, na EEEF Antenor Navarro, Guarabira/PB.



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Posteriormente, com o crescimento das campanhas vacinais e diminuição dos casos de infecção por COVID-19, as atividades passaram a ser desenvolvidas no regime híbrido. Nesta perspectiva, foram desenvolvidas práticas com os educandos a partir do projeto pedagógico “Nordestine-se”. Através do desenvolvimento desse projeto houve a ênfase no estudo geográfico da região Nordeste do Brasil, em seus diversos aspectos, como também, na interdisciplinaridade. Assim, foram abordadas diversas temáticas, no intuito de resgatar a historicidade, arte, cultura, conhecimento local e regional do educando e da valorização de suas raízes histórico-geográficas. Ao final das atividades, acreditamos que o desenvolvimento das referidas práticas foi importante para a formação dos educandos, bem como, trouxe significativas contribuições para a formação dos residentes.

Ao questionar os alunos residentes sobre a relevância do PRP para a sua formação, enquanto professores de Geografia, estes avaliaram a experiência como positiva, enriquecedora e afirmaram que:

-“Proporcionou vivenciar a sala de aula tanto no ensino remoto quanto no presencial.”

-“O PRP está sendo extremamente relevante na minha formação enquanto professora, desde as reflexões teóricas advindas das leituras e orientações dos coordenadores, das formações oferecidas até as orientações práticas da preceptora e mais ainda, a experiência que obtivemos na realidade escolar e na vivência com os educandos.”

-“O PRP nós dá oportunidade de vivenciar a prática no ambiente escolar por um tempo mais abrangente que um estágio. Dessa forma, o contato rotineiro com esse ambiente escolar e os profissionais da educação, bem como os educandos, nos permite expressar, de forma prática, a teoria trabalhada durante as aulas na licenciatura. Com isso ganha-se aprimoramento e experiência prática para o desenvolvimento da profissão.”

-“O que me influenciou significativamente e ampliou minha visão acerca do ser professor foi a relação ampla que tivemos da prática em sala de aula durante o projeto, visto que podemos, de fato, compreender as singularidades e anseios das turmas, de cada educando, da escola, do professor.”

As informações adquiridas confirmam que os residentes avaliam positivamente o seu desenvolvimento durante o PRP e se sentem preparados para atuar como professores da educação básica. Isso reforça a significativa importância dos programas de iniciação à docência e a necessidade de investimentos na formação inicial de professores, como ponte para a melhoria da educação e construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação docente qualificada estabelece uma relação de domínio do campo de atuação do professor que é a sala de aula. Nesse sentido, a necessidade de oferta de um currículo universitário onde as disciplinas específicas estejam diretamente ligadas às práticas de ensino, tira a responsabilidade exclusiva das disciplinas de Estágio Supervisionado.

Por outro lado, políticas públicas, a exemplo do PRP, exercem significativa importância para a imersão do licenciando em formação de modo mais integral à realidade prática da docência. É nessa perspectiva, que salientamos a necessidade de investimentos nesse âmbito formativo, com o objetivo de melhorar a qualidade formativa dos futuros professores de Geografia.

Assim, enfatizamos que tais investimentos devem permitir a melhoria na qualidade da educação básica, da formação de cidadãos, bem como do ensino de Geografia crítico e reflexivo, não apenas guiado pelos interesses neoliberais do aumento do desempenho das avaliações nacionais. Nessa perspectiva, o PRP oferece um campo de ligação entre a universidade e a ciência com a escola básica e o ensino.

Contudo, compreendemos que a pandemia da COVID-19, trouxe consigo para além dos problemas sanitários, o agravamento de problemas educacionais, sociais e econômicos. No âmbito acadêmico, o PRP proporcionou uma experiência única na história dos residentes da cota 2020-2021, devido à inédita imersão à prática docente em uma época atípica. Por fim, pontuamos que as políticas públicas como o PRP, devem continuar acontecendo, para que os futuros professores tenham a oportunidade de obter uma formação completa.

REFERÊNCIAS

- ANADON, S. B.; GONÇALVES, S. R. V. PIBID e Residência Pedagógica: Efeitos nos cursos de Licenciatura. 2018, p. 1-12.
- BARBOSA, R. S; FERREIRA, K. D. S; MOREIRA, L. G; ANJOS, M. E. N; ARRUDA, L. V. Programa de residência pedagógica (prp): relevância e contribuições na formação dos licenciandos em Geografia da UEPB/campus III. In: VII ENCONTRO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DA UEPB. Campina Grande/PB, 2022. p. 1-6.
- BARBOSA, R; LOPES NETO, S. C; RODRIGUES, L. P. M; et al. Análise de experiência do programa de residência pedagógica na formação de professores de Geografia no contexto de pandemia do covid-19. In: I Congresso Internacional de Geografia, nº 1, Santa Maria/RS, 2021. p. 12.
- BARBOSA, R. S. O ensino de Geografia e a formação inicial de professores: observações e práticas do Programa de Residência Pedagógica (PRP). (Monografia de graduação, Curso de Geografia, UEPB/CH, orient. Luciene Vieira de Arruda), 2022, 68p.
- CALLAI, H. C. O conhecimento Geográfico e a formação do professor de Geografia. Revista Geográfica de América Central. EGAL, Costa Rica, 2011. p. 1-20.
- CARLOS, A. F. A. C.; CRUZ, R. C. A. A Necessidade da Geografia. São Paulo: Contexto, 2019.
- CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Residência Pedagógica. Brasília: CAPES, 2018. Disponível em: <https://uab.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 15 jul. 2023.
- CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Residência Pedagógica – Edital nº1/2020. Brasília: CAPES, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf>. Acessado em: 05 de jul. 2023.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. O trabalho do professor de Geografia e tensões entre demandas da formação e do cotidiano escolar. In: ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque et al. (org.). Conhecimentos da geografia: percursos de formação docente e práticas na Educação Básica. Belo Horizonte: IGC, 2017. p. 100-123.
- COPATTI, C. Professor, Livro Didático e a Autonomia Docente: Olhares sobre a docência em Geografia. Curitiba: crv, 2020.
- FERREIRA, J. D. A; ARRUDA, L. V. Programa Institucional de bolsa da Residência Pedagógica RP/UEPB. Subprojeto Geografia Núcleos de Campina Grande e Guarabira/PB. Campina Grande, 2020, p. 1-16.
- FERREIRA, K. D. S. Perspectivas sobre a Formação Inicial Docente durante a pandemia da Covid-19: Reflexões sobre o Estágio Supervisionado e o Programa de Residência Pedagógica (PRP) em Geografia da UEPB-Campus III. (Monografia de graduação, Curso de Geografia, UEPB/CH, orient. Leandro Paiva do Monte Rodrigues), 2022, 76p.
- GIL, A. C. Como elaborar Projetos de Pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. Metodologia Científica. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 57-111.

Capítulo 4



10.37423/230708032

ATIVIDADES LÚDICAS NO ENSINO DE MATEMÁTICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ANTÔNIO GONÇALVES – BAHIA

Cláudio Rosa da Silva

Universidade do Estado da Bahia

Pascoal Eron Santos de Souza

Universidade do Estado da Bahia



Resumo: O presente trabalho traz reflexões sobre a inserção de atividades lúdicas, como jogos e brincadeiras, em aulas de matemática, com o propósito de ressignificar a aprendizagem dos alunos no contexto escolar. O objetivo do estudo é discutir sobre a utilização de atividades lúdicas no processo de ensino de conteúdos matemáticos nos anos finais do ensino fundamental. A pesquisa foi desenvolvida dentro de uma abordagem qualitativa; o local do estudo foi uma escola pública municipal de pequeno porte, localizada no município de Antônio Gonçalves, no interior do estado da Bahia. Os sujeitos da pesquisa foram quatro docentes de matemática que atuam na referida instituição. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram questionário, entrevista semiestruturada e observação. Os dados apontam que atividades lúdicas podem ser uma alternativa viável para dinamizar os processos pedagógicos no ensino de conteúdos matemáticos, contribuindo para a aprendizagem dos discentes, ajudando-os a superar eventuais obstáculos ao tentar compreender determinados assuntos da área. Por outro lado, também revelam que é indispensável que o professor de matemática, além de motivar e incentivar os alunos, oriente o desenvolvimento das atividades de forma sistematizada de acordo com as necessidades dos discentes, atentando para os objetivos de aprendizagem previstos no currículo escolar.

Palavras-chave: Atividades lúdicas, Educação matemática, Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

É comum as pessoas associarem o ensino de Matemática à memorização de regras e fórmulas. De modo geral, é possível encontrar estudantes da educação básica que afirmam ter dificuldades de aprender conteúdos matemáticos por conta da forma como são abordados nas salas de aula. Nesse sentido, é importante reconhecer que as estratégias didáticas para o ensino de matemática nas escolas têm um papel crucial no processo de tornar a aprendizagem mais significativa.

Nessa perspectiva, atividades lúdicas podem ser uma alternativa viável para dinamizar os processos pedagógicos no ensino de conteúdos matemáticos, contribuindo para a aprendizagem dos discentes, ajudando-os a superar eventuais obstáculos ao tentar compreender determinados assuntos da área. O exercício do lúdico em sala de aula pode contribuir para despertar a curiosidade, instigar o debate e estimular o estudante a encarar as dificuldades para vencê-las. Para que isso aconteça, no entanto, é necessário que o professor além de motivar e incentivar, também oriente o desenvolvimento das atividades.

Discussões sobre a utilização de atividades lúdicas na escola não são tão recentes. Na verdade, documentos oficiais do final do século XX, como os parâmetros curriculares nacionais, por exemplo, já abordavam a temática, sinalizando para que as instituições de ensino incorporassem os jogos na cultura da escola:

[...] um aspecto relevante nos jogos é o desafio genuíno que eles provocam no aluno, que gera interesse e prazer. Por isso, é importante que os jogos façam parte da cultura escolar, cabendo ao professor analisar e avaliar a potencialidade educativa dos diferentes jogos e o aspecto curricular que se deseja desenvolver (BRASIL 1997, p. 48-49).

No processo de formação docente, nos cursos de licenciatura em matemática, não é comum a presença de componentes curriculares que abordem a questão da ludicidade. No entanto, há professores da educação básica que, apesar de não terem formação ou treinamento para inserir atividades lúdicas no ensino de matemática em seus cursos de graduação, buscam alternativas pedagógicas para dinamizar suas aulas e estimular a aprendizagem de seus alunos por meio de jogos e brincadeiras. Na cidade de Antônio Gonçalves, no interior do estado da Bahia, por exemplo, há professores desenvolvendo experiências nesse sentido. Esse município fica localizado no território onde a Universidade do Estado da Bahia – UNEB, instituição à qual este estudo está vinculado, oferece um curso de licenciatura de matemática há mais de 25 anos.

A partir de uma pesquisa qualitativa desenvolvida com alguns professores do município mencionado acima, o presente trabalho traz reflexões sobre a importância da inserção de atividades lúdicas no ensino da Matemática como elemento estimulador do processo de construção de conhecimento, no contexto do Ensino Fundamental. Assim, o objetivo deste estudo é discutir sobre a utilização de atividades lúdicas no processo de ensino de conteúdos matemáticos nos anos finais do ensino fundamental.

METODOLOGIA

O presente estudo foi desenvolvido dentro de uma abordagem qualitativa de pesquisa, compreendendo que “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa [...] com o nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos” (MINAYO, 2001, p.22). Parte-se do pressuposto de que os significados que os sujeitos dão à realidade que vivenciam são elementos indispensáveis para o processo de construção do conhecimento científico na área de educação.

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal da cidade de Antônio Gonçalves, no interior do estado da Bahia. A referida escola é considerada de pequeno porte, possuindo apenas quatro salas de aula que comportam entre 25 e 30 alunos, além de salas para o funcionamento de setores administrativos (sala de coordenação, sala da direção, secretaria). A escola possui ainda uma área externa coberta e uma quadra poliesportiva.

Participaram da pesquisa 4 professores do quadro de docentes efetivos da escola. Os critérios de inclusão de sujeitos para o estudo foram basicamente dois: professores de matemática que atuassem nos anos finais do ensino fundamental; e, docentes que voluntariamente aceitassem participar da pesquisa. Constatou-se que os participantes do estudo eram profissionais relativamente jovens com idade entre 25 e 30 anos, com carga horária de trabalho de 20 horas semanais, tendo experiência profissional na área de ensino de matemática variando de 8 a 10 anos. Em relação à formação, três (3) tinham curso superior completo (Licenciatura em Matemática) e um (1) ainda estava cursando o curso de graduação quando os dados foram coletados.

No processo de coleta de dados foram utilizados três instrumentos: questionário, entrevista semiestruturada e observação. O uso do questionário visou coletar informações sobre o perfil dos participantes da pesquisa, obtendo dados como: nível de escolaridade dos sujeitos, tempo de atuação

na área da docência, faixa etária, área de formação, entre outros. O segundo instrumento de coleta de dados, a entrevista semiestruturada, foi aplicado conforme as orientações propostas por Triviños (2009). Com o consentimento dos sujeitos, as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para o processo de análise de dados. O terceiro instrumento foi a observação. Foram observadas um total de 20 (vinte) aulas de matemática ministradas pelos professores participantes do estudo. Na oportunidade, foram feitas anotações sobre como as atividades lúdicas estavam sendo desenvolvidas e sobre o envolvimento dos estudantes com a aula e com o docente.

DISCUTINDO CONCEITOS

LUDICIDADE, JOGOS E BRINCADEIRAS

A palavra ludicidade vem do latim e significa brincar. Nesse brincar estão inseridas as brincadeiras, os brinquedos, os jogos. Segundo Luckesi (2014, p. 17) “a ludicidade é um estado interno ao sujeito, ainda que as atividades, denominadas como lúdicas, sejam externas, observáveis e possam ser descritas por observadores”.

A discussão desse tema lembra a infância, com suas atividades lúdicas, que geralmente trazem à mente experiências guardadas nas lembranças profundas que marcaram história de um indivíduo. A função do brinquedo é fazer com que a criança explore sua criatividade, e faça com que esta possa se divertir independente da classe social e do tempo em que vive. Santos (1997, p.20) afirma:

Brincar ajuda a criança no seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social, pois através das atividades lúdicas, a criança forma conceitos, relaciona ideias, estabelece relações lógicas, desenvolve a expressão oral e corporal, reforça habilidades sociais, reduz a agressividade, integra-se na sociedade e constrói seu próprio conhecimento.

Os jogos e brinquedos são elementos fundamentais na vida dos indivíduos, com essas atividades o indivíduo desenvolve seus conhecimentos cognitivos, afetivos e sociais. A brincadeira é, na verdade, um ambiente de preparação e investigação sobre o que está ao redor daquele que brinca. As brincadeiras e os jogos são instrumentos de realizações e um modo de agregar diferentes objetos de informações implicando em um processo de aprendizagem.

LUDICIDADE NA ESCOLA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Jogos e brincadeiras estão presentes na vida da criança e não devem desaparecer do cotidiano de adolescentes e jovens. Neste sentido, é preciso que os educadores preparem os conteúdos escolares contemplando atividades lúdicas em suas práticas pedagógicas, para que, assim, os conhecimentos

que o aluno traz em sua bagagem sejam resgatados e se estabeleçam conceitos que vão além do contexto escolar. Nessa concepção, é necessário que os professores criem e disponibilizem aos alunos um ambiente aconchegante e adequado onde possam desempenhar as atividades lúdicas de maneira prazerosa. De acordo com Luckesi (2001), cabe às escolas verdadeiramente inseridas no contexto da realidade dos seus alunos construir um núcleo de ensino pleno, com projetos lúdicos que contemplem cada um dos discentes, respeitando as suas particularidades.

Os educadores necessitam criar oportunidades para que o brincar aconteça sempre de maneira educativa, atuando para que isso ocorra, criando espaços, oferecendo materiais adequados e participando ativamente; pois, materiais e jogos não são autossuficientes para gerar aprendizagens. A ação do professor é indispensável no contexto escolar. Cabe a ele refletir sobre uma ação pedagógica qualificada, estimulando no aluno o gosto por aprender e não como um simples condutor de exercícios. Ensinar exige esforço e compromisso para que se forme um indivíduo crítico e consciente capaz de transformar o ambiente a sua volta.

Uma das características que separa os humanos dos outros animais é a capacidade de socializar e interagir com os demais indivíduos na comunidade de forma simbólica (VIGOTSKI, 2007). Os jogos criam situações que possibilitam aos sujeitos a ampliação de suas habilidades de cooperar, criar e coordenar dentro de um contexto social. Os jogos desenvolvem ações cognitivas, espírito de liderança e autoconfiança. Para isso, é necessário ter uma ampla visão de que o uso dos jogos tem que estar de acordo com a faixa etária na qual o aluno se encontra, não distando da realidade dele. Além disso, é indispensável ter em mente que o uso de jogos, no processo de ensino, deve estar diretamente relacionado aos objetivos de aprendizagem previsto no currículo de cada etapa da escolarização.

LUDICIDADE NO ENSINO DA MATEMÁTICA

Com as atividades lúdicas o aluno aprende com mais disposição começando a ter um grande interesse pelo ensino da matemática, o professor com a prática contínua do lúdico consegue trabalhar o seu raciocínio lógico com mais coerência, clareza e criatividade. As atividades lúdicas no ensino da matemática têm um papel fundamental. Segundo Smole, Diniz e Cândido (2000, p.59) “ela leva a criança a buscar soluções originais, como deve acontecer na resolução de problemas”. É nessa busca pela solução que a criança começa a se desenvolver e a assimilar conhecimentos com relação à matemática. Os jogos são utilizados de forma lúdica colocando o aluno para pensar e agir perante situações-problema, desenvolvendo um raciocínio lógico.

Cabe à equipe pedagógica, junto com o corpo docente, proporcionar um espaço lúdico no momento das aulas e durante o desenvolvimento das atividades de ensino, a fim de articular os conteúdos pedagógicos sugeridos no currículo escolar. De acordo com Kishimoto (2009, p. 39) “os conceitos vinculados durante as brincadeiras infantis, bem como os temas de brincadeiras, as oportunidades para interações sociais e o tempo disponível são todos fatores que dependem basicamente do currículo proposto pela escola.”

O jogo qualificado pode ser um conteúdo pedagógico estruturado para a elaboração do conhecimento da matemática. Vigotski (2007) afirmava que através do brinquedo a criança aprende a agir na esfera da cognição, sendo livre para determinar suas próprias ações. Segundo ele, o brinquedo estimula a curiosidade e a autoconfiança, proporcionando o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da atenção.

Atividades lúdicas como algo agradável devem estar presentes no cotidiano escolar. É fundamental que se dê importância aos exercícios lúdicos tornando aprazível o dia-a-dia do aluno. Ao tornar as estratégias de ensino mais prazerosas, o professor contribui para que os discentes se aproximem da matemática desmistificando eventuais concepções negativas sobre a disciplina.

A Matemática é vista como uma disciplina amedrontadora por muitos alunos, mas eles não sabem que dentro desse medo, a disciplina pode apresentar espaço para o prazer, para descobertas e para criatividade. Uma forma de despertar essa motivação e o prazer é a inserção de jogos no ensino (NASCIMENTO; RODRIGUES, 2013, p.1)

O aprendizado do aluno em matemática deve ser considerado de maneira que produza prazer e torne o ensino mais agradável. Assim por intervenção das atividades lúdicas o professor poderá modificar o ensino da matemática nas escolas. A presença da ludicidade no ensino da matemática pode dar um caráter extrovertido ao processo de aprendizagem de conteúdos da área.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No processo de apresentação e discussão dos resultados, as identidades dos sujeitos da pesquisa são totalmente preservadas neste estudo. Ao longo do texto, quando é necessária alguma forma de identificação das falas dos participantes, são utilizados nomes fictícios. Os dados e as análises possibilitaram a construção de algumas categorias que são apresentadas em subtópicos nesta seção do artigo.

OS ALUNOS E AS ATIVIDADES LÚDICAS NO ENSINO DE MATEMÁTICA

Os professores que participaram da pesquisa destacaram nas entrevistas que seus alunos tem uma participação ativa nas aulas em que as atividades lúdicas estão inseridas. Para eles,

“Os alunos sempre gostam de atividades lúdicas, pois, eles se sentem mais livres para aprender, para agir, criar, interagir, ao mesmo tempo que aprendem matemática com prazer” (Prof. João)

“Eles [os alunos] gostam bastante de trabalhar o lúdico, porque envolve prazer, pois quando levo alguma coisa relacionada ao lúdico, eles se envolvem bastante na aula.” (Prof. Fabiana)

“Eles adoram” (Prof. Marcos)

“Os alunos ficam alegres, pois acreditam que vão ‘brincar’ em vez de ter aula de matemática” (Prof. Pedro)

Para que haja uma ação efetiva dos estudantes no processo de aprendizagem, ao trabalhar a ludicidade, o professor precisa observar e criar situações que envolvem o aluno dentro do conteúdo matemático, através do dinamismo e condução das estratégias pedagógicas.

Os jogos e as brincadeiras colaboram com o aprendizado e desenvolvem o raciocínio lógico do aluno. Brincar de diferentes maneiras é um instrumento fundamental para que o professor, metaforicamente falando, reconheça que o aluno é uma joia preciosa em suas mãos que precisa ser trabalhada para crescer e transformar suas habilidades no mundo em que está inserido.

O PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES LÚDICAS

É preciso que o professor estabeleça certos objetivos de aprendizagem ao planejar, porém, isso não significa que seu planejamento não possa sofrer mudanças, e essas alterações devem ser elaboradas de forma que não venham promover controvérsias a partir do momento que não se entende a metodologia das atividades lúdicas que não tiveram um planejamento adequado. Sobre a relação entre a ludicidade e o planejamento, os professores salientam que uma atividade lúdica:

“Pode surgir ou poder ser planejada, quando você já tem um determinado tempo que trabalha com as atividades lúdicas, jogos que você programa em sala de aula livremente passa a criar atividade com seus alunos” (Prof. Fabiana)

“Deve ser planejada como toda aula” (Prof. Pedro)

“Deve ser planejada desde que se pretenda atingir um objetivo específico” (Prof. Marcos)

“Qualquer atividade deve ser planejada é através do planejamento que o professor faz a programação das atividades, determina quais os objetivos pretendidos com o desenvolvimento da atividade.” (Prof. João)

O professor precisa conduzir e organizar sua prática. É necessário construir e familiarizar-se com os jogos que serão desenvolvidos em sala de aula para que o conteúdo matemático possa ser trabalhado de maneira dinâmica com intuito de consolidar um resultado favorável por parte do aluno. Ser um professor que se dedica à ludicidade é uma tarefa difícil, já que necessita criar possibilidades de fazer acontecer e organizar jogos; às vezes, sendo necessário construir o material didático que será utilizado. A escolha em trabalhar em sala de aula com atividades lúdicas contribui para que haja mudanças de comportamento por parte do professor, pois, se este não se familiarizar com o brincar, será trabalhoso progredir com o desenvolvimento do aluno; e, caso não haja interesse pelos jogos propostos, não haverá aprendizado alcançado.

DESCRIÇÃO DE UMA AULA LÚDICA

Em uma das aulas observadas durante o período de coleta de dados desta pesquisa, a professora iniciou os trabalhos com uma dinâmica sobre a importância das atividades lúdicas na vida do ser humano, informando também qual a relação e o significado da matemática dentro da ludicidade. A dinâmica foi introduzida com a formação de um círculo na sala de aula onde cada aluno explicava seu ponto de vista sobre como brincar, jogar e estudar matemática com as atividades lúdicas, ou seja, por meio de jogos e brinquedos. A turma foi dividida em grupos por meio de números sorteados; assim, foram formados 5 grupos contendo entre 5 e 6 alunos cada um.

O professor encaminhou todos os alunos para a quadra poliesportiva onde começou explicando as regras dos jogos. Ao começar a primeira prova, todos os alunos estavam bastante atentos e a ansiedade era enorme por parte dos estudantes. A primeira prova foi a construção do *tangram* com partes de figuras geométricas. As equipes receberam as peças e tinham tempo determinado para concluir a prova.

A segunda prova foi com palitos de picolé para formação de triângulos com a movimentação de alguns palitos de picolé pelos alunos. Os participantes se concentraram bastante, e usaram o raciocínio lógico para a confecção dos triângulos. A terceira prova foi um labirinto que trabalhava ainda mais o raciocínio lógico. A tarefa era conseguir tirar um boneco do labirinto o mais rápido possível. A quarta prova foi um questionário com perguntas envolvendo as quatro operações. Nesta atividade, os alunos tiveram dificuldades para solucionar as questões.

A quinta prova foi uma corrida de trilha envolvendo adição e subtração. Pelo dinamismo da atividade, os alunos se divertiram muito, apesar de terem encontrado um pouco de dificuldades para resolver as

operações. A finalização das provas foi regada de divertimento e satisfação de todas as partes envolvidas, ocorrendo também a entrega de prêmios à equipe vencedora.

Atividades lúdicas, quando inseridas no ensino da matemática, são exercícios que trabalham o raciocínio lógico, criatividade e o conhecimento do aluno. As dificuldades durante as provas aconteceram, o que é considerado normal, já que, alguns alunos das equipes ainda não têm habilidades e não dominam as quatro operações básicas. Atividades lúdicas provocam relações entre os sujeitos que vão muito além da simples aprendizagem de conteúdos. Para Bacelar (2009, p. 19) “a lição mais significativa que permanece é que a busca por uma aprendizagem rica e enriquecedora deve pautar-se numa relação cada vez mais cuidadosa, alegre, prazerosa, construtiva, acolhedora, sincera, afetuosa e lúdica entre educadores e educandos”.

Quando a ludicidade é trabalhada no ensino fundamental, o professor desperta o interesse do aluno. Isto produz, tanto no aluno quanto no professor, a vontade de aprender e de ensinar, pois a aprendizagem e o ensino se tornam prazerosos. As atividades lúdicas e jogos recreativos conseguem trazer os alunos para mais próximo do professor e, conseqüentemente, da matemática, enquanto área de conhecimento.

É neste contexto que Antunes (2000, p.37) defende o jogo como ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que propõe estímulo ao interesse do aluno, desenvolve níveis diferentes de sua experiência pessoal e social, ajuda-o a construir suas novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e constitui-se como um instrumento pedagógico que leva o professor à condição de condutor, estimulador e mediador da aprendizagem.

Todas as aulas observadas durante o período de coleta de dados eram caracterizadas pelo dinamismo, autenticidade e promoção do prazer, havendo interação entre alunos, discussão e reflexão sobre conteúdos matemáticos, além de colaboração entre os estudantes. As atividades lúdicas aplicadas em sala de aula foram produtivas para a aprendizagem do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com jogos matemáticos é uma alternativa pedagógica para a elaboração de estratégias didáticas que objetivem a otimização do processo de ensino aprendizagem de matemática, no que diz respeito à assimilação e utilização do raciocínio lógico-matemático na resolução de problemas e na aprendizagem das operações básicas pelos discentes do ensino fundamental.

Com as análises dos resultados obtidos por meio deste estudo, foi possível constatar que professores que utilizam atividades lúdicas em suas aulas, reconhecem essas atividades como fator que favorece o ensino de conteúdos matemáticos, pois são meios pedagógicos para o desenvolvimento da criatividade, tanto do professor quanto do aluno dentro do processo de ensino-aprendizagem.

A forma como os alunos se expressam durante os jogos e brincadeiras pode ser um indicativo do seu nível de aprendizagem dos conteúdos matemáticos, sendo um elemento relevante que pode servir para direcionar a elaboração, pelos docentes, de um plano voltado à assimilação de conteúdos que despertem o interesse dos sujeitos e que auxiliem a alcançar êxito no processo de aprendizagem. Os jogos e brincadeiras são representações da realidade. Cabe ao professor, então, verificar, pensar e debater sobre as possibilidades de ensinar a matemática observando se os conteúdos estão realmente sendo compreendidos, a partir das reações dos estudantes durante as atividades lúdicas.

O presente estudo foi desenvolvido em apenas uma escola com uma realidade específica. Trabalhos futuros, podem ampliar as investigações sobre as atividades lúdicas no ensino da matemática, envolvendo outros níveis de ensino e outros contextos escolares. Produções acadêmicas, nesse sentido, podem contribuir para que profissionais envolvidos com o ensino de matemática construam alternativas pedagógicas para auxiliar os estudantes a aprenderem os temas e conteúdos próprios dessa área de conhecimento.

REFERÊNCIAS

BACELAR, V. L. E. Ludicidade e educação infantil. Salvador: Edufba, 2009.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

KISHIMOTO, T. M. Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação. 15. ed. Petrópolis: Ed Vozes, 2009.

LUCKESI, C. C. Ludicidade e formação do educador. Revista Entreideias, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014.

_____. Avaliação da aprendizagem escolar. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MINAYO, M.E.S (org). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis – RJ: Vozes, 2001.

NASCIMENTO, R. M. L. L.; RODRIGUES, L. T. S. O uso de jogos para o ensino da matemática. In: Anais do XI Encontro Nacional de Educação Matemática. XI ENEM. Curitiba, 2013.

SANTOS, S. M. P. O lúdico na formação o educador. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SMOLE, K. S; DINIZ, M.I.; CÂNDIDO, P. Brincadeiras infantis nas aulas de matemática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. 5 ed. 18 reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Capítulo 5

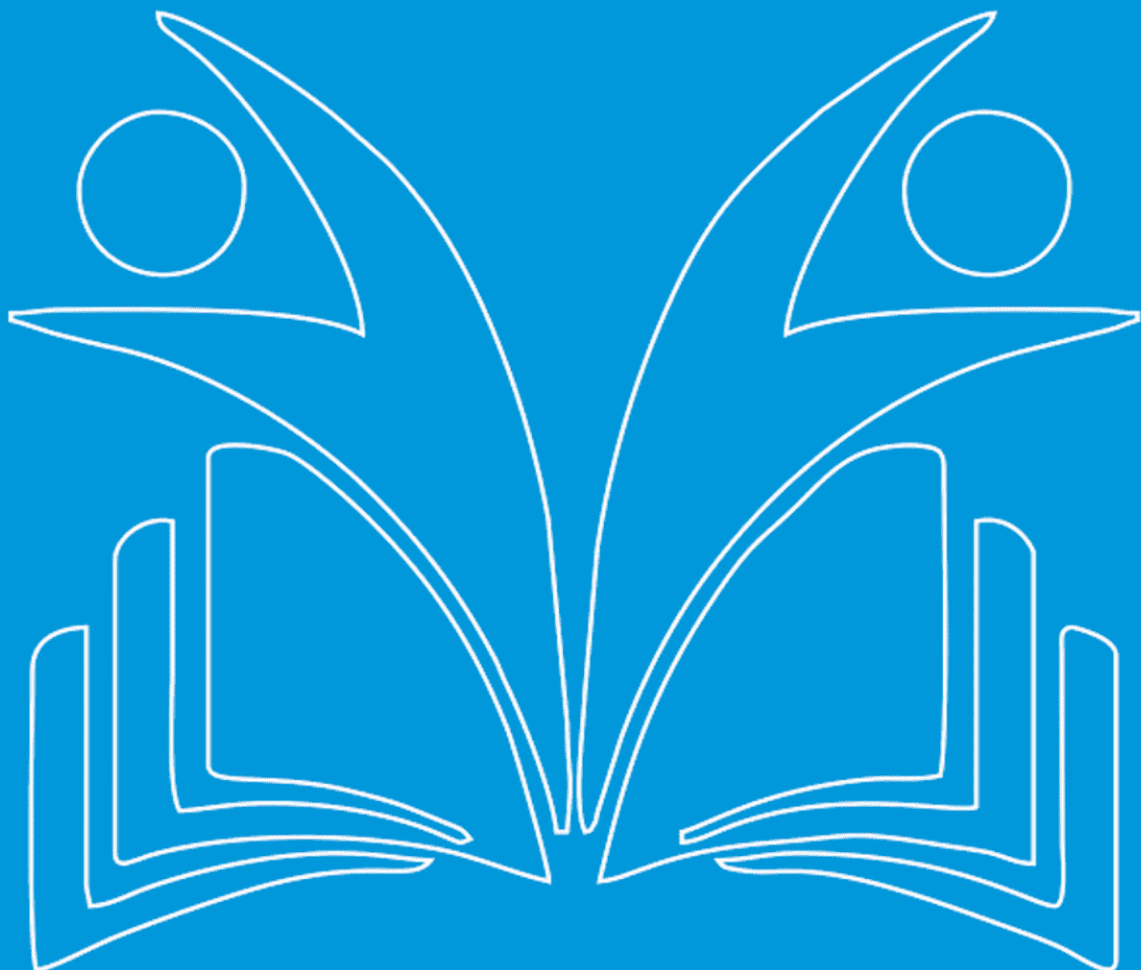


10.37423/230708033

OS CAMINHOS PARA A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO MERCADO DE TRABALHO

CAROLINE ANDREA POTTKE

Centro Universitário Ingá- Uningá



Resumo: Este capítulo tem como objetivo analisar o processo de inclusão no mercado de trabalho, a partir da percepção da pessoa com deficiência física. Destacando os preconceitos e desafios enfrentados neste mercado de trabalho e na sociedade, e qual o papel da psicologia nesse processo. Para tanto, foram entrevistadas seis pessoas com deficiência física que estavam trabalhando ou já estiveram inseridos no mercado de trabalho após adquirirem a deficiência. Os resultados apontaram que o dificulta a inclusão no mercado de trabalho, a falta de acessibilidade no local e poucas vagas de emprego para pessoas com deficiência que possuem uma boa qualificação profissional. Além do cumprimento parcial da Lei de Cotas, mesmo sendo esta considerada pelos entrevistados como uma conquista para a inclusão. Nesse cenário, o papel do psicólogo é contribuir a favor do processo de inclusão das pessoas com deficiência na sociedade, especificamente, no contexto do trabalho, mediando as relações entre as pessoas com deficiência física e as organizações, buscando que seus direitos sejam respeitados.

Palavras-chave: Deficiência física; Inclusão no mercado de trabalho; Psicologia.

1. INTRODUÇÃO

Atualmente na sociedade em que vivemos ser normal, muitas vezes, é sinônimo de ser igual. Igual a um modelo padrão, no qual todos devem se encaixar e quem não se encontra neste modelo “ideal de pessoa” acaba sendo excluído da sociedade. É o caso muitas vezes das pessoas com deficiência, entre elas, os deficientes físicos que vivenciam diariamente ao atravessar uma rua a falta de uma rampa para voltar para a calçada precisando da ajuda de alguém, ou quando encontra degraus ou calçadas irregulares, enfim, devido a esses e muitos outros casos constatamos o quanto a nossa sociedade é despreparada para incluí-los.

Dentre estes espaços inadequados que dificultam a inclusão das pessoas com deficiência física está o mercado de trabalho, de acordo com IBGE (2010) dos 44 milhões de deficientes que estão em idade ativa, 53,8% estão desocupados ou fora do mercado de trabalho. Mesmo existindo leis para favorecer a inserção nas empresas, como a conhecida Lei 8.213 de 24 de julho de 1991, chamada de Lei de Cotas, a maioria dos locais são inapropriados para recebê-los. Começando pela acessibilidade ao local de trabalho, que segundo Amaral (2012) envolve as possibilidades de deslocamento do indivíduo com adequada segurança, em outras palavras, a acessibilidade é decisiva para uma inclusão adequada.

Além disso, a escolha desse tema justifica-se pela necessidade de discutir com a sociedade atual sobre a importância do direito à inclusão da pessoa com deficiência física no mercado de trabalho, bem como, pelos benefícios que essa inclusão traz não apenas às pessoas com deficiência física, mas, especialmente, para a sociedade como um todo. Uma sociedade para ser inclusiva tem que acolher todos os indivíduos respeitando suas diferenças, particularidades e limitações.

Neste sentido, a pesquisa de Maciel em 2000 ressalta que os deficientes físicos são considerados pela sociedade como pessoas incapazes, sem direitos, sem respeito, alvos de atitudes preconceituosas e ações impiedosas, sendo excluídos da sociedade. O mesmo autor complementa que a maioria das pessoas com algum tipo de deficiência estão sendo discriminadas nos locais em que vivem ou sendo excluídas do mercado de trabalho. Numa pesquisa realizada dez anos depois, Ribeiro e Lima (2010) argumentam que as limitações do espaço físico, além das diversas formas de discriminação tendem a levar à exclusão desses sujeitos, afastando-os do convívio social mais amplo e privando-os de viver experiências comuns à maioria das pessoas, inclusive, aquelas relativas ao exercício de uma atividade profissional. Mais recente, Silva, Prais e Silveira (2015) declaram que elaboração de leis não é suficiente para a inclusão no mercado de trabalho.

Com isso, o presente trabalho consiste em dar voz aos deficientes físicos para que possam revelar como se dá o processo de inclusão dos deficientes físicos no mercado de trabalho, destacando os preconceitos e desafios enfrentados nestes locais e na sociedade, e qual o papel da psicologia nesse processo. O psicólogo pode desempenhar um importante papel no processo de inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, tendo em vista que, que sua atuação se pautada em princípios éticos sólidos que respaldam as intervenções, sempre no sentido do bem estar das pessoas, respeito aos direitos humanos e à diversidade, além de um compromisso social com mudanças que levem a uma sociedade inclusiva (VIEIRA, VIEIRA E FRANCISCHETTI, 2015).

2. MATERIAL E MÉTODOS

Este estudo se delimita a pesquisa do tipo descritiva, a qual segundo Gil (2008) tem por objetivo estudar as características de grupos como: idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, estado de saúde física e mental. Uma de suas características é a utilização de técnicas padrões para a coleta de dados.

Em relação à natureza dos dados da pesquisa, será qualitativa, que segundo Martins e Bicudo (1989, p. 23), “[...] busca uma compreensão particular daquilo que estuda”. A abordagem qualitativa não se preocupa com generalização do conhecimento, pois o foco da atenção “[...] é centralizar no específico, no individual, almejando sempre a compreensão e a explicação dos fenômenos estudados”.

A pesquisa foi realizada numa Associação que presta serviços de reabilitação a pessoas com deficiência física, localizada no interior do Paraná. Foram entrevistadas seis pessoas com mais de 18 anos com deficiência física do tipo adquirida¹, que frequentam esta Associação. Sendo que estes participantes poderiam estar trabalhando ou já estiveram inseridos no mercado de trabalho após adquirirem a deficiência.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada. De acordo com Triviños (1987), a entrevista semiestruturada é caracterizada pela formulação da maioria das perguntas previstas com antecedência e sua localização é provisoriamente determinada. Nela, o entrevistador tem uma participação ativa, apesar de observar um roteiro, ele pode fazer perguntas adicionais para esclarecer questões visando melhor compreender o contexto.

Para a realização desta pesquisa, foram utilizadas seis perguntas referentes ao processo de inclusão no mercado de trabalho das pessoas com deficiência física. Quanto à coleta de dados dessa pesquisa, a entrevista semiestruturada foi realizada em uma sala reservada disponibilizada pela Associação,

onde não havia interferência externa. A entrevista foi gravada e transcrita com a autorização dos entrevistados, conforme o Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

Os pesquisadores fizeram contato com a Associação e solicitou a Autorização para realização da pesquisa. Após a pesquisa ser aprovada pelo Comitê de Ética Centro Universitário Ingá, os pesquisadores entraram em contato com Associação para selecionar o grupo de entrevistados, o que foi feito mediante a uma conversa com as pessoas com deficiência que participam da associação e contará com a voluntariedade dos mesmos para a participação na pesquisa. Além disso, foram expostos os objetivos da pesquisa e entregues os Termos de Consentimento Livre Esclarecido para aqueles que manifestarem o desejo de participar (máximo de cinco pessoas), para que cada indivíduo pesquisado leia e assine tal termo, autorizando a sua participação. Posteriormente, os pesquisadores recolheram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, devidamente assinados, e agendará junto aos responsáveis pela Associação a (s) data (s) e horário (s) das entrevistas.

Após a realização das entrevistas semiestruturadas e da transcrição dos dados, os mesmos foram categorizados e apreciados de maneira qualitativa, ou seja, a análise dos dados foi feita mediante a interpretação das respostas obtidas, investigando o conteúdo das mesmas, os motivos, as bases e os possíveis desdobramentos de tais respostas, tudo com base nos pressupostos teóricos da Psicologia.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A organização dos dados foi feita com base nas entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa. Estes dados foram examinados por meio da análise de conteúdo, que, segundo Bardin (1977, p. 34), é um “conjunto de técnicas de análise das comunicações, as quais, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens”. Cabe enfatizar que, dentre as várias técnicas que contemplam a análise de conteúdo, a análise categorial foi a empregada para trabalhar com as informações das entrevistas. Bardin (1977) compreende-a como uma análise que funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, ou categorias, fazendo reagrupamentos analógicos. Para classificar os elementos em categorias, foi preciso identificar o que eles tinham em comum e o que permitia seu agrupamento. Dessa forma, os dados foram categorizados e analisados/discutidos de modo a abranger os itens: “Adaptação à deficiência física adquirida”, “Preconceito no local de trabalho”, “Dificuldades no processo de inclusão no mercado de trabalho” e “Conquistas com a inclusão no mercado de trabalho”. Para manter o sigilo das identidades dos participantes, estes foram referenciados pela letra “P”, seguida de um número que corresponde

a uma ordem eventual estabelecida pelos pesquisadores (P1 – participante 1), e assim sucessivamente.

3.1 ADAPTAÇÃO À DEFICIÊNCIA FÍSICA ADQUIRIDA

De acordo com Amiralian (1986), a reabilitação possui a finalidade de levar o indivíduo a adquirir outras habilidades, distintas das que exercia antes de adquirir a deficiência. Para Brito (2009), a reabilitação pretende conscientizar a pessoa sobre as capacidades perdidas, mas também aquelas que permaneceram.

Assim, nas respostas fornecidas pelos participantes, em relação ao processo de adaptação após adquirirem a deficiência física, constatou-se que alguns consideraram este, um processo complicado, enquanto que para outros foi mais tranquilo, como pode ser observado nestas falas:

P1 “[...] O processo de adaptação se deu com tranquilidade. Passei quatro meses em um hospital geral e três meses em hospital de reabilitação. Após esse período fiz reabilitação em casa com apoio da família. [...]”.

P6 “[...] o processo de adaptação foi muito difícil [...] logo eu que adorava jogar futebol, praticar esportes, foi muito difícil para mim, muito mesmo, não queria mais viver”.

Conforme as falas acima esse processo de adaptação é encarado segundo sua vivência pessoal, em alguns casos a adaptação é enfrentada como um período de recuperação e com mais facilidade em aceitar essa nova forma de vida. Enquanto que para outros é um processo árduo e difícil e muitas vezes não conseguem compreender esta condição física diferente, a qual o impossibilita de realizar atividades do seu cotidiano.

Como afirma Maciel (2000) cada deficiência acaba acarretando um tipo de comportamento e suscitando diferentes formas de reações, preconceitos e inquietações. Diante de uma deficiência adquirida recentemente, a consciência de vir a ser “uma pessoa com deficiência” traz consigo a possibilidade de estigmatização, conflito e sofrimento, embora se perceba que, nessa fase, há uma dificuldade para expressar claramente os sentimentos.

Podemos perceber nas entrevistas que todos os participantes adquiriram a deficiência já na fase adulta e conforme Teixeira e Guimarães (2006) a deficiência adquirida na fase adulta é a perda da estrutura ou da função fisiológica, psicológica ou anatômica que gera a restrição para realizar atividades dentro da normalidade. A incapacidade existe em função da relação das pessoas portadoras de deficiência e o seu meio ambiente, o que gera a desigualdade de condições com os demais. A relação cultural tem

presença marcante na caracterização da estigmatização, podendo tornar o deficiente igual ou diferente.

Segundo Teixeira e Guimarães (2006) quando a deficiência ocorre na fase adulta produtiva, independente da contribuição à seguridade social, o trabalhador que adquiriu a deficiência deverá participar de um processo de habilitação e reabilitação e, conseqüentemente, a promoção de sua integração na vida comunitária.

Nas entrevistas ainda verificou-se que ao adquirir à deficiência física as pessoas se afastam dos seus locais de trabalho por um tempo extenso, por necessitarem iniciar o processo de reabilitação, como pode ser visto nesses trechos:

P2 “[...] Trabalhava, mas após o acidente fiquei dois anos fazendo tratamento na perna e durante esse período me afastei do trabalho, ficou difícil as coisas [...]”.

P3 “[...] a adaptação foi um processo longo, pois de imediato tinha a esperança de voltar a andar, depois de um ano e meio em um Centro de Reabilitação (AACD) que comecei a sentir que a realidade era outra [...]”.

P5 “[...] dois anos após o acidente eu estava num centro de reabilitação [...]”.

Podemos compreender segundo os relatos acima que após adquirirem à deficiência as pessoas precisam de um tempo para reabilitação, não somente física, mas também psicológica ao tentar lidar com sentimento como a esperança em voltar a andar. Além disso, observamos que o fato de parar de trabalhar pode levar as famílias destes deficientes a passarem por problemas financeiros, quando muitas vezes antes da deficiência adquirida ele era o provedor da família.

A atenção aos variados sentimentos que o indivíduo vivencia e a percepção que possui de si mesmo após uma deficiência física adquirida (temporária ou definitiva), é relevante para que possamos compreender como esses aspectos influenciam no processo de reabilitação e adaptação do indivíduo, pois assim como denota Brito (2009), é somente estando consciente das limitações que o mesmo não se reduz a elas, podendo ultrapassá-las e superá-las, enxergando novas possibilidades, adquirindo novos interesses e ativando ou descobrindo novas habilidades.

Segundo Kovács (1997) as perdas relacionadas às deficiências adquiridas, seriam: as mudanças corporais, perdas de sensibilidade, hospitalização, imobilidade, dependência, isolamento, incerteza e a dor. Com base nestes aspectos citados torna-se necessário proporcionar um atendimento psicológico com a pessoa após adquirir a deficiência, focando em discussões acerca da qualidade de vida, diálogos sobre o aprimoramento de sua qualidade de vida, convivendo com suas limitações e

conhecendo novas potencialidades. Além da qualidade de vida também deve ser trabalhado na intervenção psicológica os modos de enfrentamento da deficiência e suas novas perspectivas de vida.

Enfrentamento pode ser descrito conforme a autora: “Enfrentamento: é definido como o uso de recursos físicos, psicológicos, cognitivos e sociais para preservar a integridade somática e psíquica e para alcançar a adaptação”. (KOVACS, p.107, 1997)

A função do psicólogo junto ao indivíduo que tenha adquirido deficiência física, é auxiliar o mesmo a lidar com as perdas que surgiram a partir da sua deficiência, focando na individualidade de cada caso, objetivando uma qualidade de vida melhor, bem como facilitar o processo de compreensão e elaboração do luto e da suas perdas, além de propiciar transformações no modo como ele se vê, ou seja, na sua imagem corporal e a fortalecer sua autoestima, oferecendo assim a possibilidade de uma significação dos fatos que vivenciou. (KOVÁCS, 1997).

Ribeiro e Lima (2010) argumentam que outro aspecto muito importante no processo de adaptação está relacionada ao apoio recebido da família, esta que permite que as pessoas com deficiência enfrentem melhor as atitudes preconceituosas daquelas pessoas que, ao desconhecerem suas potencialidades, tentam impedi-los de exercer determinadas atividades. O incentivo que recebem para se inserir, no meio social mais amplo, faz com se tornem capazes de estabelecer vínculos, integrando-se e adaptando-se ao mundo das pessoas ditas "normais".

Além da adaptação, podemos destacar outro problema enfrentado pelos participantes, a falta de acessibilidade. A acessibilidade pode ser determinante para o retorno das pessoas com deficiência física ao mercado de trabalho, conforme a fala de P2: “[...] Inicialmente foi bem difícil porque a acessibilidade de maneira geral para quem usa a cadeira de rodas é bem complicado [...]”.

Os problemas enfrentados pelos deficientes variam, desde a falta de acessibilidade, como transporte, adaptação dos ambientes públicos, passando por um sistema educacional mal equipado para trabalhar com a diversidade, até o preconceito manifestado pelas pessoas ditas normais (RIBEIRO; LIMA, 2010). Nesse sentido, pode-se dizer que as limitações do espaço físico, além das diversas formas de discriminação tendem a levar à exclusão desses sujeitos, afastando-os do convívio social mais amplo e privando-os de viver experiências comuns à maioria das pessoas, inclusive, aquelas relativas ao exercício de uma atividade profissional.

A acessibilidade é um direito que todas as pessoas com deficiência física deveria ter, mas, de fato, ainda encontram muitos obstáculos pela frente. Cabe as pessoas que compõem a sociedade como um

todo se conscientizarem² de que independente da condição no qual as pessoas vivem elas são capazes e tem os mesmos direitos que qualquer cidadão sem deficiência.

Sendo assim, para vencer a discriminação, é preciso começar combatendo a indiferença. O atendimento psicológico às pessoas com deficiência não pode continuar restrito a algumas entidades especializadas e não podemos admitir que a grande maioria dessas pessoas continue isolada e confinada em casa, para não incomodar aquelas consideradas 'normais' (RIBEIRO; LIMA, 2010). Mais do que isso, não se pode confundir limitações que, eventualmente decorrem de alguma deficiência, com incapacidade social, afetiva ou profissional. Contudo, no local de trabalho muitos deficientes enfrentam alguns preconceitos citados abaixo.

3.2 PRECONCEITO NO LOCAL DE TRABALHO

De acordo com os participantes entrevistados a maior dificuldade que as pessoas com deficiência física sofrem no processo de inclusão no mercado de trabalho é o preconceito, assim como podemos observar na fala a seguir:

P6 “[...] Preconceito né, com certeza o preconceito, aquele olhar de dó das pessoas, achando que você está vegetando em cima da cadeira, quando é o contrário, estamos aptos a trabalhar e dar o melhor de nós mesmos [...]”.

Segundo Souza e Kamimura (2010) historicamente o preconceito e a desinformação predominaram causando a marginalização, privação da liberdade, atendimento inadequado, mendicância e analfabetismo, atualmente as pessoas com deficiência física têm sua cidadania ferida e enfrentam vários problemas como, adequações para suas necessidades e acesso a informações referentes aos direitos amparados pela Lei. As atitudes de rejeição (estigmas e posturas preconceituosas transmitidas culturalmente) criam barreiras sociais e físicas dificultando o processo de inclusão.

A sociedade ainda encara a pessoa com deficiência como inapta para enfrentar uma rotina de trabalho, tendo uma visão de que os deficientes físicos são incapazes de ter uma vida considerada "normal", que são dependentes. As pessoas levam em consideração o que vêem e definem o deficiente como incapaz de exercer qualquer função por conta de suas limitações. Algumas vezes, interpretações como essas acabam levando muitas pessoas com deficiência a nem saírem de suas casas, pois, como ainda podemos identificar, é difícil nos depararmos com essas pessoas no nosso cotidiano, muitas se encontram trancadas em suas casas com medo de encarar uma sociedade que os tratam como pessoas incapazes, que não reconhecem suas potencialidades. Além disso, pessoas com deficiência só são

admitidas em cargos que possam desenvolver atividades desde que a limitação desta pessoa não implique em diminuição da produtividade.

Conforme Figueira (2010) os psicólogos poderiam amenizar as consequências das deficiências secundárias, não considerando as dificuldades pessoais como um impedimento para a pessoa ter comportamentos mais independentes ou produtivos devido ao seu problema orgânico. O psicólogo pode conduzir a pessoa a admitir, primeiramente, sua deficiência no reconhecimento dos fatos, aceitação das implicações e acolhida da experiência.

Nesta categoria ainda foi constatado que apesar da existência da Lei de Cotas, ela nem sempre é cumprida de fato. Para Araújo e Schmidt (2006) a Constituição Brasileira de 1988 e a Lei de Cotas são os principais documentos que asseguram o direito as pessoas com deficiência de adentrar ao mercado de trabalho. Contudo, os participantes relataram que em suas vivências estes documentos legais não são exercidos corretamente:

P2 “[...] Quanto à lei de cotas acho que deveria ser cumprida mais adequadamente, tem muitas pessoas com deficiências adquiridas que tem pós-graduação, mestrado [...]”.

Conforme expõe Sasaki (1997), apesar do cumprimento das leis por algumas empresas, as cotas não abrangem o contingente de pessoas que necessitam da inserção no mercado de trabalho. Este autor aponta que os empresários procuram preencher as vagas pautadas em uma obrigação jurídica sem consciência da inclusão real das pessoas com deficiência, ou contratando apenas aqueles que possuem deficiência leves que não comprometam nenhum investimento por parte da empresa. Todavia, deve-se não rejeitar nenhuma pessoa que se apresente a um programa de emprego apoiado para receber ajuda na obtenção de trabalho competitivo, qualquer que seja o tipo ou o grau de sua deficiência.

A promulgação de leis que objetivam garantir o direito de trabalho às pessoas com deficiências compõe um grande conjunto que apresenta a legislação brasileira como uma das mais completas do mundo em termos de garantias de direitos humanos. No entanto, não se encontra assegurada a prática dessas leis, uma vez que não há ainda uma delimitação para o exercício real da inclusão, bem como as empresas não estão preparadas para tal. Além disso, as leis não garantem programas de qualificação e profissionalização de pessoas com deficiência; não estabelecem uma relação entre instituições que atendem as pessoas com deficiência e as empresas; não informam sobre as potencialidades das pessoas com deficiência e as possibilidades de desempenhos das mesmas dentro de empresas (CARVALHO, 2003).

Sobre a formação e qualificação profissional da pessoa com deficiência constata-se que é um aspecto que mais dificulta a inserção no mercado no trabalho. No Brasil, essa formação tem frequentemente ocorrido por intermédio de programas desenvolvidos por oficinas pedagógicas ou protegidas de instituições de ensino especial, essas instituições especiais e associações que assumem, em grande parte, a qualificação profissional e o encaminhamento de pessoas com deficiência ao mercado de trabalho.

Para Bittencourt e Fonseca (2011) a escolarização também é o maior empecilho na contratação de pessoas com deficiência, pois a exigência mínima solicitada pelas empresas é o ensino fundamental completo, mesmo com a existência de leis que asseguram o direito de acesso das pessoas com deficiência ao mercado de trabalho, a existência desses instrumentos não garante que a inclusão esteja, de fato, ocorrendo.

Entretanto, a sociedade também acaba generalizando e excluindo as pessoas com deficiência que são qualificadas, não oferecendo melhores oportunidades para assumirem cargos de acordo com suas qualificações, restando a elas apenas os subempregos, como pode ser visto no trecho abaixo:

P2 “[...] Inicialmente as vagas para as pessoas com deficiência são de subemprego, quando adquiri a deficiência eu já estava no meio da faculdade e fiz pós-graduação e aquelas vagas de subempregos já não se adequava ao meu currículo [...]”.

Conforme analisado nas entrevistas, as vagas ofertadas atualmente as pessoas com deficiência são de subempregos, ou seja, empregos não qualificados, de remuneração muito baixa. Anache (1996) demonstrou em seus estudos que a pessoa com deficiência tem que se empenhar bastante na conquista por um espaço adequado a sua formação no mercado de trabalho. Muitas vezes por mais capacitada que seja a pessoa se depara com a discriminação isso se dá de forma direta e indiretamente, através de um simples olhar e de forma verbal. Um dos aspectos de discriminação é a ignorância, a falta de conhecimento do assunto, e esse fator não é parte apenas dos pobres e dos menos favorecidos, mas sim da população em geral.

A Constituição Federal no artigo 7º, inciso XXX proíbe a diferenciação de salários de exercícios de funções e critérios de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil, também o inciso XXXI não permite qualquer discriminação no que se refere a salário e critérios de admissão do trabalho do deficiente. Sendo assim, a pessoa com deficiência não pode sofrer qualquer discriminação quando em processo seletivo e nem diferenciação de salário quando contratado. O salário deve ser pago de

acordo com o trabalho exercido, como não deverá haver diferenciação no trabalho do deficiente e sim uma adaptação a sua necessidade, o salário dever ser igual aos demais funcionários da empresa.

Ao profissional da Psicologia, cabe aqui, intervenções educacionais que abordem as pessoas nos mais diversificados locais, bem como, dentro das empresas, com funcionários e gerentes, deve-se especialmente às concepções ainda vigentes sobre as pessoas com deficiência, que incluem representações estereotipadas, que levam a ações preconceituosas. Dessa forma, o psicólogo poderia apresentar informações sobre as pessoas com deficiência, destacando suas habilidades, com objetivo de diminuir o estigma e a discriminação ainda existentes que geram resistências na contratação desta população.

Conforme Souza e Kamimura (2010) as pessoas com deficiência precisam ser inseridas no processo político, econômico e social, o que exige da sociedade, de instituições e do Estado a contribuição para a formulação, desenvolvimento e implantação de programas e políticas eficazes, que atendam as necessidades de forma coletiva e alcance a garantia dos direitos individuais, esta inclusão não deve ocorrer apenas porque foi instituído regras e leis, mas sim pela mudança de visão e comportamento da sociedade e até mesmo da família em relação aos padrões estabelecidos, as atitudes preconceituosas e discriminatórias e falta de informação. Vejamos a seguir outras dificuldades neste processo de inclusão.

3.3 DIFICULDADES NO PROCESSO DE INCLUSÃO NO MERCADO DE TRABALHO

Entende-se por inclusão os processos que envolvem a consolidação do direito que todo e qualquer cidadão tem de participar ativamente da sociedade, contribuindo de alguma forma para o seu desenvolvimento (WERNECK, 2003). A inclusão vem para desfazer as cristalizadas barreiras que se formaram, ao longo dos tempos, em torno dos sujeitos pertencentes a grupos minoritários. Por minorias, entende-se o conjunto de indivíduos tradicionalmente estigmatizados, segregados, discriminados e excluídos do convívio social, tais como: as pessoas com deficiência.

Nesse sentido, esta categoria, abará mais algumas das dificuldades no processo de inclusão no mercado de trabalho, tendo como maior problema e novamente referido pelos participantes, a acessibilidade, como podemos verificar nos enxertos abaixo:

P1 “[...] a falta de acessibilidade nos locais de trabalho e no trajeto entre as casas das pessoas e as empresas [...]”.

P2 “[...] as empresas hoje não oferecem a adaptação adequada, a acessibilidade é o maior problema [...]”.

P5 “[...] A maior dificuldade que vejo hoje está relacionada a acessibilidade, a maioria dos locais não estão preparados para receber pessoas com deficiência, nem todos possuem rampas, portas que passam uma cadeira de rodas, banheiros adaptados, estacionamentos exclusivos e também os meios de transporte não são preparados [...]”.

A acessibilidade é fundamental para a inclusão de pessoas com deficiência. O acesso ao local de trabalho, por exemplo, pode ser melhorado, incluindo facilidades para entrar e se movimentar além de acesso a banheiros e lavatórios, as saídas de emergência também devem assegurar que essas pessoas possam deixar com segurança e eficiência o local e se deslocar para uma área segura. A acessibilidade é um dos relevantes fatores a serem considerados pelas empresas. A locomoção de qualquer pessoa nos diversos ambientes, não só as com deficiência, é fundamental.

Acessibilidade pode ser descrita conforme a Lei nº 10.098/00:

“Acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida”. (Lei 10.098, Art. 2º)

Conforme Souza e Kamimura (2010) a pessoa com deficiência luta de várias formas para conquistar sua inserção no mercado de trabalho. Uma destas formas é a procura individual, através da qual a pessoa com deficiência recorre às empresas, aos centros de recrutamento ou outros órgãos destinados à seleção de profissionais. Outra forma é buscar entidades que oferecem cursos profissionalizantes especializados. Geralmente ligado a empresas de grande porte que absorvem os melhores profissionais ali preparados. Uma terceira forma é através das Associações de "Deficientes", as quais lutam, junto à comunidade empresarial, para obtenção de vagas nos diferentes setores de produção.

Contudo, infelizmente o que se percebe nas falas dos entrevistados é que a maioria das empresas além de não se preocupam com a acessibilidade no local também não cumpre com as leis que são impostas para "proteger" o direito das pessoas com deficiência, essas que ajudam a incluí-los no mercado de trabalho, sem as leis essa inserção seria ainda mais difícil. As pessoas com deficiência sentem-se desamparadas e algumas acabam até mesmo desistindo de lutar pelo seu espaço no mercado de trabalho que deveria estar garantido por lei.

A Lei de Cotas pode ser considerada como garantia de estabilidade e ampliação de oportunidades para a pessoa com deficiência, complementa a garantia dos direitos estabelecidos na Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 (SOUZA; KAMIMURA, 2010). Entretanto, mesmo com as leis impostas podemos

observar nos trechos abaixo que elas ainda se caracterizam como falhas para as pessoas com deficiência que tentam adentrar ao mercado de trabalho:

P3 “[...] Esta Lei veio para beneficiar a pessoa com deficiência e hoje ela é burlada por algumas empresas, dando cursos, bolsa de estudo e incentivo ao esporte e desta maneira fica isenta de contratar[...]”.

P4 “[...] Quanto as empresas mesmo que possuem a lei de cotas a maioria não respeita, a fiscalização não é rigorosa e sendo assim apenas algumas empresas cumprem com essa lei [...]”.

Nos estudos de Araújo e Schmidt (2006) os resultados também indicaram que as empresas cumprem de forma parcial a Lei de Cotas, que regulamenta a contratação de pessoas com deficiência. A Lei de Cotas se apresenta como medida paliativa à atual situação de exclusão social e outras medidas complementares poderia ser empregada para pressionar a iniciativa privada a abrir oportunidades de emprego para essas pessoas. Nos trechos citados notamos ainda que a fiscalização desta lei de cotas não ocorre de forma eficaz, criando margem para as empresas burlarem esta lei.

Na atuação do psicólogo que trabalha na área organizacional esta a função de auxiliar a empresa a adotar a filosofia da inclusão social. Ficando responsável pela mediação entre a organização, a equipe e o novo colaborador, e age como facilitador na construção de vínculos, auxiliando na conscientização e compreensão sobre as diferenças e na convivência mútua. O profissional da Psicologia, dessa forma, humaniza e sensibiliza o grupo para o acolhimento das pessoas com deficiência, para serem vistos como seres humanos, com limitações e habilidades, assim como qualquer indivíduo. Com o objetivo de evitar situações conflitantes e práticas discriminatórias.

Quando necessário indica adaptações para maior acessibilidade das pessoas com deficiência, para melhorar a desenvoltura, como também o aumento da independência e produtividade. Para Vieira et al (2015), o psicólogo pode atuar no desenvolvimento de situações de treinamento de habilidades para a empregabilidade, que englobam desde atividades da vida diária, como estabelecer e seguir uma rotina, noções de tempo e espaço, que incluem horários, locomoção e acesso aos meios de transporte, organização de seus objetos e atividades, compreender e seguir regras, assumir responsabilidades, entre outras.

No entanto, na pesquisa de Araújo e Schmidt (2006) foi identificado que as empresas possuem poucas informações sobre o que são realmente as necessidades especiais, desconhecendo o potencial das pessoas e apenas enfatizando suas dificuldades.

Nesta discussão, Oliveira, Júnior e Fernandes (2009) esclarecem que se a sociedade assume a deficiência como condição limitante de natureza orgânica, as ações voltadas à inserção das pessoas com deficiência no contexto profissional tenderão a subestimar as potencialidades e necessidades desses indivíduos. Atualmente, não mais as pessoas com deficiência devem-se ajustar para participar do ambiente social nas suas mais diversas instâncias, e sim, que é papel da sociedade prover os suportes necessários para que isso ocorra, como reiterado pelos princípios de uma sociedade para todos. Dessa forma, Maciel (2000) coloca-se que a inclusão social deve ser responsabilidade de cada um e de todos coletivamente.

A sociedade deve lutar pelos direitos das pessoas com deficiência e se conscientizar de que a inclusão social é um dever de todos, atitudes como retratadas a seguir contribuem para a exclusão social: *P1 “[...] Há um grande conjunto de leis, decretos, portarias e normas que atualmente regulam os direitos das pessoas com deficiência, mas que ainda não são respeitadas [...]”*.

É importante descrever que o direito ao trabalho da pessoa com deficiência é assegurado e amparado por Leis que ainda estão sendo discutidas, melhoradas, ampliadas, enfim, estão sendo moldadas para que tanto as empresas, quanto as pessoas com deficiência e a comunidade percebam que o ato da inclusão é social e que está ligada a compreensão primária da relação entre a diferença e a igualdade, para a construção dos avanços em um país que adota o regime da democracia.

Sendo assim, Violante e Leite (2011) destacam que para desconstruir a imagem da pessoa com deficiência como incapaz, improdutivo, lento, desprovida de qualidades e onerosa, e criar o conceito de uma pessoa capaz, produtiva, dotada de qualificação profissional é um trabalho árduo e lento, que deve ser compreendido como um compromisso social de diversas áreas. Quando se pensa em promover condições mais igualitárias para o desenvolvimento humano e consequentemente criar condições para que o contexto o qualifique, favorecendo o estabelecimento de interações sociais entre pares não análogos, a saber: pessoas com e sem deficiência. Nesse sentido as pessoas com deficiência não tiveram apenas problemas na inclusão, mas algumas conquistas, como podemos ver a seguir.

3.4 CONQUISTAS COM A INCLUSÃO NO MERCADO DE TRABALHO

Segundo os entrevistados uma das maiores conquistas relacionadas à inclusão no mercado de trabalho seria a Lei de Cotas, como podemos verificar nas falas abaixo:

P2 “[...]Eu acho que a lei de cotas é importante se ela fosse cumprida, a lei que obriga as empresas a ter adaptações se fosse fiscalizada de maneira adequada também seria importante. [...]”.

P4 “A lei de cotas sem dúvidas foi muito boa para nós [...] pena que as leis ainda não são respeitadas pelas empresas [...]”.

Mesmo sendo colocada como uma conquista as Leis ainda são falhas e segundo os entrevistados, ainda não são respeitadas. Existe no Brasil um conjunto de leis que assegura o direito de acesso das pessoas com deficiência ao mercado de trabalho e uma construção histórica de práticas de profissionalização e inserção no trabalho, além de estudos que apontam caminhos possíveis para a melhoria do processo. A existência desses instrumentos legais e conhecimentos, porém, não garante que a inclusão esteja, de fato, ocorrendo.

De acordo com Souza e Kamimura (2010) a Lei Federal 8.213/91 de 24 de julho de 1991, que fixa em seu artigo 93, a obrigatoriedade de reserva de vagas para pessoas com deficiência nos seguintes percentuais: empresas que têm entre 101 e 200 empregados 2%; de 201 a 500 3%; de 501 a 1000 4% e acima de 1000 5%. Todavia, mesmo com essa obrigatoriedade de vagas as pesquisas apontam que para a maioria nas empresas o grande empecilho à contratação de pessoas com deficiência é a escolarização (ARAÚJO; SCHMIDT, 2006).

Contudo, nesta categoria os participantes relataram que buscam para uma melhor colocação no mercado de trabalho a qualificação profissional, como pode ser visto:

P1 “[...] várias pessoas com deficiência estão ocupando cargos importantes na área pública e privada [...]”.

P3 “[...] muitas pessoas com deficiência, tem ido a luta, estudando e se qualificando [...]”.

A formação profissional do sujeito com deficiência é uma estratégia interessante para favorecer a inserção no mundo do trabalho com qualificação, condições de concorrência e competição. Nesse processo, o psicólogo pode ser o mediador entre as empresas e as especializadas ou centros de qualificação profissional de pessoas com deficiência para que se conheçam e clareiem as demandas do mercado e as possibilidades dos candidatos às vagas em questão, bem como sejam planejados processos de adaptação e transformações necessárias à inclusão (VIEIRA, et al, (2015).

Para Violante e Leite (2011) uma sociedade inclusiva deve propiciar condições de trabalho para todos os sujeitos dela pertencentes, não admitindo preconceitos, discriminações, barreiras sociais, culturais ou pessoais, de modo que a inclusão de pessoas com deficiência deve inicialmente reconhecer as necessidades individuais próprias da condição de cada indivíduo e, então, possibilitar o acesso a todas

as instâncias do desenvolvimento social. Maciel (2000) ressalta que a inclusão social traz no seu bojo a equiparação de oportunidades, a mútua interação de pessoas com e sem deficiência e o pleno acesso aos recursos da sociedade.

Vale destacar nesta categoria a partir do relato de um participante que a sociedade ainda não compreende que tem um papel ativo no processo de inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, como observado: P4 “[...] falta à conscientização da sociedade para que de fato ocorra a inclusão não só no mercado de trabalho como na sociedade como um todo [...]”.

Segundo Souza e Kamimura (2010) vivemos em um sistema capitalista no qual as diferenças são vistas como incapacidades e os diferentes como imperfeitos, portanto se fazem necessárias políticas públicas que garantam não só o acesso, mas, principalmente, a permanência dessas pessoas no mercado de trabalho. A sociedade precisa se conscientizar, esse sim seria o primeiro passo para a mudança. É necessário desconstruir essa imagem errônea que caracteriza as pessoas com deficiência como incapazes ou improdutivas por serem "diferentes".

Para Maciel (2000) a mídia é um excelente canal para a promoção de atitudes positivas no sentido da inclusão de pessoas com deficiência. Além disso, o psicólogo pode envolver-se em questões referentes à inclusão das pessoas com deficiência no trabalho em sua atuação em diferentes áreas: escolas, associações de pessoas com deficiência; órgãos estatais e nas empresas, dentre outros. Esta atuação envolve a conscientização da sociedade, que no século XXI encontra-se desinformada e preconceituosa sobre esta minoria da população, procedente em grande parte das gerações passadas. A falta de informação é uma das grandes causas do preconceito e um dos principais fatores impeditivos da inclusão, por meio da conscientização é importante a desmistificação da deficiência. Portanto é necessário que cada cidadão existente em nossa sociedade faça sua parte, para que assim, de fato, exista uma sociedade altamente inclusiva, em todos os sentidos.

4. CONCLUSÃO

O presente estudo teve como problemática o processo de inclusão dos deficientes físicos no mercado de trabalho, bem como, buscamos compreender o papel da Psicologia nesse processo. Os relatos obtidos nas entrevistas contribuíram para reafirmar que as pessoas com deficiência física ainda sofrem muitos preconceitos e discriminações perante a sociedade. Esses sujeitos são estigmatizados pelas pessoas que, por sua vez, ainda associam a deficiência física à incapacidade.

Tendo a preocupação em ouvir as próprias pessoas com deficiência física, as quais são as maiores beneficiárias de todo o processo de inclusão, compreendemos que seria importante que houvesse uma maior acessibilidade; que fosse cumprida a legislação vigente que proporciona a inclusão no mercado de trabalho; que tivesse mais vagas de emprego para pessoas com deficiência que possuem uma boa qualificação profissional e a compreensão da sociedade como um todo, de que as pessoas com deficiência física mesmo com limitações, são capazes de trabalhar e tenham seus direitos respeitados.

Como expostos ao longo do trabalho, muitos direitos já foram garantidos por Lei, como a Lei de Cotas citada acima, mas esses direitos são frequentemente desrespeitados ou não cumpridos. Sendo contraditório, mesmo assim, os participantes consideram que estas leis podem ser uma conquista para a inclusão da pessoa deficiente no trabalho. Há uma série de questionamentos que podem ser feitos em relação a esta Lei, no sentido de não poderem ser tratadas como fim, mas sim como meio de ampliação de oportunidades de acesso. Concomitantemente a elas, precisam ocorrer investimentos na melhoria da educação e outras ações, que em longo prazo tornem desnecessárias medidas como cotas, uma vez que todos possam ter acesso aos mesmos bens e oportunidades.

Nesse sentido, a Psicologia tem relevante contribuição à oferecer ao processo de inclusão das pessoas com deficiência na sociedade, especificamente, no contexto do trabalho. É importante uma constante reflexão do psicólogo a respeito das próprias ações e da realidade, a fim de que construa práticas efetivamente inclusivas. Contribua para efetivação de ações educativas permanentes que materializem o princípio de alteridade, dignidade, autonomia e a emancipação de todos os sujeitos independente da sua condição. Para tanto, é necessário que estas ações de convivência aconteçam nas relações sociais cotidianas.

Vale destacar que existem muitos estudos sobre a inclusão da pessoa deficiente no mercado de trabalho, mesmo assim há um baixo índice dessas pessoas trabalhando nas empresas, como aponta os dados do IBGE já supracitados. Dessa forma, as pesquisas sobre a temática deste estudo devem continuar, como meio de trazer mais informações que possam desmistificar os preconceitos e estigmas enfrentados pelos deficientes físicos na busca de uma colocação profissional.

5. REFERÊNCIAS

- AMARAL, F. L. J. S. et. al, Acessibilidade de pessoas com deficiência ou restrição permanente de mobilidade ao SUS. Ciênc. Saúde coletiva., v.17, n.7, p.1833-1840, Julho 2012.
- AMIRALIAN, M. L. T. M. Psicologia do Excepcional. São Paulo: EPU, 1986.
- ANACHE, Alexandra Ayach. O deficiente e o mercado de trabalho: concessão ou conquista?. Editora Pesquisa. 1994.
- ARAUJO, J. P., SCHMIDT, A. A inclusão de pessoas com necessidades especiais no trabalho: a visão de empresas e de instituições educacionais especiais na cidade de Curitiba. Rev. bras. educ. espec., v.12, n.2, p. 241-254, Maio/Agosto 2006.
- BARDIN, L. Análise de Conteúdo. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- BITTENCOURT, Z. Z. L. C., & FONSECA, A. M. R. Percepções de pessoas com baixa visão sobre seu retorno ao mercado de trabalho. Paidéia (Ribeirão Preto), 21(49), 187-195, 2011.
- BRITO, D. C. S. A orientação profissional como instrumento reabilitador de pacientes portadores de doenças crônicas e deficiências adquiridas. Psicologia em Revista, Belo Horizonte - MG, vol.15 no.1, abr. 2009.
- CARVALHO, E.N.S. de In Trabalho e deficiência mental: perspectivas atuais – Brasília: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE – Dupligráfica Editora. 1a. Edição, 2003.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. p. 387.
- FIGUEIRA, E. Pessoas Com Deficiência: aspectos psicológicos, intervenções clínicas, dificuldades e possibilidades profissionais. Disponível em:
- <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1780>. Acesso em 07/09/2015.
- GIL, A. C; Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2008.
- KOVÁCS, M. J. Deficiência adquirida e qualidade de vida: Possibilidades de intervenção psicológica. In E. A. F. S. MASINI, E. BECKER, E. B. PINTO, L. A. AMARAL, M. J. KOVÁCS, & M. L. T. M. AMIRALIAN (Eds.), Deficiência: Alternativas de intervenção (pp. 95-125). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 1997.
- LEI DE DIREITO. Presidência da República – Casa Civil - Lei nº 10.098, de 19 de Dezembro de 2000. Extraído via < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm>, em 06 de setembro de 2016.
- MACIEL, M. R. C. Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. São Paulo Perspec., São Paulo, v.14, n.2, p. 51-56, Jun. 2000.
- MARTINS, J; BICUDO, M. A. V; A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos. São Paulo: Centauro, 1989.

OLIVEIRA, M. A., JÚNIOR, E. G. e FERNANDES, J. M. Pessoas com deficiência no mercado de trabalho: considerações sobre políticas públicas nos Estados Unidos, União Europeia e Brasil. Bras. educ. espec., Marília, vol.15, n.2, p. 219-232. May/Aug. 2009.

RIBEIRO, R. P. D. e LIMA, M. E. A. O trabalho do deficiente como fator de desenvolvimento. Cad. psicol. soc. trab., São Paulo, vol.13, n.2, p. 195-207, Set. 2010.

SASSAKI, R.K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, P. N.s; PRAIS, F.G.; SILVEIRA, A.M. Inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho em Belo Horizonte, Brasil: cenário e perspectiva. Ciênc. saúde coletiva, v. 20, n. 8, p. 2549-2558, 2015

SOUZA, M. R. S. e KAKIMURA, A. L. M. Pessoas com deficiência e mercado de trabalho. Sem. de Saúde do Trabalhador de Franca., Sep. 2010.

TEIXEIRA, A. M. e GUIMARAES, L. Vida revirada: deficiência adquirida na fase adulta produtiva. Mal-Estar Subj., Fortaleza, vol.6, n.1, p. 182-200, Mar. 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S; Introdução à pesquisa em ciências sociais. São Paulo: Atlas, 1987.

VIERA, C.M. VIEIRA, P.M. I, FRANCISCHETTI. Profissionalização de pessoas com deficiência: Reflexões e possíveis contribuições da psicologia. Revista Psicologia: Organizações e Trabalho, 15(4), out-dez 2015, pp. 352-361.

VIOLANTE, R. R. e LEITE, L. P. A empregabilidade das pessoas com deficiência: uma análise da inclusão social no mercado de trabalho do município de Bauru, SP. Cad. psicol. soc. trab. SÃO PAULO, vol.14, n.1, p. 73-91, Jun. 2011.

WERNECK, C. Você é gente? O direito de nunca ser questionado sobre seu valor humano. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

Capítulo 6

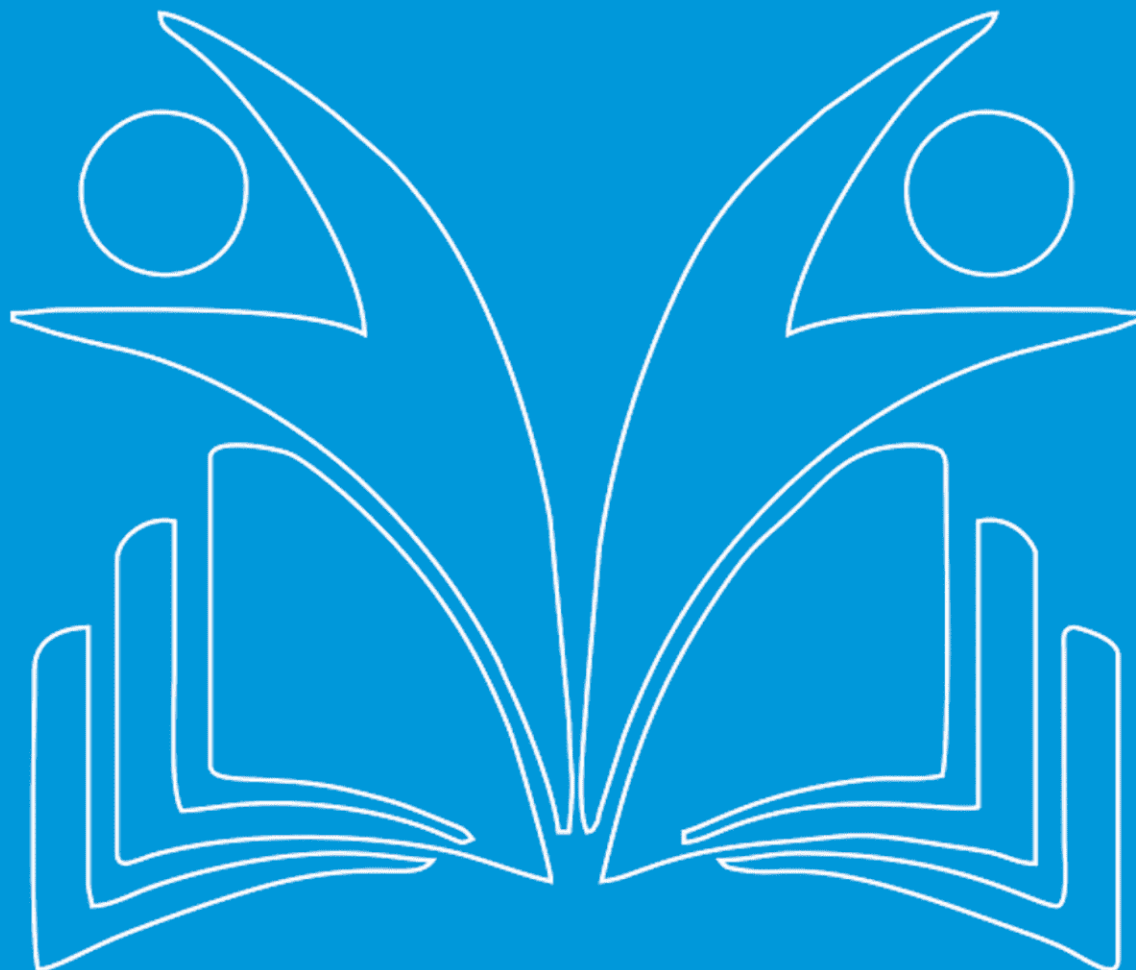


10.37423/230708034

O PAPEL DO PSICOLOGO ESCOLAR NO CONTEXTO FAMILIAR DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.

CAROLINE ANDREA POTTKE

Centro Universitário Ingá- Uningá



Resumo: O tema abordado neste presente capítulo é a atuação do psicólogo escolar com as famílias de alunos com Transtorno do Espectro Autista. Cabe a todos na escola, como professores e psicólogos traçarem estratégias para promover a inclusão do aluno com TEA, mas também é necessário um trabalho voltado para estas famílias. Sendo o psicólogo escolar um profissional que pode auxiliar neste processo de inclusão do aluno com TEA, como amparar e apoiar sua família. Trata-se de uma revisão bibliográfica que abarcou a descrição do TEA e suas características, bem como, a importância da família e atuação do psicólogo escolar. o psicólogo escolar, desde o início, apresenta-se como um mediador que pode contribuir, nas relações da família da criança com TEA e a escola. Assim a escola é, portanto, um local de onde provera o aluno com TEA a terem um espaço onde possam desenvolver seu potencial em aprender e se desenvolver, e isto pode ser considerado como papel do psicólogo escolar, ao contribuir para o estabelecimento de condições favoráveis ao desenvolvimento psicológico desses alunos.

Palavras-chave: psicólogo escolar, família, Transtorno Espectro Autista.

1. INTRODUÇÃO

O tema abordado neste presente capítulo é a atuação do psicólogo escolar com as famílias de alunos com Transtorno do Espectro Autista. Para entendermos melhor sobre esse assunto, Smeha e Cezar (2011), explicam que o autismo, também recentemente chamado de Transtorno do Espectro Autista (TEA) é considerado um dos transtornos, que atinge três áreas do desenvolvimento: habilidades de interação social, habilidades de comunicação e interesses por atividades repetitivas, e por esse motivo, os pais necessitam dar uma atenção maior para esse filho justamente porque não conseguem interagir com outras pessoas e ter uma vida social como qualquer outra criança que não possui esse transtorno.

No contexto escolar, a participação dos pais é fundamental, principalmente se esse filho ainda não definiu um diagnóstico, e esteja apresentando na escola alguns comportamentos suspeitos de TEA. Estes comportamentos, são observados na escola por professores e psicólogos, que necessitam chamar estes pais e investigar juntos se estes comportamentos são apresentados também em casa. Em muitos casos, os pais são orientados a buscarem uma avaliação para compreender se o filho pode ter ou não um diagnóstico de TEA.

Quando este diagnóstico se confirma, cabe a todos na escola, como professores e psicólogos traçarem estratégias para promover a inclusão deste aluno, mas também é necessário um trabalho voltado para estas famílias. De acordo com Franzin (2014), existe uma falta e uma indisponibilidade de informações para esses familiares, o que leva ao aumento das dificuldades de compreensão e de saber como lidar com o filho com este transtorno. Dessa forma, a preocupação dos pais, muitas vezes, é de encontrar uma escola inclusiva que possa contribuir na evolução do desenvolvimento e aprendizagem da criança. Sendo o psicólogo escolar um profissional que pode auxiliar neste processo de inclusão do aluno com TEA, como amparar e apoiar sua família.

Por isso, temos como objetivo compreender qual o papel do psicólogo escolar no contexto familiar do aluno com Transtorno do Espectro Autista. Para desta forma, podermos instrumentalizar os profissionais da Psicologia que atuam em instituições de ensino sobre formas de intervenção psicopedagógicas que atendam as necessidades das famílias que têm filhos com TEA.

Para isso, realizamos primeiramente uma revisão bibliográfica, sendo que em seu embasamento teórico foram utilizados autores que descreveram o TEA e suas características, a importância da família e atuação do psicólogo escolar. Entre eles estão: Caminha (2016); Figueiredo Rangel e Soares (2020); Cabral, Falcke e Marin (2021). Para tanto, foram realizadas pesquisas no google acadêmico, utilizando-

se das seguintes palavras-chaves: TEA; família; psicólogo escolar. Tendo como um dos critérios desta pesquisa utilizar artigos que foram escritos de 2003 aos dias de hoje.

2. TEA: CARACTERÍSTICAS E A FAMÍLIA

Segundo Fonseca e Missel (2014), o TEA é uma síndrome definida por alterações que se manifesta muito cedo, normalmente antes dos três anos de idade, e que se caracteriza por desvios qualitativos na comunicação, na interação social e no uso da imaginação. O TEA é um transtorno global sendo caracterizado como um transtorno atípico do desenvolvimento da criança, possui mais de 200 genes relacionados aos sintomas. Existindo diversas variações comportamentais, no qual compromete a funcionalidade dos três domínios: interações sociais, comunicação, comportamento focalizado e repetitivo, e ainda pode vir acompanhados por outras inúmeras comorbidades.

A criança com TEA apresenta dificuldade em utilizar todos os aspectos da comunicação podendo ser verbal ou não verbal. O que inclui nessa categoria gestos, expressões faciais, linguagem corporal e ritmo (Mello, 2007). É possível encontrar crianças que não possuem linguagem verbal e apresentem dificuldade na comunicação por outras vias como carência de uso de gestos; ausência de expressão facial ou expressão facial incompreensível para os outros. Podem-se encontrar também crianças que apresentam linguagem verbal, entretanto esta é repetitiva e não comunicativa. Grande parte das crianças que apresentam linguagem verbal repete simplesmente o que lhes foi dito. Esse fato é conhecido como ecolalia imediata. Enquanto que outras crianças repetem frases escutadas há horas e até mesmo dias passados, isto chama-se ecolalia tardia.

De acordo com o DSM –V (2014), os critérios de diagnósticos começam na infância precoce com déficits sociais e de comunicação, podendo incluir: dificuldades de manter conversas e interações, problemas com atenção compartilhada ou partilha de emoções e interesse com os outros; dificuldade para manter relações, dificuldade em jogos de fingir e de participar em atividades sociais apropriadas a idade da criança. Além de apresentar problema na comunicação não-verbal englobando: postura, expressões faciais contato com os olhos e tom de voz, bem como, comportamentos repetitivos e restritivos, apego extremo a padrões e resistência a mudança de rotinas, dificuldade em integrar informações sensoriais.

Elias (2005) esclarece que existe um déficit qualitativo nas interações sociais, evidenciados pela incapacidade em se relacionar com os outros e pela ausência de reciprocidade e de respostas

emocionais, com alguma dificuldade em criar vínculos; a inabilidade de compartilhar sentimentos, gostos e emoções e a dificuldade na discriminação entre diferentes pessoas.

A suspeita do Transtorno do Espectro Autista para Frazin (2014), deve ocorrer quando a criança tem entre um ano e um ano e meio, se a mesma não desenvolver a linguagem, não responder as abordagens e reagir de forma significativa aos sons de objetos. A avaliação requer um histórico delicado do desenvolvimento físico e psicológico. O diagnóstico é feito por exclusão baseado em critérios comportamentais que seriam distúrbios na interação social, comunicação e padrões restritos de comportamentos e interesse.

Sabemos que os familiares mais próximos e os pais conseguem identificar os primeiros sintomas e sinais do transtorno. Contudo, quando mais cedo ocorrer o diagnóstico e posterior intervenção será benéfico para a vida dessa criança autista, pois visa o desenvolvimento para que haja uma interação no âmbito escolar e social.

A presença da família no tratamento é muito importante, e necessário que os pais conheçam bem as características de seus filhos e que colaborem no trabalho em conjunto com os profissionais que os acompanharão. Dessa forma, o auxílio dos pais é um elemento fundamental para as intervenções e tratamento dos mesmos. Vale destacar mais uma vez que dependendo do grau de comprometimento da criança com TEA, é necessário o acompanhamento de uma equipe de multiprofissionais, ou seja, de diversas áreas como: Psicólogo, Neuropediatra, Fonoaudiólogo, Psicopedagogo, Terapeuta Ocupacional, Pedagogo, nutricionista, etc. (FIGUEIREIDO; RANGEL; SOARES, 2020). Envolvendo diversos profissionais para trazer um resultado mais rápidos e eficazes, mas como ocorre isso na escola inclusiva com o psicólogo escolar?

3. O PAPEL DO PSICÓLOGO ESCOLAR COM A FAMÍLIA DA CRIANÇA COM TEA

Mudanças no contexto familiar são esperadas quando há uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) devido ao comportamento dela já citado neste capítulo. Caracterizando como um desafio para a família devido à necessidade de organização frente à intensa dedicação e cuidado à criança com este transtorno.

Como vimos, quando ocorrem intervenções precoces e adequadas, principalmente com a participação da família e da escola, a maioria das crianças com TEA se beneficia, podendo apresentar um ou mais comportamentos disfuncionais apenas por breves períodos de tempo ou em situações específicas (Caminha et al., 2016), além de serem capazes de utilizar suas habilidades intelectuais para avançar

em níveis acadêmicos. Nesse sentido, entende-se que a família e a escola são sistemas fundamentais de suporte à criança para enfrentar os desafios da aprendizagem.

Entretanto, segundo Cabral, Falcke e Marin (2021), o relacionamento entre família e escola não passa de uma relação unilateral de informações e cobranças. A escola tende a culpabilizar os pais pelas dificuldades enfrentadas no processo de aprendizagem, mas geralmente o apoio familiar exigido é dificultado pela falta de orientação sobre a melhor forma de contribuir com a rotina escolar da criança.

Além disso, percebemos que as dificuldades apresentadas pelos pais e professores frente ao processo de inclusão decorre, muitas vezes, da dificuldade de entendimento das características da criança com TEA. O estudo de Cabral, Falcke e Marin (2021), ainda indica que a escola não oferece espaços de escuta ou de apoio para o esclarecimento de dúvidas sobre o filho com TEA.

Em função das dificuldades mencionadas anteriormente, questionamento qual seria o papel do psicólogo escolar com a família do aluno com TEA. Primeiramente seria romper com um trabalho limitante nos moldes da clínica dita tradicional, que normalmente não atinge todas as esferas que compõem a escola e tende a se restringir a uma demanda pontual do aluno ou da instituição.

Tanamachi e Meira (2003, p. 53) declaram que o psicólogo escolar “pode participar de um esforço coletivo voltado para a construção de um processo pedagógico qualitativamente superior, fundamentado em uma compreensão crítica do psiquismo, do desenvolvimento humano e de suas articulações com a aprendizagem e as relações sociais”.

Entendemos que o psicólogo escolar, desde o início, apresenta-se como um “mediador que pode contribuir, nas questões que lhe são pertinentes, para a abertura de espaços de discussão e de resgate da capacidade de pensamento crítico, o que pode colocar todos os segmentos da escola no lugar de sujeitos ativos” (Tanamachi e Meira, 2003, p. 57). Tendo como função social contribuir para que a escola cumpra de fato seu papel de socialização do saber e de formação crítica. Com relação as famílias, o psicólogo escolar pode constituir-se numa fonte de ajuda:

- Informando-os sobre as características e necessidades de seus filhos;
- Fornecendo-lhes bibliografia sobre o tema TEA;
- Orientando-os a lidar com o sistema educacional, sugerindo estratégias de como auxiliar seu filho no contexto familiar;
- Coordenando encontro de pais de crianças com TEA, para que estes possam compartilhar suas vivências e encontrarem soluções para os problemas semelhantes;

- Explicando para família quais estratégias são usadas nas escolas com vista a atender as necessidades educacionais especiais do filho;
- Colaborando na integração família-escola, mediando a relação dos professores com os pais, para contribuir no processo ensino-aprendizagem da criança com TEA.

Por isso, faz-se importante desenvolver programas com equipes multidisciplinares (psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos e etc.) que trabalhem na construção de grupos de apoio, instrumentos e outros recursos que considerem a singularidade de cada criança e suas limitações, além dos recursos da família e do professor, e que busquem viabilizar o fortalecimento e a consolidação da relação família-escola no processo de inclusão.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ingresso na escola é uma nova etapa na vida da criança com TEA, além de um novo desafio para os pais. Nesse sentido, no caso de famílias de crianças com TEA, o desafio é ainda maior, pois todos estão aprendendo a conhecer e a lidar com ela. Desta forma, vimos como é importante o papel do psicólogo escolar na mediação das relações na escola, envolvendo o próprio aluno com TEA, sua família, professores e demais funcionários. Tanto quando a criança ainda não tem diagnóstico, mas apresenta sintomas que levam a suspeitas deste transtorno, como quando o aluno já vem muitas vezes medicado e recebendo for a da escola toda estimulação esperada para superar suas dificuldades.

O psicólogo escolar como mediador pode proporcionar uma comunicação e o esclarecimento de dúvidas sobre o TEA, que são importantes para a tranquilidade dos pais em deixar seu filho na escola e para o desenvolvimento da criança. Família e escola necessitam receber o apoio aos processos de ensino e de aprendizagem e a socialização das crianças com TEA.

Assim a escola é, portanto, um local de onde provera o aluno com TEA a terem um espaço onde possam desenvolver seu potencial em aprender e se desenvolver, e isto pode ser considerado como papel do psicólogo escolar, ao contribuir para o estabelecimento de condições favoráveis ao desenvolvimento psicológico desses alunos. Portanto, escolas inclusivas necessitam de profissionais da Psicologia preparados com conhecimentos sobre as deficiências, o processo inclusivo, as ferramentas necessárias a proporcionar o processo ensino-aprendizagem, que de fato proporcione a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com TEA.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-V). Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2014

CABRAL, C. S., FALCKE, D., & MARIN, A. H. (2021). Relação Família-Escola-Criança com Transtorno do Espectro Autista: Percepção de Pais e Professoras. Revista brasileira de educação especial, 27 <https://www.scielo.br/jj/rbee/a/STKcXJNwvxqhGk5QKh8WpLP/>

CAMINHA, V. L., HUGUENIN, J. Y., ASSIS, L. M. D., & ALVES, P. P. Autismo: vivências e caminhos Blucher, 11, 2016.

ELIAS, A. Autismo e qualidade de vida [em linha]. Campinas, 2005.Revisto em 31 de Maio de 2006 Disponível em <URL:<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000374779>>.

FONSECA, A. S; MISSEL Aline. Autismo: auxílio ao desenvolvimento antecipadamente, Rio Grande do Sul, v. 1, n. 1. 2014.

FIGUEIREDO, Samara Leite de; RANGEL, Jamaíra Macêdo Soares; LIMA, Maria Nailê Cândido Feitoza de. O diagnóstico do transtorno do espectro autista e suas implicações na vivência da família. Amazônica-Revista de Psicopedagogia, Psicologia escolar e Educação, Vol.25, N°.2, Pág. 93107. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/7765/5452>>. Acesso em: 07 de Agosto de 2020.

FRANZIN, S. O diagnóstico e a medicalização. In: Mori, N.N. Cerezuela, C.(orgs) Transtornos Globais do Desenvolvimento e Inclusão: Aspectos históricos, clínicos e educacionais. Aduem Maringá: 2014, p.62-92.

MELLO, A. M. S. R , Autismo: guia prático.7 ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007.

RODRIGUES, Isabel de Barros; MOREIRA, Luiz Eduardo de V.; LERNER, Rogério. Análise institucional do discurso de professores de alunos diagnosticados como autistas em inclusão escolar. Psicologia: teoria e prática, Universidade Presbiteriana Mackenzie, v. 14, n. 1, p. 70-83.

TANAMACHI, E.R, MEIRA, M. E. M. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. In: Meira, E. E. M, Antunes, M. A. M. (Org.) (2003) Psicologia Escolar: Práticas Críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

Capítulo 7



10.37423/230708036

METODOLOGIAS INOVADORAS NO ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO MERCADOLÓGICA

Wladimir Medeiros Campos

Faculdade - ESBAM

Malinália Inês Rocha Marcião

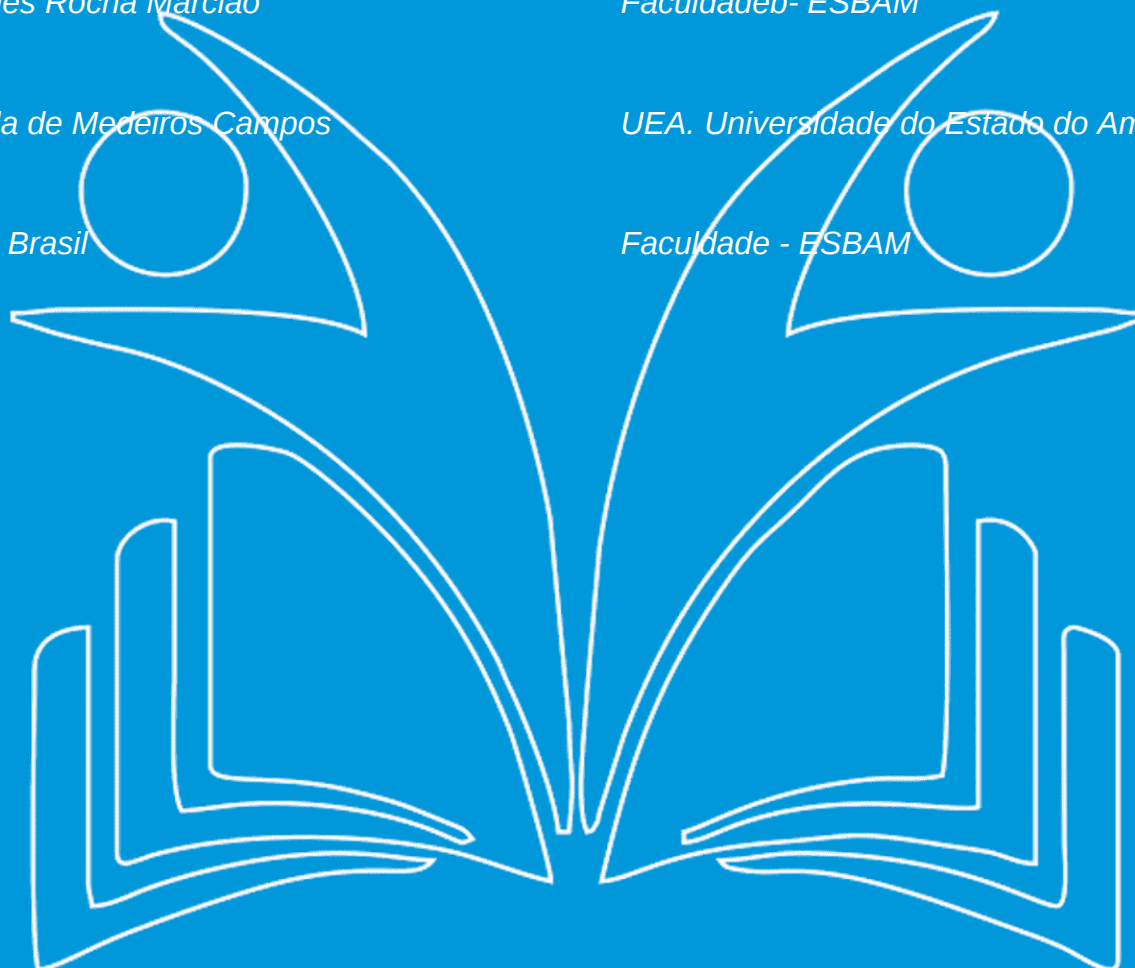
Faculdadeb- ESBAM

Iolanda Aida de Medeiros Campos

UEA. Universidade do Estado do Amazonas

Maria Silce Brasil

Faculdade - ESBAM



Resumo: Este artigo acadêmico tem como objetivo abordar sobre as metodologias inovadoras para o ensino de Administração Mercadológica em uma universidade localizada na cidade de Manaus, visto a importância de mais informatização dentro das ciências para os acadêmicos obterem maior qualificação no Mercado de Trabalho, pois todas as organizações utilizam Sistemas de Informação e a tecnologia está cada vez mais presente nas rotinas de marketing. Seja no planejamento publicitário, em ferramentas de captação de clientes, na venda dos produtos e serviços ou até mesmo na proteção da marca. A metodologia utilizada é de natureza dialética. E através das entrevistas realizadas, foi perceptível notar que os acadêmicos procuram maior utilização de recursos tecnológicos em meio acadêmico para que tenha maior experiência com Gestão de Marketing já pensando em uma futura carreira na área. É possível concluir que é de extrema necessidade a universidade localizada em Manaus inicie aulas de Administração Mercadológica com metodologias que agreguem valor no crescimento profissional dos acadêmicos, trazendo ferramentas utilizadas hoje em dia para uma melhor performance no local de trabalho.

Palavras-chave: Administração Mercadológica; Inovação; Metodologias; Ensino; Tecnologia.

1. INTRODUÇÃO

Enquanto pesquisador na área de Metodologia de Administração Mercadológica, foi possível observar o quão importante é trazer metodologias inovadoras para formação acadêmica dentro da universidade. Diante de um mercado em constante mudança, através do avanço tecnológico e maior competição no mercado global.

Neste contexto a pesquisa abordará sobre a “Relevância de metodologias inovadoras para o ensino de Administração Mercadológica em uma Instituição de Ensino Superior em Manaus”. Tendo como problemática norteadora a seguinte questão: Qual seria a relevância da abordagem de metodologias inovadoras para o ensino de Administração Mercadológica em uma Instituição de Ensino Superior localizada em Manaus?

Tendo como objetivo geral trazer através da pesquisa científica, metodologias que possam integrar os acadêmicos de Administração em rotinas de marketing de uma forma científica, inovadora e contemporânea. Visando uma maior aprendizagem para os acadêmicos de uma Instituição de Ensino Superior em Manaus.

Quanto aos objetivos específicos buscar-se-á: a) Demonstrar a relevância das ferramentas de estudo do Mercado; b) Contribuir com o aprendizado dos acadêmicos na Instituição de Ensino, através da divulgação de resultados; c) Analisar o comportamento dos acadêmicos com a dinamização e abordagem de Metodologias Contemporâneas em Administração Mercadológica.

A hipótese que instiga a investigação deste tema é que por intermédio da educação inovadora no estudo da marca presente nos espaços acadêmicos, será possível contribuir com um aprendizado mais analítico e dinâmico, além de gerar maior preparo para os futuros profissionais da Administração.

Esta pesquisa justifica-se ao considerar que o ensino tem diversas formas de ser aplicado diante de uma pluralidade de pensamentos pedagógicos, sendo eles arcaicos ou contemporâneos, a junção do novo com velho gera novas formas de ensino que podem agregar valor em determinadas áreas, como no marketing que vive em constante mudança, pois estuda as necessidades de algum nicho da sociedade.

Manaus possui diversos acadêmicos que buscam melhorias no ensino da disciplina de Administração Mercadológica, trazendo mais prática e da contemporaneidade no ensino, para que o conhecimento dos acadêmicos chame mais atenção no mercado de trabalho. Nesse contexto, o artigo apresentará

como a inovação pode ser aplicada no ensino da Marca, e como reflete positivamente na vida dos acadêmicos do curso de Administração de Empresas.

A pesquisa utiliza o método dialético, este método busca compreender a realidade por meio da análise das contradições e dos conflitos presentes nos fenômenos sociais, históricos e culturais. Esta abordagem é amplamente utilizada nas áreas do conhecimento.

Em relação aos procedimentos metodológicos serão realizados levantamentos bibliográficos, pesquisa de campo, elaboração de questionário e entrevistas. Para complemento científico do que é abordado dentro deste artigo.

2. METODOLOGIAS DE ENSINO

No contexto educativo há diversos tipos de divergências, visto que cada sociedade cresce de uma maneira diferente, seja em sua política, filosofia, história, percepção econômica, território, gestão, religião, cultura e até mesmo quando falamos de métodos educacionais, com essas rupturas sociais surgiram diversas formas de educar, a partir de diferentes aspectos sociais e econômicos que cada estudioso viveu e analisou.

Mas esses processos de diferentes matrizes educacionais não se tratam apenas de divergências ideológicas, mas sim compreender o que pode ser melhorado, ou até mesmo, pela forma que o docente se identifica e atribui maior conhecimento para seus alunos e adaptado a realidade do acadêmico.

Segundo Freire (1979, p. 36) “Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim pode transformá-la e seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e suas circunstâncias”. Com isso, há diversas maneiras de abordar determinado assunto para o corpo discente, inclusive, quando procuramos pegar cada detalhe positivo de cada forma de aprendizagem, acabamos inovando e construindo um novo método de ensino.

Conforme Freire (1981, p. 47) “O homem como ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber”. Ao redor do mundo há diversos tipos de metodologias educacionais, e métodos que contribuem bastante na construção do ensino da Administração de Marketing, como: Design Thinking, Metodologias Ativas e a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire. Nessa pesquisa traz a unificação dessas metodologias para um ensino e aprendizado de Mercadologia.

2.1. DESIGN THINKING

O profissional que atuará no ramo da Administração de Marketing necessita de um olhar criativo para o exercício de suas rotinas de criação de conteúdo, atendimento e negociações. O Design Thinking é um dos métodos ideais para o desenvolvimento do discente de Administração de Empresas em meio de um mercado de trabalho competitivo e de constantes mudanças no mundo dos negócios.

De acordo com Tschimmel (2014, p. 164 apud APOCALYPSE; JORENTE, 2022, p.3), “O Design Thinking é hoje entendido como um processo de pensamento para conceber novas realidades, expressando a introdução da cultura do design e seus métodos em áreas como a inovação empresarial, social e do ensino”.

O Design Thinking é uma metodologia que possui 3 exercícios para o desenvolvimento do acadêmico, e são eles;

Exercício da criatividade: Quando abordamos sobre gestão, sempre vem conosco o ato de inovar, ainda mais tratando da marca da empresa, o Design Thinking tem como pilar o exercício da criatividade, para que o acadêmico possa produzir conhecimento, inicialmente através do seu imaginário.

Exercício da Integração: Nunca estamos sós, e as ciências também não. Com a metodologia Thinking podemos trazer um pouco de cada coisa para lecionar determinada ciência, tendo um olhar hermenêutico. No Marketing, por exemplo, podemos integrar com Gestão de Pessoas, quando queremos contratar um profissional com perfil X, Y e Z. Interagindo com Finanças quando é necessário a construção orçamentária de um projeto, com a Logística para entregar valor ao cliente, e assim por diante.

Exercício da Visualização: O método de ensino também se reflete em gráficos, desenhos e cores. Para que o acadêmico possa interagir melhor com o meio visual e como esse visual se aplica diante das propagandas e organizações que atuará futuramente.

2.2. METODOLOGIAS ATIVAS

Para Xavier (2014), a metodologia ativa conduz a um aprendizado integrado e dinâmico. Os problemas são construídos a partir dos objetivos que serão discutidos pelos alunos após uma busca individual.

Unificando com o Design Thinking e as Metodologias Ativas, temos a fórmula perfeita para a educação de Marketing, afinal, o Design Thinking aborda sobre a criatividade, já as metodologias ativas trazem a voz do acadêmico para o ensino.

Esse método de aprendizagem é essencial para acadêmicos adultos, o público discente de instituições de ensino superior, pois ele é impulsionado por desafios, trazendo resolução de desafios e construção de algo a partir do conhecimento daquele acadêmico.

Em uma classe de Administração, um acadêmico pode trazer através do seu conhecimento, uma ferramenta ou método que possibilite melhorias.

2.3. PEDAGOGIA LIBERTADORA

A Pedagogia Libertadora, propõe a participação ativa dos acadêmicos no processo de aprendizagem, a conscientização crítica e a transformação social, essa forma de abordagem pedagógica surge com as tendências progressistas, onde visam o progresso social.

Libâneo (1922), aborda que as tendências não são manifestações puras e exclusivas, em alguns casos elas se complementam e em outras se divergem, isto é, a percepção virá a partir da realidade do acadêmico. No contexto da docência em Administração Mercadológica, a pedagogia libertadora pode desempenhar um papel de extrema importância, trazendo benefícios significativos:

Reflexão Crítica: A tendência libertadora progressista incentiva a reflexão crítica sobre as estruturas das práticas sociais, no ensino de mercadologia, isso implica em questionar e analisar de forma crítica as estratégias e técnicas do marketing existentes, bem como a responsabilidade social e a ética. Cortella (2011) afirma: “Quais são os princípios e valores de comportamento que uma pessoa ou grupo de pessoas tem”? Ética. “Esta palavra - de Valor - Você ainda pode entrar no ambiente de negócios porque ainda está comentou sobre as responsabilidades das empresas para com sua corporação clientes, fornecedores, acionistas, toda a empresa”.

Engajamento ativo: A pedagogia libertadora valoriza a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, no ensino de Administração Mercadológica isso pode ser traduzido em estudos de caso, aprendizado por ferramentas tecnológicas e projetos práticos.

Diante, a pedagogia libertadora pode trazer diversos aspectos positivos no professorar dessa disciplina, com uma forma mais participativa, transformadora e crítica. Pois ela capacita os acadêmicos

a desenvolverem habilidades éticas, pensamento crítico e responsável, além de engajar ativamente no processo de aprendizagem.

3. FERRAMENTAS DIGITAIS DE MARKETING

Mesmo que muitas ferramentas fiquem obsoletas conforme o passar do tempo, para que haja inovação no ensino de Marketing, é necessário apresentar as ferramentas de mercado, se possível, ensinar aos acadêmicos como interagir com as mesmas, trazendo um diferencial aos mesmos no mercado de trabalho.

As ferramentas digitais são aliadas ao gestor de comunicação e marketing, por diversos motivos como: comunicação mais ágil de possíveis clientes, melhor aparência visual da organização e potencialização nas vendas.

Segundo Vidigal, (2003, p. 31) “O novo mercado é chamado de economia digital porque a informação em todas suas formas, torna-se digital. No passado o fluxo da informação era físico, o meio da circulação de informação se baseava em pessoas ou objetos físicos como dinheiros, cheques, relatórios, cartas, pinturas etc”.

Essas ferramentas também auxiliam na gestão de tempo e na modernização das empresas, visto que a tecnologia trabalhando conosco resulta em processos muito mais rápidos, seguros e eficientes.

Carvalho (2007), traz a importância do uso das tecnologias digitais nos ambientes acadêmicos, sejam eles escolas ou universidades, como uma grande oportunidade que os docentes têm para tornar suas aulas mais interessantes para os alunos trazendo uma didática mais prazerosa e dinâmica.

À medida que as TCI ganham espaço na escola, o professor passa a se ver diante de novas e inúmeras possibilidades de acesso à informação e de abordagem dos conteúdos, podendo se libertar das tarefas repetitivas e concentrar-se nos aspectos mais relevantes da aprendizagem, porém, torna-se necessário que o professor desenvolva novas habilidades para desenvolver-se nesse mundo, sendo capaz de analisar meios à sua disposição e fazer suas escolhas tendo como referencial mais que o senso comum (Carvalho, 2007, pg.2).

Algumas das ferramentas de marketing mais populares nas organizações brasileiras são: CRM, e-mail marketing, Canva, Trello, PowerPoint e redes sociais. Algumas das ferramentas de marketing mais populares nas organizações brasileiras são: CRM, e-mail marketing, Canva, Trello, PowerPoint

3.1. CUSTOMER RELATIONSHIP MANAGEMENT- CRM

O termo “*Customer Relationship Management*”, que em português quer dizer “Gestão de Relacionamento com Cliente”, é conhecido pela maioria das pessoas por sua sigla “CRM”. O

CRM é uma ferramenta de marketing que busca proporcionar um relacionamento maior com o cliente, com a finalidade de gerar mais vendas.

Conforme Kotler, (2005, p. 124), o CRM foi uma revolução tecnológica que permitiria maior precisão para identificar clientes em potencial e fazer ofertas. Possibilitando melhores performances de empresas de médio e grande porte que trabalham principalmente com uma grande quantidade de informações, onde podem ser melhor repassadas em um Customer Relationship Management.

As empresas que utilizam o Customer Relationship Management como ferramenta de gestão mercadológica, conseguem analisar dados identificando oportunidades de negócio de maneira bem mais automatizada. A prospecção de clientes é necessária em todo tipo de organizações, em especial nas empresas comerciais que vendem produtos e serviços, afinal, com CRM você pode contatar de maneira mais ágil com seu nicho consumidor.

3.2. TRELLO

Um dos papéis do administrador, independente do departamento seja RH, finanças, marketing, logístico ou qualquer outro, é de planejar, para isso, é necessária uma ferramenta que atenda ao planejador de forma ágil e eficiente.

O Trello é uma ferramenta com diversos comandos para planejamento, e é ótimo para trabalhar projetos de marketing com a equipe responsável, e partilhar para outros setores quando necessário. Segundo o site da Trello (2018, *on-line*);

A fase de planejamento é exatamente o que parece ser: o passo em que [...] mapeia seu projeto. Nessa fase, suas atividades principais incluem fazer pesquisa para determinar as metas e os requisitos do projeto, identificar as partes interessadas, definir os objetivos do projeto, determinar o escopo e os recursos e mapear as tarefas principais

Hoje é necessário um laboratório administrativo nas universidades, trazer a aplicação da ferramenta Trello nas aulas de Mercadologia para o corpo discente, visto que é uma forma bem prática de realizar o planejamento da marca da empresa. Além diversas possibilidades de utilizar a ferramenta Trello nas academias, não somente em Administração Mercadológica, mas também em Projeto de Vida, Planejamento, Logística, Finanças e outras disciplinas.

3.3. REDES SOCIAIS

Hoje em dia as redes sociais são utilizadas em diversos campos da vida, seja no pessoal, profissional ou acadêmico. E falando do campo profissional, diversas empresas adotam as redes sociais para promoverem seus produtos e serviços.

As redes sociais tornaram-se a nova mídia, em cima da qual a informação que circula, é filtrada e repassada; conectada a conversação, onde é debatida, discutida, e, assim, gera a possibilidade de novas formas de organização social baseadas em interesses das coletividades (RECUERO, 2011, p.15)

Promover seu produto pelas redes sociais é barato, fácil e gera mais resultados, afinal, dificilmente alguém vai reparar um anúncio completo em um outdoor em uma avenida muito movimentada, com uma publicação no Instagram, Facebook ou Twitter, o seu cliente tem mais tempo de visualizar as promoções.

As redes sociais desempenham um papel de extrema relevância no marketing atual, colaborando especialmente com os seguintes quesitos:

Direcionamento: Todo nicho consumidor tem uma determinada diferença entre os outros, e muita das vezes é bastante complicado atingi-lo sem a utilização das redes sociais como ferramenta de Marketing, com as mídias sociais, você pode alcançar seu nicho de forma muito mais rápida e eficiente com os mecanismos que se encontram dentro dessa rede.

Posicionamento da Marca: As redes aplicam muito bem a construção de fortalecimento da identidade organizacional, por meio de *posts*, vídeos e interações com o público-alvo.

Maior alcance do público-alvo: O alcance das redes sociais é massivo e global, permitindo que as organizações se conectem com mais pessoas de forma muito mais rápida e barata, podendo até adentrar em negócios e parcerias internacionais com maior facilidade.

Mais Tecnologia: Um dos principais objetivos das organizações contemporâneas é trazer mais tecnologias para facilitar no trabalho e gerenciar maior tempo livre para construção de outras atividades. As redes sociais buscam cada vez mais trazer ferramentas inovadoras para menor custeio publicitário para as empresas e sociedade em geral.

Quando setores estabelecidos combatem ou ignoram as novas tecnologias, seus negócios entram em declínio. A Tower Records foi bastante advertida de que seu negócio de varejo de música seria afetado por downloads de música pela Internet. (KOTLER E KELLER, 2012, pg. 83).

A empresa Tower Records é um exemplo trágico de como a falta de adaptação à tecnologia pode causar nas organizações, visto que o mercado competitivo busca cada vez mais inovação nos produtos e serviços que são ofertados.

3.4. CANVA

O Canva é uma ferramenta de design que traz uma ampla variedade de recursos para criação de conteúdos de marketing. Com ele o acadêmico pode utilizar para diversas situações, como na construção da matriz SWOT, relatórios e documentos de pesquisa de campo, banners, infográficos, figurinhas, apresentações, entre outros. A versatilidade dessa ferramenta colabora com o desenvolvimento tecnológico do departamento de Marketing.

Segundo Kotler e Keller (2012, p. 702) o sucesso no futuro do Marketing acontece quando os profissionais de Marketing geram novas ideias através da utilização da tecnologia.

A utilização dessa ferramenta pode ser bastante eficaz nas aulas de marketing por diversos motivos, sendo eles:

Gestão de Tempo: Com uma variedade de recursos pré-fabricados, layouts e elementos gráficos que podem ser facilmente personalizados, isso economiza muito tempo com os acadêmicos além de tornar a gestão de conteúdo mais eficaz.

Design Visual Moderno e Atraente: A Administração Mercadológica envolve uma comunicação eficaz da mensagem de ideias. O Canva permite criar materiais atraentes, como infográficos, apresentações, banners, figurinhas e outros, com bastante facilidade e sem a necessidade de habilidades avançadas em Marketing, visto que o profissional da Administração contribui mais com os recursos e com tempo da produção mercadológica.

Aprendizado prático: O uso do Canva em aulas de Administração Mercadológica permite que os acadêmicos apliquem os conceitos e teorias aprendidos de forma prática. Eles podem criar materiais visuais reais.

3.5. FERRAMENTAS GOOGLE

Realizar atividades com as ferramentas Google pode ser benéfico para os docentes e discentes. Pois a proposta das ferramentas Google é justamente de auxiliar empresas e instituições de ensino no seu desenvolvimento organizacional trazendo eficiência e eficácia no gerenciamento de dados.

O google apresenta diversas ferramentas que podem auxiliar o acadêmico no mundo administrativo e mercadológico, abaixo são abordadas algumas das ferramentas que podem auxiliar o discente na disciplina:

Google Calendar: O Google Calendar desempenha um papel fundamental na gestão de tempo para empreendedores, professores, acadêmicos, administradores e outros profissionais que lidam com prazos e datas. Essa ferramenta permite que você adicione marcadores em datas importantes, o que é especialmente útil para profissionais da mercadologia que desejam criar calendários de publicação, acompanhar reuniões e eventos importantes, entre outras ocasiões.

Google Slide: Embora o PowerPoint permita criar slides de apresentação também, o Google Slides oferece uma vantagem única. Ao contrário do PowerPoint, o Google Slides não necessita que o usuário salve o trabalho constantemente.

Google Sheets: O principal concorrente do Google Sheets apresenta duas limitações significativas: falta de salvamento automático, ao contrário do Google Sheets, apresenta maior trabalho com o compartilhamento para a equipe de trabalho. As planilhas desempenham um papel crucial para profissionais de marketing, permitindo o controle de publicações, negociações e a apresentação de resultados em reuniões quando necessário. O Google Sheets se destaca por sua funcionalidade de salvamento automático e pela praticidade de compartilhar com a equipe, tornando-o uma opção interessante de ser apresentada nas aulas de Administração Mercadológica.

Google Forms: O Google Forms é uma plataforma de formulários que ajuda muito no Marketing pois coleta dados que servem como feedback dos consumidores de determinado produto ou serviço, auxilia na segmentação do público-alvo, geração de leads e na avaliação de desempenho.

De acordo com a Agência Tupiniquim (2021) “Com as ferramentas Google é possível fazer a otimização das suas páginas, o monitoramento do site, campanhas de marketing digital, acompanhar alertas e organizar as atividades”.

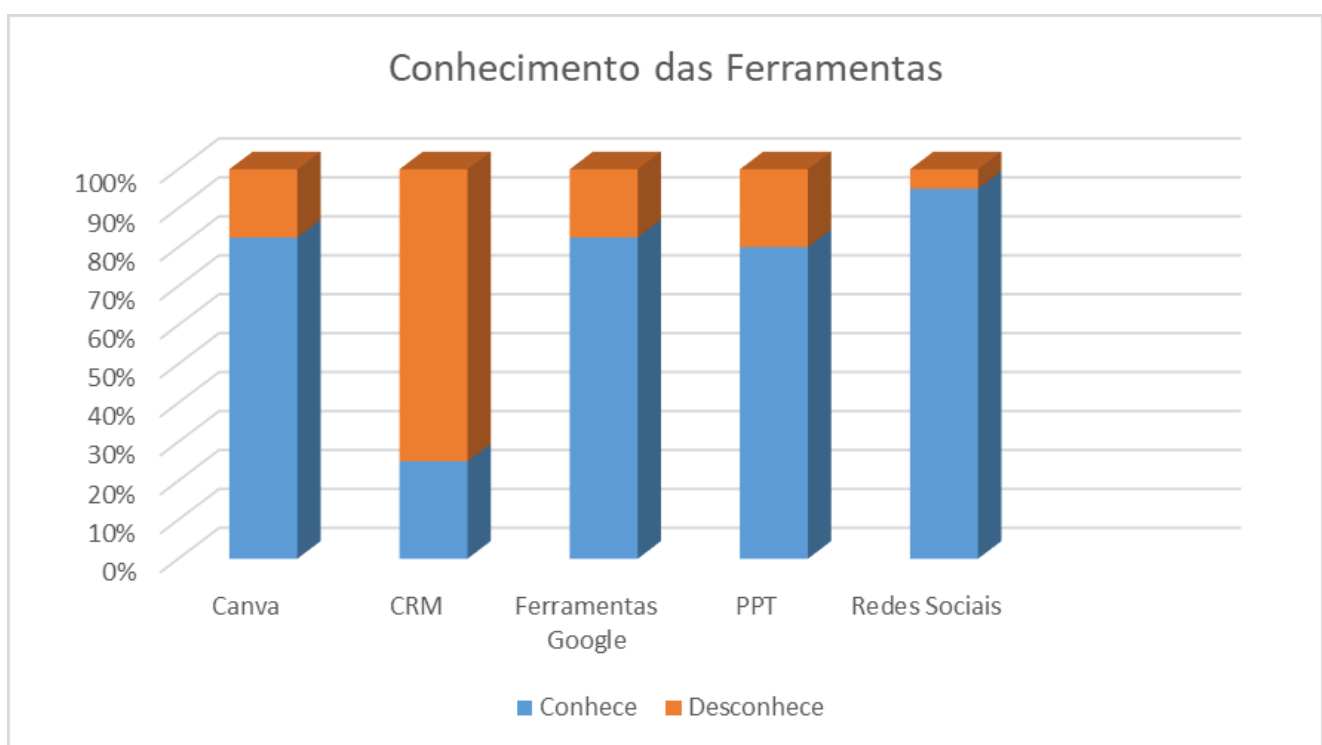
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme Gil (1996), a coleta de dados é trazida por diversas fontes de evidências. Na elaboração desta pesquisa, foi utilizada o procedimento de entrevistas com acadêmicos e profissionais de Administração.

Nos últimos anos, o avanço tecnológico tem transformado a forma como nos comunicamos, trabalhamos, e claro, como aprendemos. No contexto educacional, a incorporação de metodologias inovadoras tem se tornado cada vez mais relevante. Conforme a pesquisa, considerando o avanço tecnológico os acadêmicos tem preferido utilizar métodos inovadores no ensino de Administração Mercadológica para melhor adequação no mercado de trabalho.

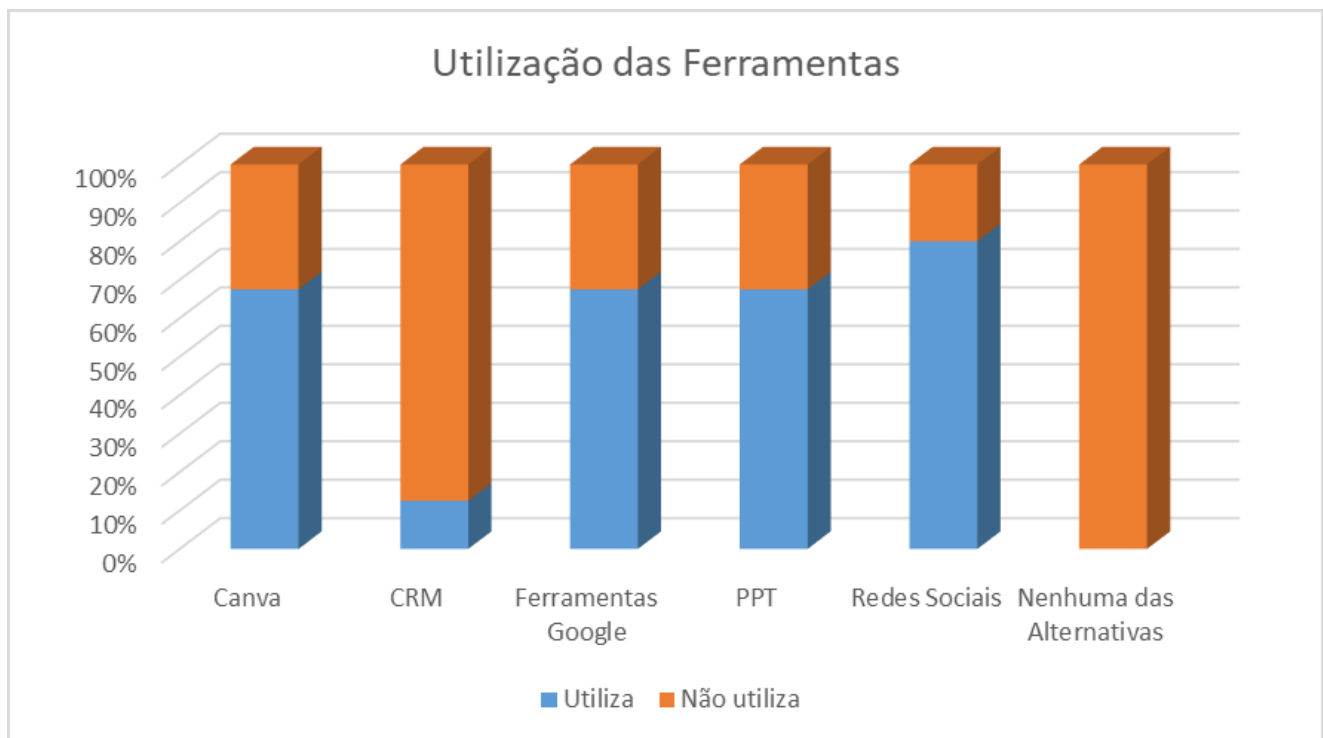
Foram entrevistados acadêmicos e profissionais de Administração de Empresas, sendo 65% acadêmicos e 35% de profissionais, no período de 25/05/2023 até 25/06/2023.

Figura 1: Gráfico de respostas sobre a conhecimento das ferramentas.



O gráfico apresentado na “Figura 1” suscitou questionamentos aos profissionais e acadêmicos de administração sobre o conhecimento das ferramentas digitais utilizadas no marketing. Entre as ferramentas mencionadas, constatou-se que as Redes Sociais são as mais reconhecidas, com um índice de 95%. Em seguida, as ferramentas Google e Canva foram mencionadas por 82,5%, Powerpoint por 80%. Por outro lado, o CRM ficou consideravelmente abaixo da média, sendo conhecido por apenas 25% dos entrevistados.

Figura 2: Gráfico de respostas sobre a utilização das ferramentas em local de trabalho ou estágio.



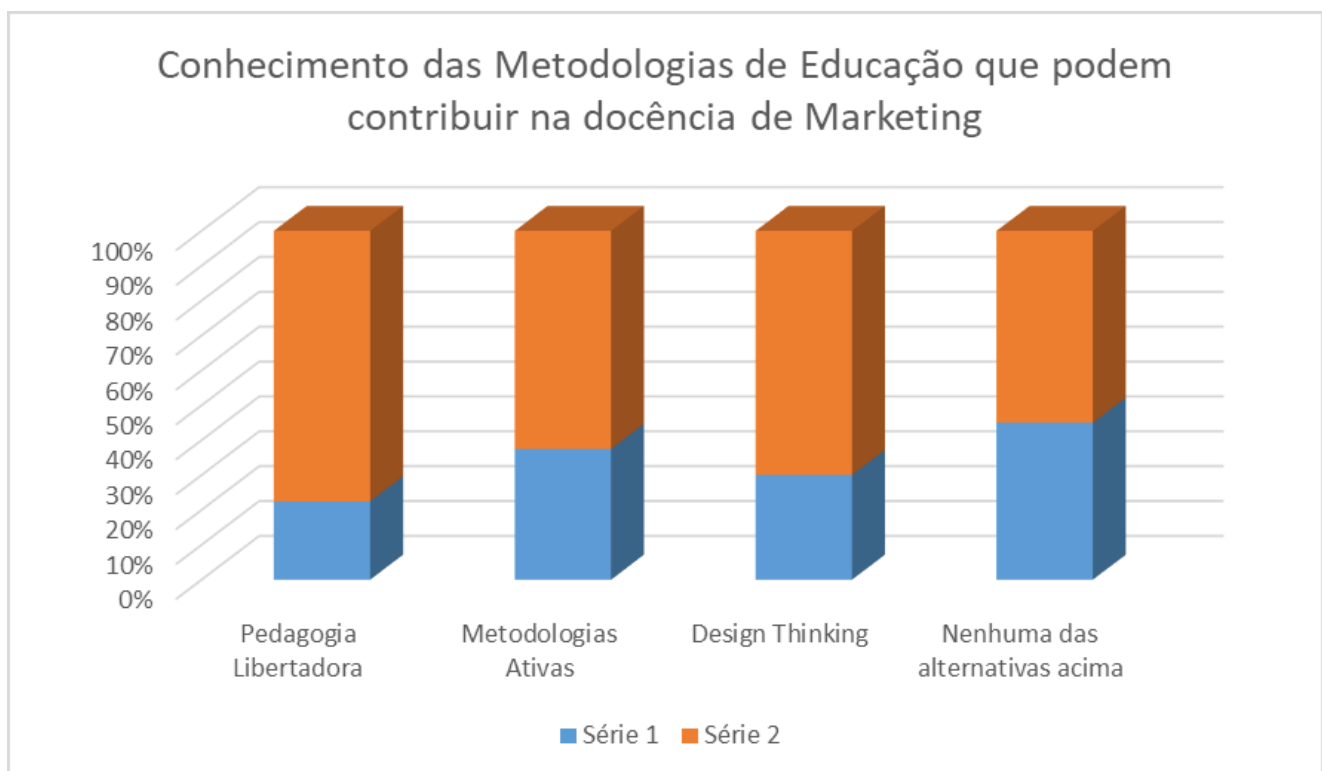
Conforme a pesquisa realizada, pode-se afirmar que a maioria dos entrevistados utilizam as Redes Sociais, sendo eles, 80%. Em seguida a utilização do Canva, PowerPoint e Ferramentas Google por 67,5%. A ferramenta menos utilizada é o CRM, por apenas 12,5% dos entrevistados. Nenhum declarou não utilizar nenhuma das alternativas. Conforme a “Figura 2”.

Quanto a relevância das ferramentas citadas na entrevista (Canva, CRM, Ferramentas Google, PowerPoint e Redes Sociais) estarem presentes nas aulas de Administração Mercadológica em uma Instituição de Ensino Superior em Manaus, 100% dos entrevistados afirmaram que elas são relevantes, conforme o gráfico da “Figura 3”, na próxima página.

Figura 3: Gráfico de respostas sobre a relevância das ferramentas citadas estarem presentes nas aulas de Administração Mercadológica.



Figura 4: Gráfico de respostas sobre o conhecimento das metodologias que podem contribuir na docência de Administração Mercadológica.

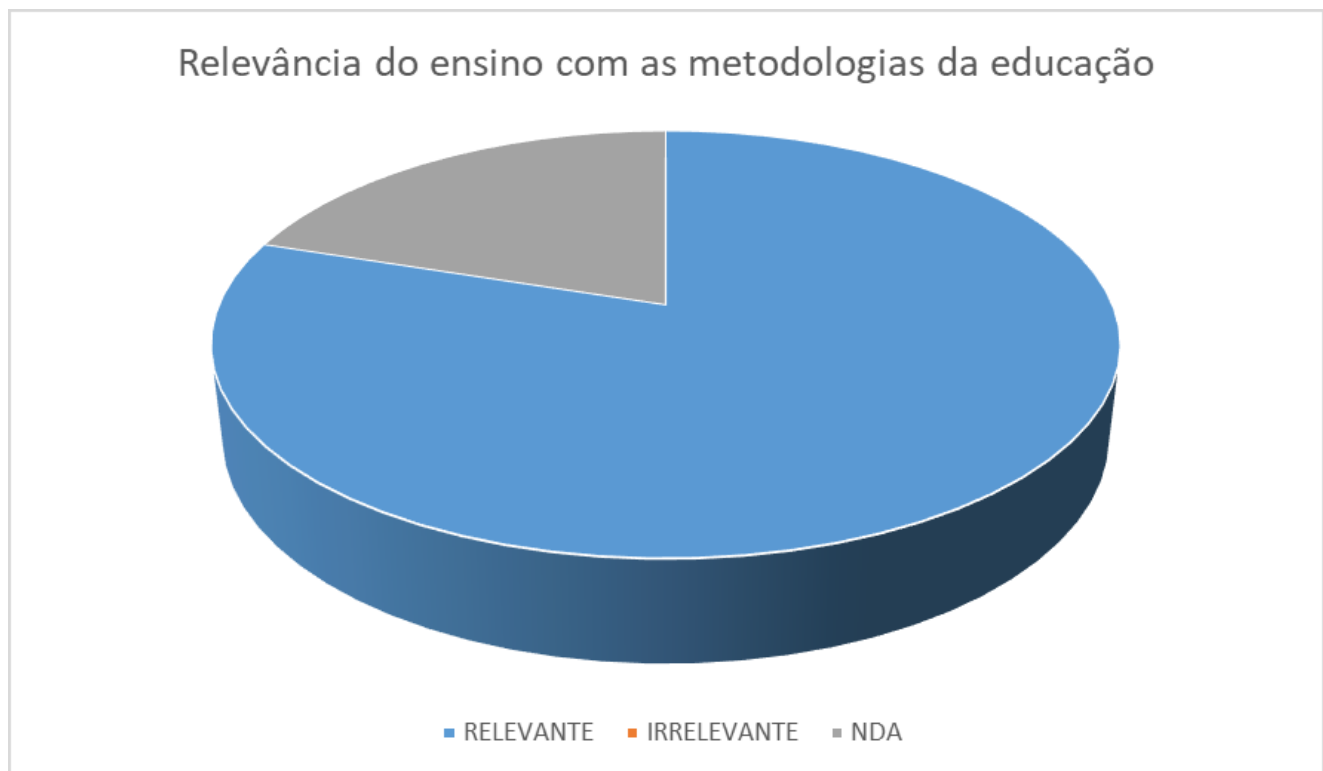


Considerando o gráfico da “Figura 4” é perceptível notar que há um número pequeno dos entrevistados que possuem ciência sobre as metodologias de educação que podem contribuir na

educação da Mercadologia. Maior número de ciência foi das Metodologias Ativas com 37,5%, mas o número de profissionais e acadêmicos que desconhecem dessas metodologias é maior, sendo de 55%. Quanto ao Design Thinking, apenas 30% dos entrevistados afirmaram conhecer e a Pedagogia Libertadora com 22,5%.

Conforme as respostas dos entrevistados foi possível analisar que 80% deles consideram relevante o docente aplicar as três metodologias supramencionadas para melhorias no ensino de Administração Mercadológica em uma instituição de Ensino Superior em Manaus, 20% dos entrevistados não souberam responder e nenhum considerou irrelevante.

Figura 5: Gráfico de respostas sobre a relevância das metodologias de Educação acima para educação de Administração Mercadológica transformar acadêmicos inovadores, críticos e criativos.



Com isso podemos reafirmar a relevância de novas metodologias e trazer mais ferramentas populares de Marketing para um melhor ensino de Administração Mercadológica.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada, abordou sobre a relevância de metodologias inovadoras para o ensino de Administração Mercadológica em uma Instituição de Ensino Superior em Manaus e proporcionou importantes insights e conclusões. Diante de um mercado em constante mudança e de uma maior

competição no cenário global, é fundamental que as universidades se adaptem e incorporem abordagens pedagógicas inovadoras que preparem os acadêmicos de Administração de forma científica, contemporânea e dinâmica.

Ao longo da investigação, foi possível constatar a importância das ferramentas de estudo do mercado, demonstrando que o conhecimento prático e atualizado é essencial para a formação dos futuros profissionais da Administração.

A pesquisa justifica-se ao considerar explicar a diversidade de pensamentos pedagógicos de forma unida e a necessidade de integrar o novo com o antigo para gerar novas formas de ensino. Nesse sentido, a incorporação de metodologias inovadoras no ensino da Administração Mercadológica em Manaus atende às demandas dos acadêmicos que buscam uma formação mais prática e contemporânea, capaz de chamar a atenção das empresas e se destacar no mercado de trabalho.

Portanto, a pesquisa conclui que a introdução de metodologias inovadoras no ensino de Administração Mercadológica é fundamental para preparar os acadêmicos de forma mais eficiente, atualizada e dinâmica. Essa abordagem contribui para um aprendizado mais prático, analítico e prepara os futuros profissionais para as demandas do mercado global em constante evolução.

REFERÊNCIAS

- APOCALYPSE, Simão Marcos; JORENTE, Maria José. O Método Design Thinking e a Pesquisa em Ciência da Informação. Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, v. 27, 2022.
- CARVALHO, Rosiani. As tecnologias no cotidiano escolar: possibilidades de articular o trabalho pedagógico aos recursos tecnológicos. Paraná, 2007.
- CORTELLA, Mário Sérgio. Qual é a tua obra? Inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética. 14. Ed. Rio de Janeiro: Editora Vorazes, 2011
- FREIRE, Paulo: Educação e Mudança. 1. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo: Educação como prática de liberdade. 1. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- GIL, Antonio Carlos: Como elaborar projetos de pesquisa. 3. Ed São Paulo, Editora Atlas S.A., 1996.
- KOTLER, Philip: Administração de marketing. 12. Ed. São Paulo: Prentice Hall; 2005.
- KOTLER, Philip; KELLER, Kevin: Administração de marketing. 14. Ed. São Paulo: Pearson; 2012.
- LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: Democratização da escola pública- a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992. RECURERO, Raquel; Redes Sociais na Internet. V. 2, Porto Alegre: Sulina, 2011. TUPINIQUIM, agencia; 17 Ferramentas Gratuitas do Google para Usar em Sua Empresa, São Paulo, 2021.
- VIDIGAL, Tânia Maria. E-Marketing: o marketing na internet, com casos brasileiros. São Paulo: Saraiva, 2003. XAVIER, Laudicéia Noronha; OLIVEIRA, Gisele Lopes; GOMES, Annatália de Amorim; MACHADO, Maria de Fátima Antero de Souza; ELOIA, Suzana Mara Cordeiro. Analisando as metodologias ativas na formação de profissionais de saúde: Uma revisão integrativa. S A N A R E, Sobral, v. 13, 2014.

Capítulo 8

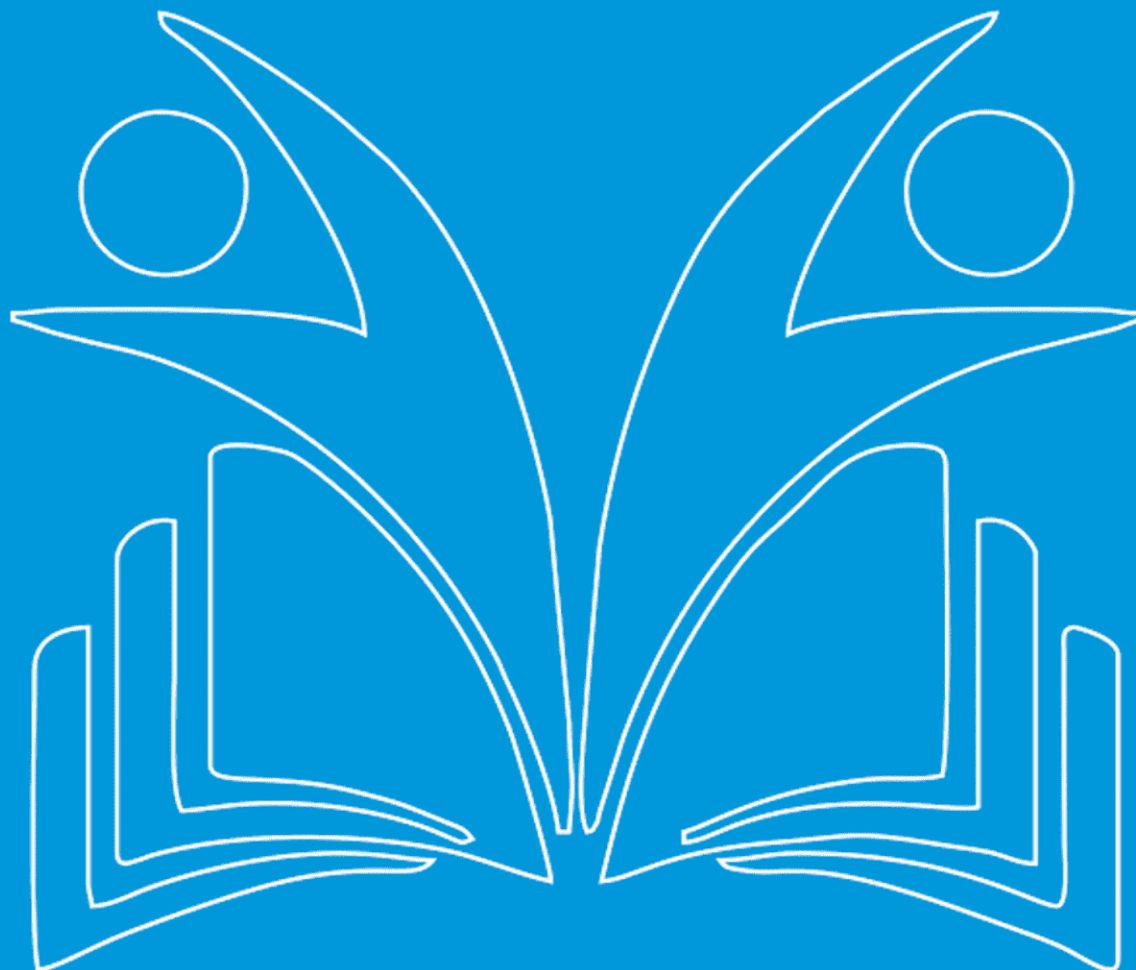


10.37423/230808046

CURRÍCULO E ENSINO

Liliana Rodrigues

Universidade da Madeira - UMa (Portugal)



Resumo: Quando pensámos em currículo, tendencialmente assumimos como um conjunto estruturado e sequencial de conteúdos ou matérias que os estudantes devem aprender. Outras vezes, confunde-se currículo com programas e, em alguns casos, com planificações de aulas.

A abordagem que aqui farei é na lógica do currículo como meio apara atingir uma meta, mas também como possibilidade de atingir um objetivo. Como modo de ser, fazer e estar. Isto significa que o currículo sendo um meio, também serve para moldar, formatar e conformar.

Palavras-chave: currículo; componentes; objetivos; educação; formatação; liberdade.

1. Introdução

Como se concebe o currículo? Quais os passos ou etapas para o seu desenho e concepção? Temos de definir, segundo Ribeiro (1999, pp. 9-11):

1. “finalidades e objetivos
2. matérias e conteúdos
3. estratégias e atividades
4. avaliação
5. filosofia orientadora do currículo”.

O currículo contém as finalidades e objetivos, são propostas que projetam “uma selecção e organização de conteúdos de ensino, implica ou sugere modelos, métodos e actividades de ensino-aprendizagem, em virtude dos objectivos que prossegue e da organização dos conteúdos que postula; inclui, por fim, um plano de avaliação dos resultados de aprendizagem” (Ribeiro, 1999, p. 9).

O currículo deverá responder aos seguintes eixos de orientação:

- O quê?
- A quem?
- Como?
- Porquê?

2. COMPONENTES DO CURRÍCULO

Qualquer concepção de desenho curricular de um curso deve, uma vez respondidas de forma crítica as questões anteriores, clarificar as componentes fundamentais do currículo:

- “a) contexto e justificação” – tendo que, por isso, analisar o contexto social, cultural e educativo e as condicionantes em que vai ser aplicado de modo a responder às necessidades educativas.
- “b) quadro de objectivos” – onde se identificam as intenções do plano curricular, a sua finalidade e os resultados a alcançar. Este quadro deve obedecer a uma “estrutura e sequência

de objectivos”, tanto gerais como específicos, mostrando a sua “relação, congruência e compatibilidade”.

- “c) Mapa de conteúdos” – refere-se às matérias ou conteúdos selecionados e à sua organização. Os conteúdos estão diretamente ligados com os objetivos, tanto no seu “âmbito como sequência”.
- “d) plano de organização e sequência de ensino-aprendizagem” – entende-se como a planificação dos “tipos de actividades, experiências e situações de aprendizagem a proporcionar” tanto pelo professor como pelo aluno. Em suma, este plano refere-se a “estratégias/ métodos, actividades, materiais e meios de ensino-aprendizagem.” É nesta fase que o planeamento curricular vai determinar o planeamento de ensino.
- “e) plano de avaliação – define o plano de apreciação dos resultados reais da aprendizagem, procurando indicadores que evidenciem a aprendizagem conseguida e a sua comparação com os objectivos visados, em ordem a aperfeiçoar o programa e o processo de ensino”. Isto significa que não são apenas os resultados dos alunos que são avaliados, mas todo o processo de ensino-aprendizagem. Acima de tudo, esta será a assunção de que o processo educativo não assenta no produto final, mas no seu processo. Daí que avaliar seja essencialmente dar valor e dar valor é uma função uma ação humana e não um mecanismo automático.
- “f) referência a condições de execução prática” – planejar e implementar um currículo exige um equilíbrio entre os normativos legais e o contexto de implementação e de execução. “Do ponto de vista teórico, a concepção do plano viria em primeiro lugar e deveria postular determinadas condições de implementação; na realidade, acontece quase sempre o inverso: o plano curricular elaborado tem que se adaptar, desde logo, às condições da sua inserção e aos factores da organização escolar que o limitam ou enquadram.” (Ribeiro, 1999, pp. 39-42).

A avaliação não deverá ser entendida como produto, mas como processo. Em cada uma das suas fases, a avaliação deve se compreender como valorativa. Isto é, avaliar é dar valor. E dar valor é dar existência.

“(…) Foi o homem que deu às coisas o seu valor, a fim de se pôr em segurança; foi ele que lhes deu um sentido humano. Por isso, ele é chamado homem - o mediador das coisas” (Nietzsche, 1988, p. 56).

3. CURRÍCULO E ENSINO

Na relação entre currículo e ensino devemos perceber o que antecede a criação de um currículo, distinguindo esse processo de outros, como sejam a planificação, as estratégias e até a própria avaliação. Nesta visão, mais clássica, a tónica é colocada no professor e não tanto na aprendizagem. Mas nem por isso devemos abandonar esta distinção que nos clarifica conceitos.

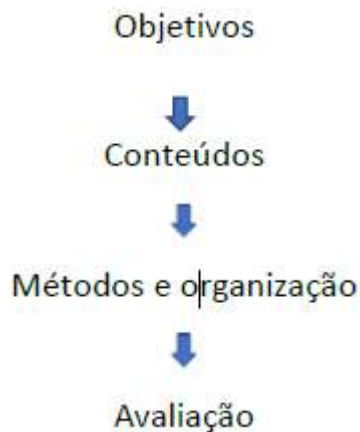
Quadro 1 - Processos e produtos curriculares

Processos	Produtos	Descrição dos produtos
Planeamento curricular	Currículo	Experiências e resultados de aprendizagens que se visam selecionados e organizados
Planificação/programação do ensino	Plano ou programa de ensino	Atividades de ensino /aprendizagem selecionados, organizados e em sequência temporal
Condução do ensino	Resultados reais da aprendizagem	Atitudes, aptidões e conhecimentos adquiridos, em consequência do processo de ensino
Avaliação do ensino	Evidência de aprendizagem conseguida	Situações ou comportamentos indicadores de aprendizagem conseguida

Fonte: Ribeiro, A. C.,1999, p. 24

Decorre do que atrás já foi revisto, que existem diferentes modelos de relações entre as componentes curriculares:

Figura 1 - Modelo curricular I



Fonte: Ribeiro, A. C., 1999

Este é um modelo linear, *top down*, que dá ênfase ao ensino e é um modelo terminal em que cada uma das componentes faz nascer as outras componentes. Há objetivos definidos que, neste modelo, não são alvo de avaliação. Nem sabemos se os conteúdos ou se os métodos e a forma como se organizaram todas as componentes são avaliadas. É um modelo mudo e surdo. Não avalia nada, exceto as aprendizagens de objetivos que podem ou não ser os ajustados.

O modelo seguinte já é mais elaborado. Todas as componentes de co-implicam, numa roda sem núcleo, supostamente orientador. É um modelo sistémico que, mesmo sem filosofia orientadora definida, é já essa visão uma filosofia. Isto é, não ter filosofia orientadora é já ter uma filosofia.

Figura 2 - Modelo II



Fonte: Ribeiro, A. C., 1999

Figura 3 - Modelo III



Fonte: Ribeiro, A. C., 1999

4. OBJETIVOS

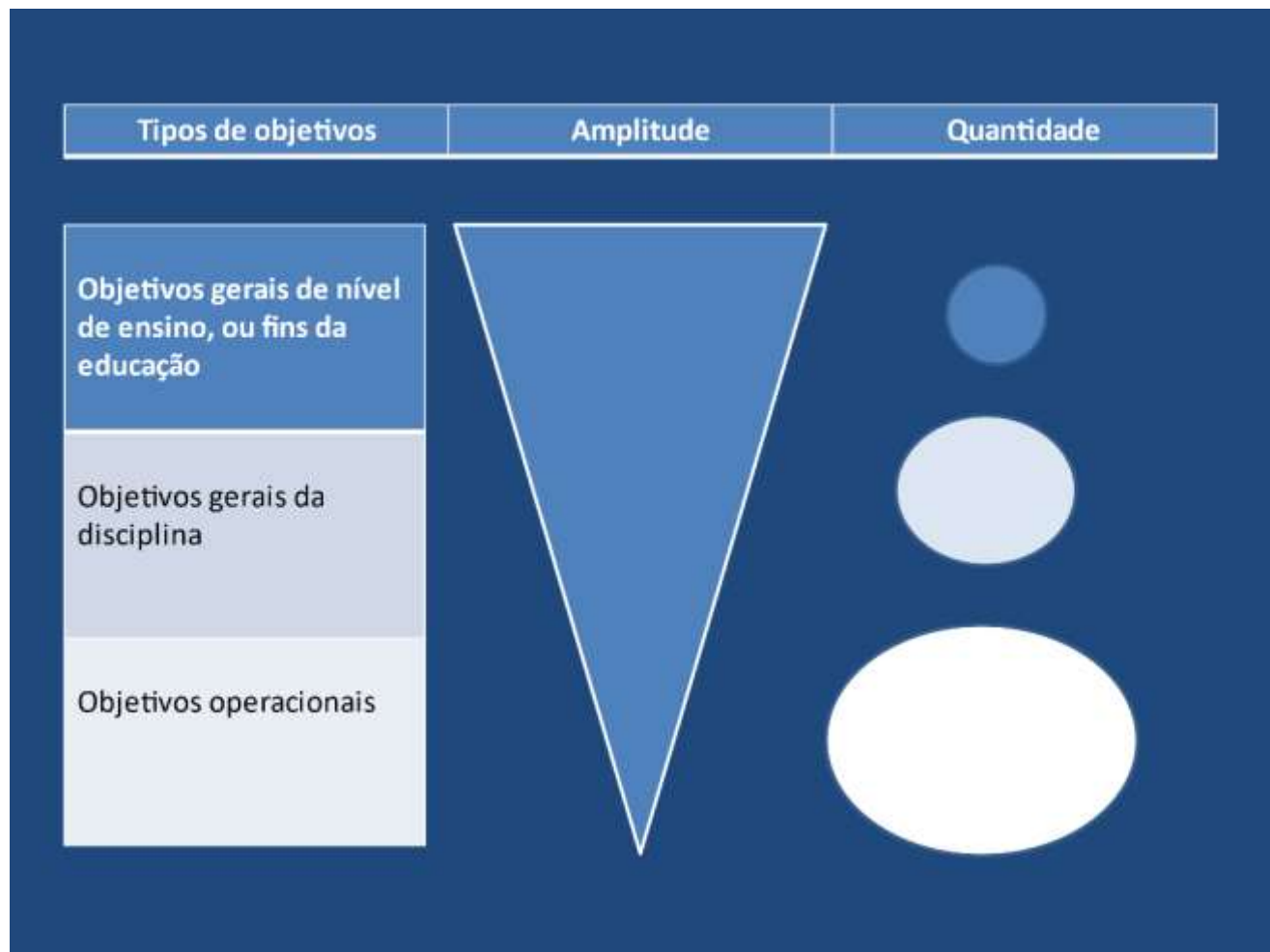
Quadro 2 – Tipos de objetivos

Tipo de objetivos	Dizem respeito	Deverão ser definidos	Devem dar indicações sobre
Objetivos gerais do ensino	Currículos	Pelas equipas que elaboram o currículo	Metas gerais da educação
Objetivos gerais do programa	Programas	Pelas equipas que elaboram os programas	Os domínios cognitivos, afetivos e psicomotor e os níveis de comportamento onde se deverão situar as atividades de aprendizagem
Objetivos operacionais	Atividades quotidianas do professor	Pelos professores	Os comportamentos concretos, observáveis e sintomáticos de que os objetivos gerais foram atingidos

Conforme os tipos de objetivos, eles terão maior ou menor amplitude e será em mais ou menos quantidade. Isto é, quantos mais amplo um objetivo (geral, por exemplo), menos serão em termos de

quantidade sendo que, por exemplo, teremos mais objetivos operacionais, mas que serão menos amplos em termos de alcance. Fonte: Cortesão, L. e Torres, M. A., 1983

Quadro 3 – Amplitude e quantidade de objetivos



Fonte: Pombo, O., 1984

Os objetivos “descrevem a acção (comportamento observável) que o aluno deverá apresentar, indicando em que condições se dará se dará o desempenho e qual o padrão de eficiência que será aceite” (Mager, 1978). Não se trata de espalhar o currículo e a planificação da aprendizagem no seguidismo da Pedagogia Por Objetivos (PPO), de forma a garantir que tudo seja medido, até porque sabemos da dificuldade em quantificar a inteligência de alguém. Mas vale a pena saber a utilidade dos objetivos operacionais como forma de avaliação de processos.

Em que consiste um objetivo operacional. Seguem alguns exemplos:

O estudante deverá ser capaz de:

Quadro 4 – Objetivos comportamentais

Comportamento	Condição	Critério
1. Redigir dois objetivos operacionais	Sem consulta a livros ou anotações	Em cinco minutos
2. Traçar um mapa do Brasil	A mão livre	Delimitando todos os Estados que o compõe
3. Identificar	Utilizando o dicionário de inglês	Pelo menos 75% dos seus erros no ditado

Fonte: Mager, R. F., 1978

É a tal diferença entre o espalhido da PPO e a proposta de uma visão mais abrangente que nos orienta numa pedagogia com objetivos. A PPO chega a nos oferecer um conjunto de verbos que consideramos que nos podem ser úteis na clarificação no processo de criação de objetivos curriculares e educativos.

Quadro 5 – Verbos

Verbos que admitem múltiplas interpretações (não devem ser usados)	Verbos que admitem poucas interpretações
•Conhecer •Compreender •Apreciar •Entender •Desfrutar •Sentir •Crer •Acreditar •Saber •Desenvolver •Melhorar •Julgar •Adquirir •Aperfeiçoar •Pensar •Perceber •Etc.	•Escrever •Recitar •Identificar •Resolver •Construir •Distinguir •Enumerar •Comparar •Contrastar •Criticar •Escolher •Justificar •Relacionar •Listar •Diferenciar •Calcular •Etc.

Fonte: Pombo, O.,1984

Sendo muito útil esta clarificação, nem por isso os objetivos devem ser definidos em termos lineares (ver atrás os modelos de interação das componentes fundamentais do currículo). Demos assumir uma postura crítica, de análise sistémica e ideológica do currículo. Por isso, mais do que falar de PPO, devemos prepara-nos para uma pedagogia com objetivos?

5. A PEDAGOGIA POR OBJETIVOS (PPO)

É verdade que a PPO define objetivos específicos que precisam e clarificam os objetivos gerais programáticos. É certo que estabelece e define o comportamento que o estudante deve exibir no fim do processo de ensino/ aprendizagem. Mas a verdade é que os objetivos comportamentais são definidos em termos de produtos e não em função do processo de aprendizagem.

A constituição de taxonomias e categorizações de todos os possíveis produtos de aprendizagem, devidamente seriados e hierarquizados, pela PPO, permite a definição prévia dos objetivos comportamentais em relação aos métodos e atividades de ensino/ aprendizagem. Por sua vez, a definição de objetivos comportamentais permite, segundo a PPO, avaliar com segurança os processos de trabalho do professor e os progressos e dificuldades dos estudantes. Tudo isto muito facilitado pelo fornecimento de critérios indispensáveis a uma avaliação sumativa com desejável grau de fidelidade, isto é, o objetivo é uma avaliação objetiva.

(...) conjunto de princípios e técnicas que vulgarmente se designa, apresenta-se contudo como mero e neutro instrumento à disposição de todos os professores e podendo ser por estes adaptado às suas diversas concepções pedagógicas, isto é, como isento de valores ideológicos, concepções psicopedagógicas ou opções éticas fundamentais. Tratar-se-ia (...) de um conjunto de processos visando facilitar e clarificar tarefas de planificação, execução e avaliação do processo de ensino/aprendizagem. (Pombo, 1994, pp. 47-72)

Razões do sucesso da PPO

- Conjunto de princípios metodológicos +/- precisos
- Conjunto de técnicas +/- rígidas
- Fracasso das correntes diretivas e não-diretivas
- Invasão do discurso industrial
- Modelo pedido por empréstimo aos gestores
- Lógica de planificação da gestão e de rentabilização
- Economia de projetos, meios, recursos e produtos
- Gestão = educação

- Objetivos: racionalização dos meios e dos fins
- Controlo dos fatores aleatórios

Mas o que ignora a PPO é que o currículo é definido em função da sua situação. Isto é, o currículo será mais ou menos claro conforme a sua situação de desenho e de interpretação.

Quadro 6 – Definições situacionais do currículo



Fonte: Sousa, J. M. & Rodrigues, L., 2022, p. 113

6. CONCLUSÕES

O currículo formal é não só o reconhecimento da realidade, mas é, também, a possibilidade de visibilidade do conhecimento acerca da realidade. Isto significa que é uma forma de representação da realidade. Mas, apesar de ser a possibilidade de ver o que é, também absorve em si o diferente através daquilo que oculta perante a formalidade. Assim, um currículo mostra mais do que aquilo que pretende mostrar. Mas isso não o situa para lá da experiência. Ele está marcado pela intuição que carrega elementos inexplícitos que são silenciados perante a presunção científica que se está a apresentar ostensivamente as próprias coisas. Ele é “(...) o que é formalmente planeado e organizado para promover aprendizagens explicitamente definidas (...). (...) o currículo formal identifica-se com o

oficialmente aprovado pelas entidades responsáveis pelo sistema educativo (...)” (Ribeiro, 1999, pp. 19 e 22).

A prática quotidiana mostra-nos discrepâncias. A legitimação do que é conhecimento é traduzido pelo currículo oficial e este é uma representação que deve ser entendida com a pergunta *quem* é que está autorizado a representar o que é conhecimento. Currículo oficial (ou formal) “identifica-se com o oficialmente aprovado pelas entidades responsáveis pelo sistema educativo” (Ibidem, p. 22).

Pelo currículo oculto são distribuídas formas de significação que asseguram o controlo social. Daqui decorre o controlo não só das pessoas como dos significados. O conhecimento legítimo é, deste modo, aquilo que todos devemos ter e neste sentido, a escola (re)produz, em conjunto com as outras instituições (económicas, políticas, culturais e sociais) com quem dialoga e subsiste, “desigualdades estruturais de poder e de acesso a recursos” (Apple, 1999, p. 113).

O “(...) currículo oculto [corresponde às] (...) normas e valores implicitamente e efectivamente transmitidos pelas escolas e que, habitualmente, não são mencionados nos objectivos apresentados pelos professores!” (Ibidem, p. 141).

REFERÊNCIAS

- Apple, M. (1999). Ideologia e Currículo. Porto Editora.
- Cortesão, L. e Torres, M. A. (1984). Avaliação pedagógica I: Insucesso escolar. Porto Editora.
- Mager, R. F. (1978). A formulação dos Objetivos de ensino. Editora Globo
- Nietzsche, F. (1988). Assim Falou Zaratustra. Publicações Europa-América.
- Pombo, O. (1984), Pedagogia por objectivos. Logos, n.º 1. Filosofia Aberta.
- Ribeiro, A. C. (1999). Desenvolvimento Curricular. Texto Editora.
- Sousa, J. M. & Rodrigues, L. (2022). Teorias Críticas e Pós-Críticas do Currículo – uma reflexão a duas. Imprensa Académica.

EDUCAÇÃO: DESENVOLVER E POTENCIALIZAR

VOLUME IV



conhecimentolivre.org/home



contato@conhecimentolivre.org



[editoraconhecimentolivre](https://www.instagram.com/editoraconhecimentolivre)



EDITORA CONHECIMENTO LIVRE