

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: UMA ABORDAGEM PLURALISTA

VOLUME XIX



EDITORA CONHECIMENTO LIVRE

Walmir Fernandes Pereira

Ensino, pesquisa e extensão: uma abordagem pluralista

19^a ed.

Piracanjuba-GO
Editora Conhecimento Livre
Piracanjuba-GO

19ª ed.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Pereira, Walmir Fernandes
P436E Ensino, pesquisa e extensão: uma abordagem pluralista
/ Walmir Fernandes Pereira. – Piracanjuba-GO

Editora Conhecimento Livre, 2023

138 f.: il

DOI: 10.37423/2023.edcl773

ISBN: 978-65-5367-370-0

Modo de acesso: World Wide Web

Incluir Bibliografia

1. conhecimento 2. pesquisador 3. desenvolvimento I. Pereira, Walmir Fernandes II. Título

CDU: 30

<https://doi.org/10.37423/2023.edcl773>

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

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	6
O DEVER DE MEMÓRIA E A FORMA SUPREMA DE ESQUECIMENTO DO FILÓSOFO PAUL RICOEUR	
Antônio Joaquim Pereira Neto	
DOI 10.37423/230808053	
CAPÍTULO 2	17
O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE QUÍMICA E FÍSICA NO ENSINO MÉDIO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19	
Dulcinéia da Silva Adorni	
DOI 10.37423/230808058	
CAPÍTULO 3	23
CONDICIONANTES GEOHISTÓRICOS DA URBANIZAÇÃO PARANAENSE	
Pierre Alves Costa	
Nayara Fernanda dos Santos	
Joanderson da Silva Prada	
DOI 10.37423/230808065	
CAPÍTULO 4	34
A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: O LETRAMENTO UNIVERSITÁRIO NOS CURSOS DE COMUNICAÇÃO SOCIAL	
Luís Carlos Bittencourt	
Ediana Abreu Avelar	
DOI 10.37423/230808067	
CAPÍTULO 5	47
INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UM OLHAR À LUZ DA LEGISLAÇÃO E A INCLUSÃO NA PRÁTICA	
Walmir Fernandes Pereira	
Glória Lúcia do Nascimento	
DOI 10.37423/230808098	
CAPÍTULO 6	66
AUTISMO E A PRÁTICA DOCENTE	
Walmir Fernandes Pereira	
Josiane da Cunha Rocha Andrade	
DOI 10.37423/230808099	

CAPÍTULO 7	82
QUANDO O CIENTISTA VIRA JORNALISTA: EXPERIÊNCIAS DE UMA BIÓLOGA NA DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA SOBRE DOR E QUALIDADE DE VIDA EM ANIMAIS	
Caroline Marques Maia	
Stelio Pacca Loureiro Luna	
Simone Pallone de Figueiredo	
DOI 10.37423/230808110	
CAPÍTULO 8	98
AS CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DOS SABERES PROFISSIONAIS.	
BÁRBARA BEATRIZ VAZ	
DOI 10.37423/230808124	
CAPÍTULO 9	126
SUPLEMENTAÇÃO NOS PRATICANTES DE MUSCULAÇÃO	
Wellington Danilo Soares	
Wictória Aparecida Caldeira	
Walter Luiz de Moura	
Tatiana Almeida de Magalhães	
Hellen Julliana Costa Diniz	
João Paulo Rodrigues Pacheco	
Artur Pimenta Ribeiro	
Inara Maria Gomes Cardoso	
Gracielle Soares da Silva Ruas	
Jairo Evangelista Nascimento	
DOI 10.37423/230908256	

Capítulo 1

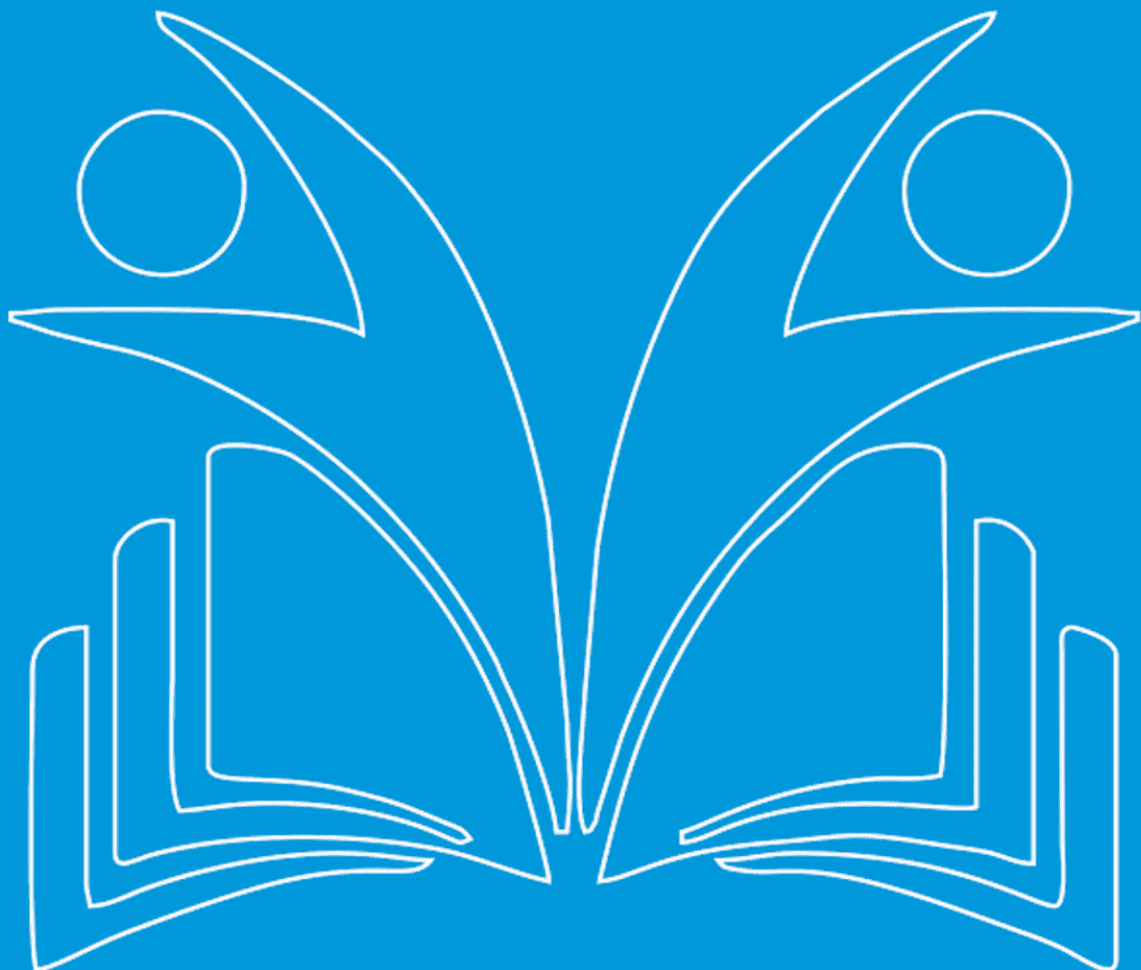


10.37423/230808053

O DEVER DE MEMÓRIA E A FORMA SUPREMA DE ESQUECIMENTO DO FILÓSOFO PAUL RICOEUR

Antônio Joaquim Pereira Neto

*INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA,
EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA DA BAHIA*



O objetivo deste texto é discutir o modo pelo qual o filósofo Paul Ricoeur engendra a sua política de memória, pressuposta a partir da compreensão dos acontecimentos sociais e históricos classificados pela categoria do injustificável, como o nazismo alemão e o apartheid da África do sul. Esta política se enuncia, na obra *A memória, a história e o esquecimento*, como “uma exortação a não esquecer e, além disso, afasta o espectro de uma memória que nada esqueceria (RICOEUR, 2007, p. 424)”. A proposta é demonstrar de que modo este conceito de memória dialoga com o pensamento de Nietzsche, sobretudo no que se refere àquilo que este último denomina de força plástica, no seu texto intitulado *Segundas considerações intempestivas*, em que o poder criativo da memória implica na harmonia do equilíbrio entre os processos de lembranças e esquecimentos, mais precisamente, quando é possível que “se saiba tão bem esquecer no tempo certo quanto lembrar no tempo certo; que se pressinta com um poderoso instinto quando é necessário sentir de modo histórico, quanto de modo à-histórico (NIETZSCHE, 2003, p. 11)”. Observamos, nesta obra, que uma política da justa memória não implica num dever ético e moral do esquecimento e que a ideia de uma força plástica da memória, que convida mais à poesia e à sabedoria, não está dissociada dos acontecimentos sociais e históricos singulares acima mencionados, os quais possibilitam a sua manifestação.

Investigamos a correlação entre a política de memória e a forma suprema de esquecimento, advogadas pelo filósofo Paul Ricoeur, enquanto constitutivas de uma ética do lembrar e do esquecer, as quais possuem raízes, em nossa hipótese, no conceito de força plástica nietzschiano. Objetivamos entender por que uma forma suprema de esquecimento, para Paul Ricoeur, depende de um esquecimento de reserva, o qual “é tão forte quanto o esquecimento por apagamento dos rastros” (2007, p. 512). É preciso ressaltar que o autor não enfatiza o esquecimento por apagamento dos rastros sob a ótica das neurociências, pois, para ele, elas não contribuem diretamente em nada para a conduta da vida, e é por isso que, na sua ótica, podemos desenvolver um discurso ético e político da memória (Idem, p. 432). É à poesia do esquecimento que a problemática do dever moral precisa se voltar.

O esquecimento que convida mais à poesia expressa uma diferença em relação à promessa, sobretudo se entendermos a promessa como uma faculdade humana que impele o homem ao exercício de poder “apreender a faculdade de lembrar”, colocando-o sempre numa situação de “sempre se ver novamente preso ao que passou” (NIETZSCHE, 2003, p. 8). A promessa representa, vista de um ponto negativo, uma faculdade que promove a repetibilidade do passado. Desse modo, presume-se, a partir da forma como o filósofo pensa essa faculdade, que a única forma pela qual ela poderia promover

felicidade seria se ela pudesse guardar uma relação com a poesia, principalmente se entendermos poesia no sentido aristotélico (2004, p.47) que “fomenta não o que aconteceu, mas as coisas que poderiam vir a acontecer”. Desse modo, teríamos uma promessa ativa, da mesma forma que um esquecimento ativo, em favor de um conjunto de reminiscências favorável à vida. Sendo assim, de que forma é possível compreender os rastros os quais me indicam a força criativa dessa faculdade na obra analisada? Como a infelicidade do esquecimento definitivo convida mais à poesia e à sabedoria?

Vale entender a diferença entre a promessa e o esquecimento, a qual se configura no âmbito da reflexão sobre a condição ontológica do ser histórico na tríade presente, passado e futuro nas considerações do Nietzsche. É na esteira das considerações da segunda dissertação da Genealogia da moral, culpa, má consciência e coisas afins, que uma distinção entre promessa e esquecimento se mostra presente. Para Nietzsche, a promessa supõe uma tarefa essencialmente humana em que “o esquecimento é suspenso em determinados casos, na medida em que a impressão recebida do passado torna-se um ativo não-querer-livrar-se, um prosseguir-querendo o já querido, uma verdadeira memória da vontade (1998, p. 48)”. Nesse contexto, partindo da tríade mencionada acima, o passado se converte na fonte de onde é possível encontrar as lembranças e impressões para enunciar as promessas; o presente se articula ao passado e encontra, neste último, a sua razão de ser; o futuro revela, conforme ao que enuncia a sua própria semântica, o seu caráter de pura promessa, em que o estoque de conhecimento sedimentado na memória funciona como índice de determinação do processo da história.

Esta memória da vontade configura o excesso de saber que é capaz de dar forma e criar um animal que pode fazer promessas, pois, como diz o próprio filósofo, não é esta a tarefa paradoxal à qual a natureza se impôs, com relação ao homem? Não é este o verdadeiro problema do homem? Cremos que nesta formulação podemos perceber as condições de possibilidade de aparecimento de um discurso ético da memória sem a mediação da neurociência enquanto ciência definidora das condutas sociais, pois o direito de fazer promessas e de fazer escolhas se impôs pela natureza, “uma verdadeira memória da vontade”. Mas esta, para Nietzsche, ainda não é a força pela qual a felicidade se manifesta, pois não seria isto que estaria subjacente em sua questão, isto é, não é este o verdadeiro problema do homem? “A força inibidora ativa, positiva no mais rigoroso sentido, graças a qual o que é por nós experimentado, vivenciado, em nós acolhidos, não penetra mais em nossa consciência é a do esquecimento (NIETZSCHE, 1998, p. 47)”.

Em Nietzsche (1998), o esquecimento é sinônimo de poesia e sabedoria, uma vez que “não poderia haver felicidade, jovialidade, esperança, orgulho, presente, sem o esquecimento”. O esquecimento é a condição fundamental para a instauração do novo, para a não repetição do passado e para tornar mais imprevisível e indeterminado o futuro sobrecarregado de promessas. Nietzsche estabelece um longo esforço de combate à moralidade dos costumes, sua ênfase é sempre no processo de transvaloração. Nesse sentido, a memória da vontade de fazer promessas acaba se tornando o seu principal alvo e o esquecimento uma bandeira cuja imagem simbólica ilumina a transvaloração.

Para a nossa proposta, fica a tarefa de vasculhar como essa potência valorativa do esquecimento nietzschiano impacta o conceito da forma suprema de esquecimento de Paul Ricoeur, levando em conta o conceito de força plástica, a qual é discutida por Nietzsche nas segundas considerações intempestivas: as vantagens e desvantagens da história para a vida. Na presente hipótese, não há como pensar numa política de memória, seguindo o rastro de Paul Ricoeur, sem considerar a sua relação com a vida civil e a vida individual como constitutivas das diferenças que nos configuram, além das memórias individuais como resultado das variadas tramas de interdependência sociais modeladoras de nossas consciências.

A bandeira que se ergue com as considerações de Nietzsche é a bandeira de uma força equilibrada dos processos da lembrança e do esquecimento, ou seja, uma política para “que se saiba mesmo tão bem esquecer no momento certo quanto lembrar no tempo certo”, já que “o elemento histórico e o elemento não histórico são igualmente necessários à saúde de um indivíduo, de um povo, de uma civilização (NIETZSCHE, 2003, p. 11)”. Essa força equilibrada é a que é denominada de força plástica. Em Nietzsche, a memória aparece como faculdade que deve estar a serviço da vida. Ele enfatiza a ação como pressuposta da faculdade do esquecimento: “a todo agir liga-se um esquecimento (NIETZSCHE, 2003)”. Sendo assim, é a memória da cultura histórica que pode impedir esse esquecimento que nos conduz à ação.

Nesse sentido, a história precisa de ser lembrada e esquecida no tempo certo, já que o seu uso para a vida deve vir em companhia com o auxílio da “força plástica”, a qual representa a equação equilibrada dos processos de lembrança e esquecimento e propõe um combate rigoroso frente à entrega total da personalidade ao processo do mundo (Idem, p. 76). A força plástica pode ser um fio condutor de um processo que reconhece a memória enquanto um fenômeno dispersivo, novo e diferencial. No entanto, não há lugar ou acontecimento histórico, na perspectiva nietzschiana, de onde ela pode ser observada. Na presente discussão, essa será a grande contribuição de Paul Ricoeur.

Já foi dito acima sobre a força atribuída por Nietzsche ao esquecimento. Ricoeur se ocupa do trabalho de discutir porque não se pode falar em dever de esquecimento. Para ele, no fundo do fundo, teríamos o esquecimento das fundações, de suas doações originárias, força de vida, força criadora da história, origem, enquanto irreduzível ao começo (RICOEUR, 2007, p. 445). O esquecimento promove o novo, a história livre de coações arbitrárias, uma memória desprovida de teleologias. O esquecimento torna possível uma memória (Idem, p. 450) que estimula a poesia e a sabedoria. Nesse sentido, essa concepção guarda muitos pontos de contato com a força inibidora ativa do esquecimento nietzschiano. Este esquecimento das fundações não procura um sentido oculto para os começos, pois “se interpretar fosse colocar lentamente em foco uma significação oculta na origem, apenas a metafísica poderia interpretar o devir da humanidade (FOUCAULT, 2009, p. 26)”.

A hermenêutica que deriva deste esquecimento das fundações se associa aos postulados de uma memória cujo sentido está na sua potência originante, uma vez que, segundo Ricoeur (2007, p. 449), “toda origem, tomada na sua potência originante, revela-se irreduzível a um início datado e, nessa condição, está ligada ao mesmo estatuto do esquecimento fundador”. O esquecimento fundador simboliza a irrepetibilidade do passado, o tendo sido. Porém, ele não promove a sua destruição. Evidencia-se, desse modo, a proposição do esquecimento fundador como uma metáfora da plasticidade da memória, na medida em que não há fonte comum de onde se possa harmonizar esquecimento por apagamento dos rastros e o esquecimento de reserva, pois “a ambigüidade primeira do esquecimento destruidor e do esquecimento fundador permanece fundamentalmente indecível. (Idem, p. 551)”. E sendo indecível, ela torna incompatível o esquecimento destruidor com a política de memória do filósofo, na medida em que este esquecimento inibe uma exortação ao não esquecimento. Somente um esquecimento positivo pode, no sentido rigoroso do termo, tornar possível um dever de memória que “se saiba tão bem lembrar quanto esquecer em um tempo certo”.

O esquecimento é a condição de possibilidade de uma memória feliz, no entanto, não se pode falar em esquecimento feliz, já que nossa relação com o esquecimento não é marcada por acontecimentos de pensamento comparáveis ao reconhecimento (RICOEUR, 2007, p. 508). Não existe milagre de esquecimento; não conseguimos nomear o esquecido, muito menos localizá-lo na dinâmica dos processos mnemônicos, pois somente a vinda de uma lembrança é um acontecimento. O esquecimento não é um acontecimento, algo que ocorre ou que se faz ocorrer (Idem, p. 508). Assim sendo, tomada enquanto uma faculdade de inibição ativa, em termos nietzschianos, o esquecimento tende a estar em consonância com a memória feliz, uma vez que o esquecimento suscita uma

memória. Por conseguinte, Paul Ricoeur indaga: “o que seria uma memória feliz que não fosse também uma memória eqüitativa (Idem, p. 507)?”. Com efeito,

“a memória feliz simboliza o reconhecimento como o pequeno milagre da memória. Enquanto milagre, também ele pode faltar. Mas quando ele se produz, sob os dedos que folheiam um álbum de fotos, ou quando do encontro inesperado de uma pessoa conhecida, ou quando da evocação silenciosa de um ser ausente ou desaparecido para sempre, escapa o grito: É ela! É ele! Conforme o filósofo, todo o fazer-memória resume-se assim no reconhecimento” (Idem, p. 502).

Nesse contexto, o filósofo discorre sobre a possibilidade de reconhecer as lembranças as quais compõem a memória das outras comunidades históricas. Para tanto, ela necessita da crítica histórica para encontrar o seu sentido de justiça. A sua política da memória deve trabalhar com a memória do não-esquecido, não com a empreitada política de não esquecer de esquecer¹. Nessa perspectiva, a política da justa memória se realiza na interdependência entre a força inibidora ativa do esquecimento e a sua forma suprema, tomada esta como a capacidade da primeira de acionar a sua plasticidade. Desse modo, Paul Ricoeur questiona: “não haveria, então, uma forma suprema de esquecimento, enquanto disposição e maneira de ser no mundo, que seria a despreocupação ou, melhor dizendo, a não- preocupação” (2007, p. 511) com o passado? O filósofo exorta o elogio do esquecimento de Kierkegaard como liberação da preocupação com o passado. Na presente hipótese, este elogio condicional do esquecimento é a condição pela qual a força plástica do conhecimento nietzschiano se vivifica, mais precisamente, na presente discussão, cremos que o mesmo consolida e dar sistematicidade ao poder da força plástica do escritor das segundas considerações intempestivas.

O filósofo Paul Ricoeur enuncia em que condições é possível convidar o esquecimento à poesia e à sabedoria. Para tanto, ele vai apontar para a narrativa dos sobreviventes da shoah, bem como para os processos de segregação racial e social ocorridos na África do sul pelo apartheid. Seu objetivo é analisar como é feito o uso público da memória para solucionar os problemas de coesão e unidade nacionais ocasionados por tais horrores. O filósofo não torna efetiva uma política da memória que vise desconsiderar a singularidade e o horror desses eventos. Pelo contrário, ele condena todo pretenso dever de esquecimento relativo à anistia dos agentes responsáveis pelos crimes cometidos contra a humanidade. Para o mesmo, “a instituição da anistia só pode responder a um desígnio de terapia social emergencial, sob o signo da utilidade e não da verdade” (2007, p. 462). A forma de esquecimento preconizada neste tipo de procedimento visa, para o fenomenólogo, somente controlar as paixões das vítimas dos crimes mencionados, as quais podem levar a sedições por parte dos indivíduos insatisfeitos com a impunidade do direito positivo. No seu entender, “se uma forma de esquecimento puder então

ser legitimamente evocada, não será um dever calar o mal, mas dizê-lo num modo apaziguado, sem cólera (Idem, p. 462)". Ele esclarece que "essa dicção tampouco será a de um mandamento, de uma ordem, mas a de um desejo no modo optativo (Idem, p. 462)". Nestes termos, o filósofo delineia porquê não é possível tornar concreta uma política do perdão, ao mesmo tempo em que não existe um dever de esquecimento.

A positividade de uma suposta política do esquecimento estaria na contramão de um trabalho de lembrança favorável à produção de um saber sobre si da memória e da história, pois "o esquecimento continua a ser a inquietante ameaça que se delineia no plano de fundo da fenomenologia da memória e da epistemologia da história (RICOEUR, 2007, p. 423)". Portanto, uma política da justa memória não implica num dever ético e moral do esquecimento. No presente trabalho, a ideia de uma força plástica da memória que convida mais à poesia e à sabedoria pode ser erigida no seio de acontecimentos classificados pela categoria do injustificável. Assim, é contra os abusos de esquecimento que o filósofo investiga a anistia enquanto uma forma de esquecimento comandado, isto é, enquanto uma forma de esquecimento institucional. Paul Ricoeur analisa os crimes cometidos contra a humanidade para entender como eles são tratados pelo direito público, sua pretensão é evidenciar quais são os efeitos sociais destes acontecimentos, como uma política de uma justa memória permite superar a trágico de suas consequências, sobretudo por eles serem tidos como eventos marcados pela categoria do "injustificável" (Idem, p. 477). Em Ricoeur, uma política da justa memória implica o não esquecimento das marcas psíquicas e sociais do apartheid e do genocídio nazista. Nessa ótica, não é sob a justificativa da coesão e da unidade social que a bandeira do não esquecer de esquecer deve ser levantada, pois "as violências do apartheid e desses crimes inseridos na categoria do horror e do imperdoável deixaram feridas que alguns anos de audiências públicas não poderiam bastar para curar" (Idem, p. 491). No entanto, o filósofo considera alguns efeitos positivos dessa empreitada, uma vez que, segundo ele:

"Do lado das vítimas, o benefício é inegável em termos indivisamente terapêuticos, morais e políticos. Famílias que lutaram durante anos para saber puderam dizer sua dor, exalar seu ódio perante os ofensores e diante de testemunhas. À custa de longas sessões, puderam narrar as sevícias e nomear os criminosos. Nesse sentido, as audiências permitiram verdadeiramente um exercício público do trabalho de memória e de luto, guiado por um procedimento contraditório apropriado. Ao oferecer um espaço público à queixa e à narrativa dos sofrimentos, a comissão certamente suscitou uma Katharsis compartilhada (RICOEUR, 2007, p. 490).

Do ponto de vista sociológico pode ter sido relevante tal empreendimento. Incitar o exercício de uma atividade de lembrança capaz de provocar a purgação das agruras sofridas pelas vítimas nestas

situações limites, ou melhor, um exercício de memória compartilhado na luta pela imprescritibilidade de tais crimes². Segundo o filósofo, esse tribunal foi solicitado com o seguinte lema: compreender e não vingar, isto é, conhecer a verdade para permitir a reconciliação. Este era o imperativo: lembrar para esquecer, ou lembrar para perdoar, um exercício público para a reconciliação política.

No entanto, ele deixa clara a relevância de reconhecer os limites desse empreendimento, uma vez que há tantas memórias quantas pessoas vítimas desse passado violento. O mesmo revela que “talvez seja esperar demais dessa experiência sem precedente perguntar até que ponto os protagonistas conseguiram avançar no caminho do perdão verdadeiro (Idem, p. 490)”. Voltando à questão que trata de sua relação com o filósofo Nietzsche, percebemos a sua diferença. Nietzsche se apresenta num plano eminentemente especulativo quando enuncia a positividade de um “esquecimento ativo no qual poderia haver felicidade, jovialidade e esperança”, mais precisamente, ele não anuncia as condições sociais e históricas as quais poderiam levar o indivíduo ao alcance dessa felicidade, jovialidade e esperança, sobretudo a partir da força vivificadora da plasticidade desse esquecimento ativo.

Ao contrário de Nietzsche, Paul Ricoeur anuncia as condições sociais e históricas através das quais o indivíduo pode potencializar uma forma suprema de esquecimento. Este filósofo vivifica a força plástica do conhecimento nietzschiano ao evocar uma forma suprema de esquecimento, “aquele enquanto disposição e ser no mundo, que seria a despreocupação ou, melhor dizendo, a não preocupação (RICOEUR, 2007, p. 511) com o passado”.

Ao trabalhar com as categorias da memória, da história e do esquecimento, ele não prescreve normativamente critérios de objetivação do passado, do presente e do futuro. A sua política de memória reclama uma objetividade que comporta a narratividade enquanto força capaz de unificar o paradoxo de nossas experiências na história. Narratividade que pode permitir o entendimento e um justo trabalho de lembrança desses acontecimentos classificados pela categoria do injustificável. É nessa lógica que an interest for knowledge objetivo deve suscitar an interest for communication desses eventos³, uma vez que, segundo Ricoeur “(2007, 253), de obstáculo à cientificidade da história, a narrativa se transforma em seu substituto”.

Todavia, a narratividade não representa uma forma suprema de operação historiográfica produtora de um perdão verdadeiro, pois o sofrimento das vítimas desse passado violento constitui uma experiência singular que independe de qualquer tentativa de representação. Nesse sentido, a hermenêutica não constitui uma forma suprema de trabalho de lembrança. A hermenêutica pode somente comandar o status de verdade em história.

A política da justa memória reclama o auxílio da crítica histórica que esteja pronta para corrigir, criticar, e até mesmo desmentir a memória de uma comunidade determinada, quando ela se retrai e se fecha sobre seus próprios sofrimentos a ponto de se tornar cega e surda aos sofrimentos das outras comunidades (RICOEUR, 2007, p. 507). E se não há uma justa memória sem essa memória equitativa que leve em conta as memórias das outras comunidades, então deve ser esta que representa a forma suprema de trabalho de lembrança do filósofo estudado. Nesse sentido, essas duas formas supremas dos procedimentos mnemônicos, caracterizadas pela de lembrança e pela de esquecimento, não representariam ao mesmo tempo uma atitude de preocupação e despreocupação com o passado, não seria esta política da memória a força plástica nietzschiana ativa e, conseqüentemente, tornada viva por Paul Ricoeur?

A força inibidora ativa do esquecimento, no sentido dado pelo filósofo, não deve ser comandada, muito menos em favor de uma política do perdão. A sua política de memória possui uma natureza indeterminada, ela também desconsidera o conceito de história enquanto processo cujo *télos* funciona como princípio produtor de inteligibilidade do desenvolvimento do espírito racional no tempo. Nessa lógica, ela não possui a garantia de que vai possibilitar as vítimas de passados violentos dizerem o mal num modo apaziguado, sem cólera, uma vez que “se uma forma de esquecimento puder então ser legitimamente evocada”, conforme o autor, ela vai supor “um desejo no modo optativo (2007, p. 462)”.

Desse modo, a fórmula da força plástica do conhecimento de Nietzsche também pode ser esquecida pelo trabalho de lembrança dos sucessores do filósofo. Não seria esta uma proposta contra qualquer modelo de lembrança e esquecimento comandado? Esta não seria uma forma de luta contra o que sempre caracterizou a filosofia ocidental, marcada pelo “logocentrismo, pela semelhança, pela adequação, pela beatitude e pela unidade (FOUCAULT, 2003, p. 22)”? Na presente hipótese, esta é a principal função de sua política da justa memória: a promoção do reconhecimento de uma memória equitativa, de processos de lembranças e esquecimentos inclinados ao entendimento e à compreensão da diversidade constitutiva das lembranças de outras comunidades históricas, da “despreocupada memória no horizonte da preocupada memória, alma comum à esquecida e à inesquecida memória” (RICOEUR, 2007, p. 512). Se em Nietzsche a teleologia científica deve dar lugar ao conhecimento que vivifica e potencializa a vida, de modo que esta “é um *imperfectum* que nunca pode ser acabado (2003, p. 8), em Ricoeur (2007), de maneira semelhante, escrever a vida é inacabamento.

Portanto, o esquecimento de reserva é tão forte quanto o esquecimento definitivo pelo fato de ele simbolizar a sobrevivência das impressões-afecções na memória dos indivíduos. Ele torna possível um trabalho de lembrança produtor de uma justa memória, a qual nos liga ao passado e, ao mesmo tempo, uma forma suprema de esquecimento que nos desliga do mesmo.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. Poética. Copyright desta edição. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2004.

FOUCAULT, Michel. A verdade e as formas jurídicas. Tradução: Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais, supervisão final do texto Lea Porto de Abreu Novais. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2003.

_____. Nietzsche, a genealogia e a história. In: Microfísica do poder. Organização e tradução de Roberto Machado. – Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009.

RICOEUR, Paul. A memória, a história e o esquecimento. Tradução: Alain François [et al]. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

_____. History and Hermeneutics. In: The Journal of Philosophy, vol. 73, No. 19, seventy-third Annual Meeting Eastern Division, American Philosophical Association (Nov. 4, 1976), pp. 683-695).

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. Segunda consideração intempestiva: da utilidade e desvantagem da história para vida. Tradução: Marco Antônio Casanova,- Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

_____. Genealogia da moral: uma polêmica; tradução, notas e posfácio Paulo Cezar de Souza – São Paulo: Companhia das letras, 1998.

Capítulo 2

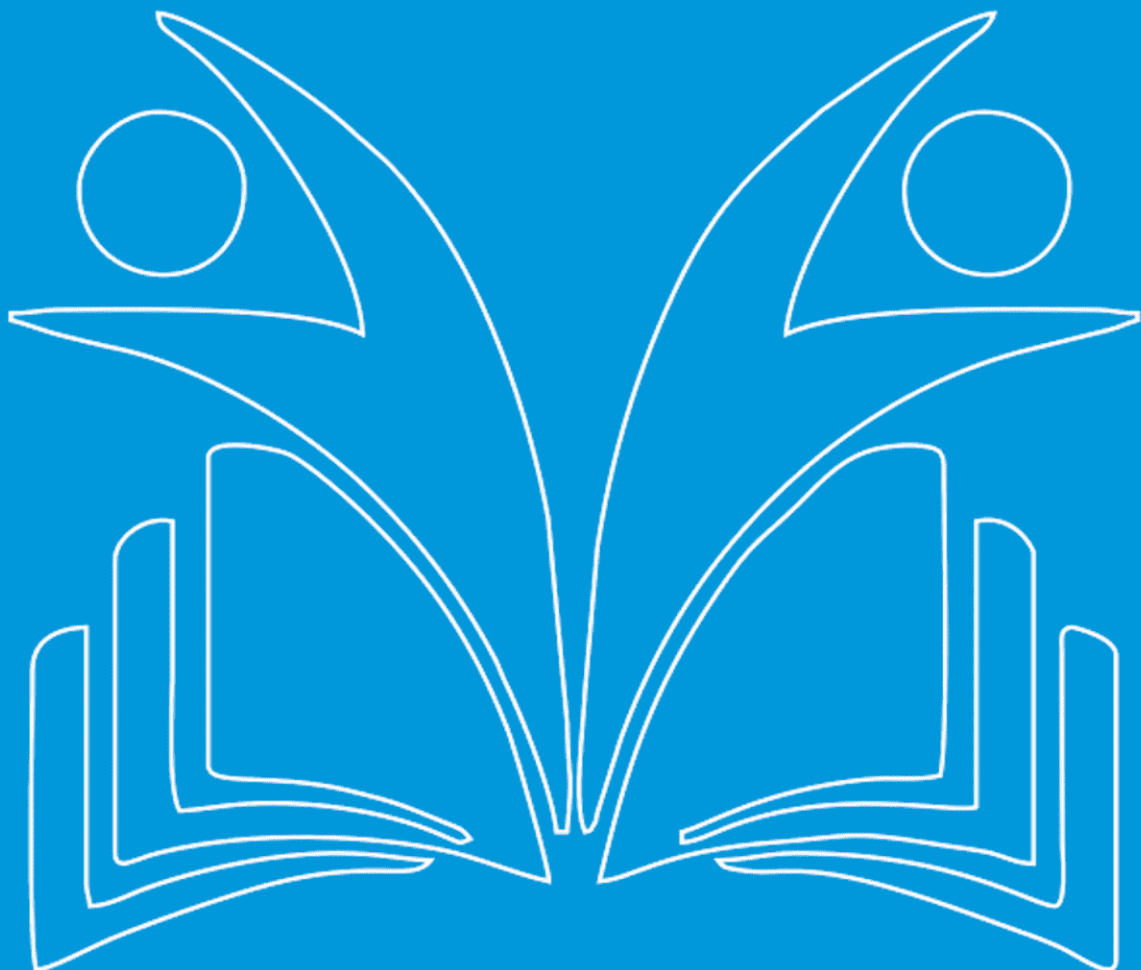


10.37423/230808058

O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE QUÍMICA E FÍSICA NO ENSINO MÉDIO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

Dulcinéia da Silva Adorni

Universidade do Estado da Bahia



INTRODUÇÃO

Em 2019 o mundo foi surpreendido por um vírus altamente perigoso e contagioso chamado SARS-COV-2. Em 30 de janeiro de 2020, o surto foi declarado Emergência de Saúde Pública Importância Internacional e, em 11 de março do mesmo ano, foi caracterizado como pandemia pela Organização Mundial de Saúde, devido sua disseminação comunitária em todos os conteúdos. O mundo foi tomado pela disseminação da COVID-19. Doença essa que matou milhões de pessoas e exigiu a tomada de medidas de isolamento social, as quais foram implementadas com maior ou menor rigidez, em todos os continentes, com o objetivo de tentar conter sua disseminação e reduzir a contaminação.

No Brasil, as aulas presenciais nas instituições de ensino superior integrantes do sistema federal de educação, foram substituídas pelo Ensino Remoto Emergencial, por meio da Portaria N° 343, de 17 de março de 2020. Em seguida, em 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação veio a público esclarecer aos sistemas e redes de ensino de todos os níveis, etapas e modalidades, a necessidade de reorganização das atividades acadêmicas de acordo com as ações preventivas de propagação da COVID-19.

Na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão aprovou o retorno às aulas da graduação, interrompidas no mês de março de 2020, por meio do Ensino Remoto Emergencial, a partir de meados de outubro do mesmo ano. As disciplinas presenciais foram substituídas, então, por atividades síncronas e assíncronas desenvolvidas através da plataforma *google meet*.

Neste contexto, foi preciso fazer uma adequação nas disciplinas Estágio I dos cursos de Licenciatura em Química e Licenciatura em Física, no campus de Itapetinga (UESB/Itapetinga). Como a ementa de ambas as disciplinas propõe um levantamento da situação do ensino de Química e Física no município de Itapetinga, foi sugerido aos licenciandos uma pesquisa sobre a percepção dos estudantes do Ensino Médio quanto à interferência do Ensino Remoto no seu processo de aprendizado.

Como destacam Rocha e Vasconcelos (2016), os estudantes de Ensino Médio têm dificuldade para compreender Química (incluímos aqui também Física). As autoras referem que o ensino dessa disciplina ainda ocorre no âmbito de uma concepção tradicional, descontextualizada e não interdisciplinar, contribuindo para gerar desinteresse pelo componente curricular e, conseqüentemente, dificuldades para o aprendizado. Os estudantes não conseguem relacionar o

conteúdo estudado na escola com a química presente em seu cotidiano. Nesta perspectiva, gerar situações que estimulem o interesse pela aprendizagem tem sido um grande desafio para os professores de Química. Neste contexto, a orientação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2022) sobre a contextualização dos conhecimentos, ao favorecer o protagonismo dos estudantes no enfrentamento de questões do cotidiano relacionadas aos conhecimentos da área, pode favorecer o interesse e a motivação para o aprendizado.

A contextualização dos conhecimentos da área supera a simples exemplificação de conceitos com fatos ou situações cotidianas. Sendo assim, a aprendizagem deve valorizar a aplicação dos conhecimentos na vida individual, nos projetos de vida, no mundo do trabalho, favorecendo o protagonismo dos estudantes no enfrentamento de questões sobre consumo, energia, segurança, ambiente, saúde, entre outras (BRASIL, 2017, p. 549).

Partindo de considerações dessa natureza e da situação de ensino remoto emergencial, foi solicitado aos estudantes das disciplinas Estágio I dos cursos de Licenciatura em Química e Licenciatura em Física da UESB, campus de Itapetinga, o desenvolvimento de uma pesquisa junto aos professores desses componentes curriculares nas instituições de Ensino Médio do município.

METODOLOGIA

A pesquisa, de natureza quanti-qualitativa, foi desenvolvida por meio da aplicação de um questionário *online*, pela plataforma *Google Meet*, aplicado aos estudantes de Ensino Médio de quatro instituições da rede particular de ensino. Não foi aplicado aos estudantes da rede pública devido as instituições, na ocasião, não terem ainda retomado as atividades. De acordo com Souza (2018, p.6), a articulação entre os métodos qualitativos e quantitativos:

busca corroborar com um resultado de um método com os resultados do outro, utilizar os resultados de um método para auxiliar na interpretação do outro método, descobrir o paradoxo que leva a reconsiderar a questão da pesquisa, além da amplitude no alcance da pesquisa, confrontando seus elementos com um outro método.

Foram entrevistados 106 estudantes distribuídos entre as diferentes instituições e nos três anos de Ensino Médio. Os questionários foram elaborados com 10 perguntas de múltipla escolha, as quais versavam sobre a aprendizagem de Química e Física, nesse período pandêmico, por meios digitais. No âmbito deste trabalho apresentaremos os resultados de quatro delas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira questão apresentada buscou identificar quais as maiores dificuldades em relação ao Ensino Remoto Emergencial de Química e Física. Como os resultados obtidos foram muito semelhantes no que diz respeito à ambas os componentes curriculares – Química e Física, apresentaremos os resultados de forma conjunta. A maior dificuldade, segundo os entrevistados, foi focar nas aulas (ficando em torno de 56%) e compreender os conteúdos (31%). A falta de ambiente adequado não foi um elemento destacado pelos estudantes como importante (2%), bem como a queda da internet durante as aulas (7%). Segundo Lima, Queiroz e Sant’anna (2018, p.2), exercitar o cérebro para manter a atenção e concentrar-se nos estudos é um desafio pedagógico. Este desafio torna-se ainda maior durante o ensino remoto, com o estudante tendo aulas online, com uma série de estímulos externos oriundos do espaço familiar.

Quando perguntados sobre a forma mais fácil ou prazerosa de aprender Química ou Física durante o ensino remoto, foi destacada a contextualização dos conteúdos. Para 45% dos entrevistados, quando o conteúdo de Química ou Física é relacionado ao cotidiano fica mais fácil a compreensão e prazeroso o aprendizado. A contextualização dos conteúdos é um dos eixos centrais organizadores das dinâmicas interativas no ensino de Química e Física, “na abordagem de situações reais trazidas do cotidiano ou criadas na sala de aula por meio da experimentação” (BRASIL, 2006, p. 117).

A terceira pergunta foi uma comparação entre o ensino presencial e o ensino remoto no que diz respeito à aprendizagem. A maioria dos estudantes entrevistados (72%) destacou sentir maior dificuldade para compreender os conteúdos trabalhados no decorrer do Ensino Remoto. Esse dado chama ainda mais atenção considerando que apenas 9% deles destacaram sentir dificuldades também no ensino presencial. Para 13 dos entrevistados, o ensino remoto não interfere no seu aprendizado: afirmam não terem dificuldades para compreender os conteúdos de Química e Física, seja em uma modalidade ou outra de ensino.

Apesar dos resultados acima, quando perguntados sobre como consideram o processo de ensino aprendizagem em tempos de ensino remoto, 63% dos estudantes afirmou sentir falta do contato mais próximo com o professor e 13% destacou que consegue organizar melhor o tempo de estudo. Como referem Valente et al. (2020), nada substitui uma aula presencial e a convivência em sala de aula, porém é necessário se abrir às novas experiências do aprender. Esse período de ensino remoto, apesar das muitas dificuldades de adaptação e adequação, tanto por parte dos alunos quanto dos professores, tem se configurado com oportunidade para vivenciar novas experiências pedagógicas,

sobretudo pela necessidade da utilização das tecnologias da informação e comunicação (TIC). Como afirmam Tavares, Souza e Correia (2013, p.160), o uso das TICs deve “propiciar ao aluno uma visão mais ampla do assunto estudado”, possibilitando “uma melhor compreensão”, não deixando de lado a sua realidade. Desta forma, o conhecimento mediado pela tecnologia contribui para que o estudante transforme as informações de senso comum em novas concepções, apropriando-se do caráter científico do conhecimento.

Entretanto, segundo Moran (2001, p.3), a questão fundamental não é tecnológica, pois as tecnologias podem nos ajudar, mas educar é, fundamentalmente, “aprender a gerenciar um conjunto de informações e torna-las algo significativo para cada um de nós”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O período de Ensino Remoto Emergencial caracterizou-se, para alunos e professores, como um período de adaptação e adequação às novas aprendizagens e experiências. No ensino presencial o professor tem a oportunidade de interagir de forma mais direta com a turma, podendo identificar com maior facilidade o rendimento dos estudantes e as dificuldades de aprendizagem. Os resultados obtidos neste trabalho indicam que uma das maiores dificuldades encontradas pelos estudantes foi justamente quanto à falta deste contato direto com o professor e colegas. Fato este que reforça a importância do ensino presencial, não apenas para o aprendizado dos conteúdos, mas para a interação entre professor-aluno e entre pares. fator que, consideramos, contribui para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem. Em síntese, quanto ao aprendizado em Química e Física, os resultados indicam que a maior obstáculo encontrado pelos alunos foi quanto à dificuldade de concentração. Dado esse que nos remete à importância da instituição escolar como *lócus* privilegiado para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem escolar. A tecnologia configura-se como uma aliada, mas nunca como uma substituta para o ensino presencial.

Palavras-chave: COVID-19. Aprendizagem de Química. Aprendizagem de Física. Formação Inicial em Química. Formação Inicial em Física.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 10/12/2021.
- LIMA, Claudia Lucia. QUEIROZ, Erika Cristina Silva Batista. SANT'ANNA, Geraldo José. A Relação Entre Concentração e Aprendizagem: O Uso De Tics Para A Aprendizagem Do Aprender. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 03, Ed. 11, Vol. 05, Novembro de 2018, p. 161-186.
- MORAN, José Manoel. Novos desafios na educação - a Internet na educação presencial e virtual. Pelotas: UFPel, 2001.
- ROCHA, Joselayne Silva; VASCONCELOS, Tatiana Cristina. Dificuldades de aprendizagem no ensino de química: algumas reflexões. Florianópolis. XVIII Encontro Nacional de Ensino de Química (XVIII ENEQ), 2016.
- SOUZA, Marcelo Pereira. Perspectiva quali-quantitativa no método de uma pesquisa. Aracaju- SE: Anais do Enfope. N° 11, 2018. Disponível em: [Vista do PERSPECTIVA QUALI-QUANTI NO MÉTODO DE UMA PESQUISA \(set.edu.br\)](http://set.edu.br). Acesso em: 16/05/2022.
- TAVARES, Ricarte; SOUZA; Rodolpho Ornitz Oliveira; CORREIA, Alayne de Oliveira. Um Estudo Sobre A "Tic" E O Ensino Da Química. Revista GEINTEC. São Cristóvão/SE. Vol. 3, n. 5, 2013, p.155-167.

Capítulo 3



10.37423/230808065

CONDICIONANTES GEOHISTÓRICOS DA URBANIZAÇÃO PARANAENSE

Pierre Alves Costa

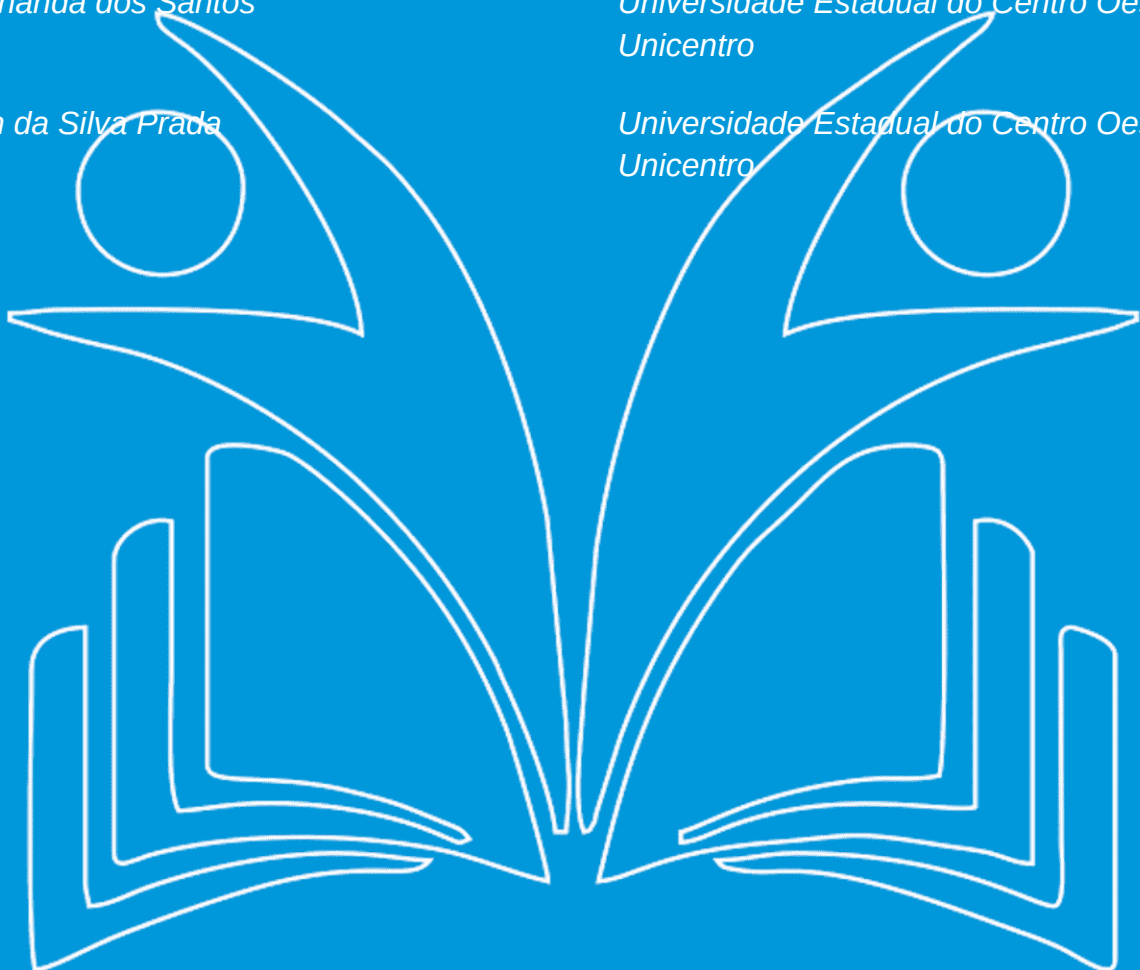
*Universidade Estadual do Centro Oeste -
Unicentro*

Nayara Fernanda dos Santos

*Universidade Estadual do Centro Oeste -
Unicentro*

Joanderson da Silva Prada

*Universidade Estadual do Centro Oeste -
Unicentro*



INTRODUÇÃO

O Paraná é um dos três estados que compõem a região Sul do Brasil; fazendo divisa com os estados de: São Paulo, Santa Catarina e Mato Grosso do Sul; e, também com o Paraguai e a Argentina. Possui área territorial total correspondente a 199.880 km² (IPARDES, 2016). A capital Curitiba possui o maior desenvolvimento industrial do estado e concentra importante parcela de sua população; o que ocorre, dentre outros fatores, devido a sua localização geográfica em relação aos mercados do Sudeste e outros países da América do Sul; e por seu Aglomerado Metropolitano, onde se encontram instaladas várias empresas industriais de capital estrangeiro e nacional.

Próximo a capital localiza-se o Porto de Paranaguá, considerado um importante centro de comércio marítimo do Brasil e da América Latina; unindo sua localização estratégica com uma das melhores infraestruturas portuárias da América Latina. O porto foi à porta de entrada para as primeiras populações que vieram para o Paraná, e desde a segunda metade do século XIV, foi o principal exportador dessa região, a que mais produz produtos agrícolas em todo o país (APPA, s/d).

No que se refere aos movimentos populacionais, o Paraná é um estado bastante dinâmico. Os movimentos migratórios, recorrentes em sua história, foram responsáveis pelas características atuais de sua população, formada (e não somente) por descendentes das mais diversas etnias, tais como italianos, alemães, poloneses, ucranianos, holandeses, espanhóis, japoneses e portugueses, que dão ao estado uma pluralidade cultural.

Ao longo de seu território espalham-se 399 municípios, com suas diferentes características populacionais e econômicas. O crescimento do número de pessoas residindo nas cidades ocorre em meio às transformações vivenciadas pelos espaços rurais e urbano. O maior dinamismo econômico adquirido por alguns municípios foi preponderante para que a população migrasse (e ainda migre) sentido campo-cidade e se concentrasse em um número reduzido de municípios paranaenses.

O presente trabalho se insere nessa discussão e, tendo o estado paranaense como objeto de estudo, possui como intuito principal verificar quais municípios desse estado apresentaram um maior crescimento urbano no período de 2000 a 2010, considerando-se a existência de uma seletividade espacial que concentra a população em um número reduzido de cidades. Tem-se como objetivo específico analisar se as maiores taxas de crescimento urbano continuam restritas a um número reduzido de municípios, como ocorreu anteriormente; ou se o crescimento urbano ocorre agora de

modo mais bem distribuído pelos municípios. Essa análise permitirá ainda verificar se a industrialização continua sendo o fator preponderante na urbanização dos municípios paranaenses.

Para tanto, percorremos um caminho metodológico pautado em pesquisa bibliográfica; num segundo momento, a pesquisa se direcionou para o levantamento de dados junto ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES), como fontes principais. Por fim, realizou-se a construção de tabelas e gráficos que possibilitam a sistematização dos dados dos municípios concentradores de população, para melhor compreensão; facilitando assim a análise das inter-relações dos mesmos.

1. ASPECTOS GERAIS DA URBANIZAÇÃO PARANAENSE

É impossível discutir o processo de urbanização, seja ele no Paraná ou em outro recorte espacial, sem considerar a sua relação com os movimentos migratórios, em que pese o papel desempenhado tanto pelas cidades que perdem e que recebem migrantes. A migração sentido rural-urbano é um importante movimento relacionado à intensificação da urbanização vivenciada pelos municípios brasileiros a partir dos anos 1950; principalmente, nos municípios considerados dinâmicos e que, por suas características, destacam-se quanto a absorção de importante leva de emigrantes. Por outro lado, atualmente, importantes movimentos ocorrem sentido urbano-urbano.

O crescimento da população paranaense reforçou essa tendência concentradora, caracterizando-se pela distribuição de elevados contingentes populacionais em um número reduzido de centros urbanos (MOURA, 2004). A urbanização

(...) Num extremo, criou aglomerações que conjugam municípios cada vez mais populosos, com crescimento elevado (sempre superior ao crescimento médio do estado) e contínuo (desde os anos 70 e/ou 80). Noutro extremo, um grande número de municípios vem apresentando contínuo decréscimo de população (...) (MOURA, 2004, p. 35).

A tabela 1 demonstra a dinâmica populacional das mesorregiões paranaenses (figura 1)¹ no período entre 1970 e 2010. Enquanto algumas mesorregiões² apresentaram redução em sua população (Noroeste, Centro-Occidental e Norte Pioneiro), outras apresentaram um crescimento populacional (Norte Central, Centro-Oriental, Oeste, Sudoeste, Centro-Sul, Sudeste e Metropolitana de Curitiba).

Tabela 1. População das Mesorregiões Geográficas Paranaenses – 1970 a 2010.

MESORREGLÃO GEOGRÁFICA	POPULAÇÃO				
	1970	1980	1990	2000	2010
Estado	6.929.868	7.629.392	8.448.713	9.563.458	10.444.526
1. Metropolitana de Curitiba	1.050.813	1.703.787	2.319.526	3.053.313	3.493.742
2. Norte Central	1.521.550	1.479.850	1.638.677	1.829.068	2.037.183
3. Oeste	752.432	960.709	1.016.481	1.138.582	1.219.558
4. Centro-Oriental	355.253	472.643	547.559	623.356	689.279
5. Noroeste	962.798	746.472	655.509	641.084	678.319
6. Norte Pioneiro	705.957	571.679	555.339	548.190	546.224
7. Centro-Sul	338.141	453.030	501.428	533.317	544.190
8. Sudoeste	446.360	521.249	478.126	472.626	497.127
9. Sudeste	267.830	302.521	348.617	377.274	404.779
10. Centro-Occidental	528.734	417.452	387.451	346.648	334.125

Fonte: Organizado pelos autores a partir do IPARDES e IBGE – Censo Demográfico do IBGE – 2010.

A redução da população em determinadas mesorregiões representou o ganho populacional em outras, tais como o Norte Central, Oeste e Metropolitana de Curitiba.

Essas três mesorregiões se destacam por serem os principais centros econômicos do estado, onde se fazem presentes importantes cidades, tais como Londrina, Maringá, Cascavel, Curitiba Araucária e São José dos Pinhais. “O desequilibrado desenvolvimento regional paranaense reproduz a desigualdade socioespacial como resultado do intenso processo de urbanização em diferentes pontos do território(...)” (SCHIMIDT, et al, 2013, p.55).



Figura 1. Mapa das Mesorregiões geográficas do Paraná – 2010.

De acordo com o Ipardes (2004), a Mesorregião Metropolitana de Curitiba se destaca, especialmente a partir da década de 1970, por ser um dos principais polos industriais do Brasil. Importantes políticas nacionais fomentaram seu desenvolvimento econômico e urbano³, atraindo investimentos nacionais e estrangeiros para as cidades constituintes dessa mesorregião.

Formada pela Lei Complementar Federal nº 14/73, a Região Metropolitana de Curitiba (RMC) localiza-se nessa mesorregião, com destaque para os doze municípios pertencentes ao Aglomerado Metropolitano de Curitiba (AMC), sendo eles: Curitiba, Almirante Tamandaré, Araucária, Campina Grande do Sul, Campo Largo, Campo Magro, Colombo, Fazenda Rio Grande, Pinhais, Piraquara, Quatro Barras e São José dos Pinhais. O AMC corresponde aos municípios que fazem fronteira com Curitiba e que adquiram maior importância pelo processo de desconcentração industrial que originou essa dimensão metropolitana que melhor aprende toda a realiza local (GARCIA, 2006). No ano de 2000, o AMC concentrava aproximadamente 1/3 da população urbana paranaense, constituindo um importante complexo urbano no entorno da metrópole Curitiba (IPARDES, 2004). Em 2010, a população residente no AMC era de 2.939.141 habitantes, representando 28% do total da população do estado. Sua população urbana de 2.803.396 habitantes representava 31% do total da população urbana paranaense.

Essa mesorregião destaca-se também pela oferta de serviços especializados que tornam o setor terciário outra importante atratividade no que se refere a concentração populacional, em que pese serviços relacionados diretamente ao comércio, saúde, educação e lazer. As atividades pesqueiras e

de turismo destacam-se na região litorânea e as atividades agropecuárias são destinadas à produção de olerícolas, frutas e flores (IPARDES, 2004).

A Mesorregião Geográfica Norte Central Paranaense possui destaque histórico na economia paranaense, que se deu, até meados dos anos 1970, pela produção cafeeira que concentrava a população nos espaços rurais. Posteriormente, a base agropecuária fomentou seu desenvolvimento econômico com base no processo de agroindustrialização, somada a recente diversificação econômica e desenvolvimento do setor de serviços (IPARDES, 2004), o que não ocorreu de forma igualitária em todos os municípios, pois

Em relação ao contexto paranaense de desenvolvimento regional, difuso a partir de 1990, à integração à rede de núcleos dinâmicos da economia e à diversificação da estrutura industrial, verifica-se que no norte-central houve um acompanhamento significativo de algumas estratégias, como por exemplo, a diversificação e a concentração dos serviços nos principais polos (Londrina e Maringá), atingindo, entretanto, em uma espécie cíclica de exploração entre os principais núcleos e os demais, as cidades dos aglomerados urbanos (...) (SCHMIDT et al, 2013, p. 58).

Destacamos: o cultivo da soja, o polo do setor de confecções/moda de Maringá, Cianorte e Apucarana; o serviço de *call center* de Londrina; e, a presença das duas principais Universidades Estaduais do Paraná – UEL E UEM.⁴

Essa concentração das atividades econômicas se manifestou também em outras mesorregiões do estado, o que contribui para que as cidades de pequeno porte tenham dificuldade em se dinamizar e melhorar suas condições socioeconômicas, o que contribuiria para a permanência da população nessas cidades.

A Mesorregião Geográfica Oeste Paranaense se destaca por sua moderna base produtiva agropecuária de alto desempenho, pelo agronegócio cooperativo e por atividades relacionadas ao turismo (com destaque para o Parque Nacional do Iguaçu) que viabilizam o desenvolvimento do setor de serviços (IPARDES, 2004). Destaca-se a articulação existente entre essa mesorregião com uma rede urbana de alcance internacional, o que é motivada por fatores políticos (defesa territorial na região da tríplice-fronteira Brasil, Paraguai e Argentina) e principalmente econômicos.

Ressaltamos também, no Oeste paranaense: as atividades relacionadas ao agronegócio e ao um porto seco em Cascavel; a presença da UNIOESTE, UTFPR e UNILA.⁵

O desigual desenvolvimento regional paranaense, especialmente a partir dos anos 1950, tornou mais intensa as diferenciações e disparidades existentes entre seus núcleos urbanos (SCHMIDT et al, 2013)

e também entre suas mesorregiões. Por concentrarem importantes núcleos urbanos, essas três mesorregiões assumiram papel de destaque na dinâmica econômica regional.

Essas mesorregiões tornaram-se importantes eixos de desenvolvimento econômico, contrapondo-se a base econômica dependente e pouco diversificada característica de algumas das outras mesorregiões do estado. A análise do crescimento da população urbana total de cada mesorregião paranaense permite verificar se esse crescimento continua concentrado em um pequeno número de cidades que, em sua maioria, localizam-se nessas mesorregiões.

2. URBANIZAÇÃO PARANAENSE (2000 – 2010)

Organizamos o estudo do território paranaense analisando a dinâmica populacional de cada uma de suas dez mesorregiões geográficas (ver tabela 2), pois consideramos esse recorte uma forma adequada, coerente e didática para se compreender em que cidades do estado concentra-se o crescimento populacional. Essas mesorregiões possuem características diferenciadas, o que relaciona-se com papel de cada uma dentro da economia e da rede urbana paranaense. Por seu papel diferenciado, algumas mesorregiões se destacam também a nível nacional e internacional.⁶

Tabela 2. Mesorregiões Geográficas Paranaenses

MESORREGIÃO	NÚMERO DE MUNICÍPIOS
Estado	399
1. Metropolitana de Curitiba	37
2. Norte Central Paranaense	79
3. Oeste Paranaense	50
4. Centro Oriental Paranaense	14
5. Noroeste Paranaense	61
6. Norte Pioneiro Paranaense	46
7. Centro-Sul Paranaense	29
8. Sudoeste Paranaense	37
9. Sudeste Paranaense	21
10. Centro Ocidental Paranaense	25

Fonte: IPARDES (2012). Organizado pelos autores.

A análise da urbanização paranaense entre os anos de 2000 e 2010 revela sua concentração, no período proposto, nos municípios pertencentes as mesorregiões Metropolitana de Curitiba, Norte Central Paranaense e Oeste Paranaense. Um total de 798.462 pessoas passaram a residir na área urbana dos municípios pertencentes a essas três mesorregiões, enquanto a soma total para as outras mesorregiões foi de 328.146 pessoas (vide tabela 3).

Tabela 3. Crescimento da população urbana em cada mesorregião geográfica do Paraná (2000-2010).

MESORREGIÃO	URBANIZAÇÃO
1. Metropolitana de Curitiba	434.436
2. Norte Central Paranaense	249.027
3. Oeste Paranaense	114.999
4. Centro Oriental Paranaense	77.565
5. Noroeste Paranaense	70.379
6. Sudoeste Paranaense	62.838
7. Centro-Sul Paranaense	40.459
8. Sudeste Paranaense	35.035
9. Norte Pioneiro Paranaense	25.227
10. Centro Ocidental Paranaense	16.643

Fonte: IBGE – Censos Demográficos do IBGE – 2000 e 2010. Organizado pelos autores.

No ano de 2010, a população paranaense total era de 10.444.526 habitantes, com população urbana de 8.912.692 pessoas, representando 85,3% da população vivendo nas áreas urbanas (IBGE, 2010).⁷Num período de dez anos, 1.126.608 pessoas passaram a residir nas cidades paranaenses.

A concentração da urbanização manifesta-se também no fato de que o maior crescimento, em números absolutos, ocorreu em um número reduzido de cidades polos das mesorregiões em destaque (ver tabela 4). Isso representa a continuidade da importância econômica adquirida por essas mesorregiões ao longo do tempo, consideradas os principais centros econômicos do estado e que possuem grande capacidade de atração populacional que, em grande parte, se direciona para as suas principais cidades.

Tabela 4. Cidades paranaenses com o maior crescimento de população urbana – 2000 a 2010

CIDADES	CRESCIMENTO	MESORREGIÃO
1. Curitiba	164.592	Metropolitana de Curitiba
2. Maringá	66.675	Norte Central
3. Londrina	60.151	Norte Central
4. São José dos Pinhais	53.529	Metropolitana de Curitiba
5. Cascavel	41.376	Oeste Paranaense
6. Ponta Grossa	38.050	Centro Oriental
7. Colombo	28.241	Metropolitana de Curitiba
8. Araucária	24.094	Metropolitana de Curitiba
9. Toledo	22.339	Oeste Paranaense
10. Arapongas	20.061	Norte Central

Fonte: IBGE – Censos Demográficos do IBGE – 2000 e 2010; IPARDES, 2012.

Organizada pelos autores.

De acordo com os dados apresentados na tabela acima, observamos que Ponta Grossa é a única, entre as dez cidades paranaenses que apresentaram o maior crescimento em sua população urbana, pertencente a uma mesorregião diferente das três em destaque. Localizada na Mesorregião Centro Oriental, Ponta Grossa se destaca pela sua localização geográfica estratégica, próxima ao AMC e ao Porto de Paranaguá e que se sobressai, dentre outros motivos, por receber um aporte industrial antes concentrado no AMC e que agora busca novos territórios; além de ser um importante entroncamento rodoferroviário.

Na Mesorregião Geográfica Norte Central Paranaense, o crescimento urbano ocorreu concentrado nas cidades de Maringá (crescimento populacional de 66.675 habitantes) e Londrina (crescimento de 60.151 habitantes). Somadas, essas duas cidades apresentaram um crescimento urbano de 126.826 habitantes, número que supera o crescimento das demais cidades pertencentes a esta mesorregião que, somadas, somaram 122.201 novos habitantes em seus espaços urbanos. Esse crescimento pode estar relacionado ao fato de que tanto Maringá, como Londrina, serem cidades sede de regiões metropolitanas do Paraná.⁸

Esse mesmo fenômeno é observado na Mesorregião Geográfica Oeste Paranaense, onde se destacam as cidades de Cascavel (crescimento populacional de 41.376 habitantes) e Toledo (crescimento de 22.339 habitantes). O crescimento da população urbana dessas duas cidades consideradas em conjunto foi de 63.715 habitantes, superando o crescimento de 51.284 habitantes da população urbana das demais cidades dessa mesorregião.

Na Mesorregião Metropolitana de Curitiba destacam-se Curitiba (crescimento populacional de 164.592 habitantes) e São José dos Pinhais (crescimento de 53.529) como as cidades que apresentaram o maior crescimento de sua população urbana.

Somadas, o crescimento urbano dessas duas cidades foi de 218.121 habitantes, superando o restante das cidades da região metropolitana, que apresentaram crescimento de 216.315 habitantes.

Manifesta-se novamente a importância adquirida pelo aglomerado, pois nove dentre as dez cidades da RMC com maior crescimento urbano pertencem ao AMC, a exceção de Paranaguá que, conforme já destacado, possui importância que adentra à escala internacional em decorrência a sua infraestrutura portuária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados dos dois últimos censos populacionais do IBGE (2000 e 2010) revelam que o processo de urbanização paranaense mantém-se concentrado nas três mesorregiões geográficas que concentram cidades que, por seu dinamismo econômico, atraem maior contingente populacional.

A concentração da população em um número reduzido de cidades revela que os fatores locacionais exercem papel preponderante quando a população “decide” migrar em busca de novas oportunidades de emprego – entenda-se aqui como **mobilidade do trabalho**. E, nesse sentido, as cidades polos dessas mesorregiões se destacam pela oferta maior de novos empregos do que nas outras cidades dessas regiões e das demais sete regiões; excetuando-se o caso de Ponta Grossa, já descrito anteriormente.

A industrialização permanece como importante fator de atração populacional, na medida em que um grande contingente populacional tem optado por ocupar os espaços urbanos de cidades com forte apelo industrial, em que pese o papel desempenhado pelas cidades da região metropolitana de Curitiba. Porém, o crescimento da população urbana não se restringe ao peso do setor industrial, pois essas cidades possuem dinâmica econômica que não se restringe a esse setor; destacando-se o crescimento expressivo dos setores terciário e quaternário; com seletividade espacial e de atividades.

A concentração da população nessas cidades revela a necessidade de um adequado planejamento urbano que busque equacionar os problemas socioeconômicos que acompanham o rápido crescimento das cidades paranaenses e brasileiras. No mesmo sentido, faz-se necessário um adequado planejamento nas cidades que passam por uma redução em sua população urbana, de modo a dinamizá-las e contribuir para que seus habitantes aí permaneçam. Esses são dois grandes desafios para os geógrafos e estudiosos das urbes.

BIBLIOGRAFIA

APPA. História do Porto de Paranaguá. s/d. Disponível em:

<http://www.portosdoparana.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=26>. Acesso em: 03 jun. 2016.

GARCIA, P. C. Mônica. Transformações na estrutura produtiva do Aglomerado Metropolitano de Curitiba. Dissertação (Mestrado em Geografia). PPGG, UNESP, Rio Claro, 2006.

IPARDES. Leituras regionais: mesorregiões geográficas paranaenses. Sumário executivo. Curitiba : IPARDES, 2004.

_____. Relação dos municípios do estado ordenados segundo as mesorregiões e as microrregiões geográficas do IBGE - PARANÁ – 2012. Disponível em:

<http://www.ipardes.gov.br/pdf/mapas/base_fisica/relacao_mun_micros_mesos_parana.pdf>Acesso no dia 09/06/2016 às 15:h 33min.

MAGALHÃES, Marisa. V. e CINTRA, Anael. Dinâmica demográfica do Paraná: tendências recentes, perspectivas e desafios. Curitiba: IPARDES, 2010. (Nota Técnica, n.14).

MOURA, Rosa. Paraná: meio século de urbanização. Ra'e Ga, Curitiba, n. 8, p. 33-44, 2004.

_____. Configurações territoriais no estado do Paraná – 2010. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM GEOGRAFIA, 6., 2012, Guarapuava. Ciência sociedade e tecnologia na perspectiva da análise geográfica. Anais ... Guarapuava: UNICENTRO, 2012, p. 20-37.

SCHMIDT, Lisandro et al. Urbanização e dinâmica socioespacial em centros urbanos paranaenses. Mercator (Fortaleza. Online), v. 12, p. 55-66, 2013.

Capítulo 4



10.37423/230808067

A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: O LETRAMENTO UNIVERSITÁRIO NOS CURSOS DE COMUNICAÇÃO SOCIAL

Luís Carlos Bittencourt

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Ediana Abreu Avelar

Universidade Veiga de Almeida



Resumo: O presente estudo busca refletir sobre a prática pedagógica nos cursos de Comunicação Social e nos desafios enfrentados pelos docentes frente aos déficits de cognição do alunado contemporâneo. Como caminho para aumentar os índices de apreensão dos saberes e fortalecimento das habilidades de interpretação e da escrita, tão essenciais à técnica e prática nos campos profissionais do Jornalismo e da Publicidade, os autores sugerem um retorno às bases da escolarização por meio da metodologia do Letramento.

Palavras-Chave: Educação Superior; Comunicação Social; Letramento; Prática pedagógica; Ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A baixa formação oriunda da Educação Básica e os novos hábitos adquiridos pelo consumo das mídias digitais vêm exigindo do professor um esforço maior para garantir um desempenho escolar satisfatório frente a uma sala de aula dispersa e pouco participativa. A constatação desse cenário imputa ao professor uma maior responsabilidade, exigindo dele uma ação ainda mais consciente e eficaz. O letramento universitário possibilita a redução dos problemas de leitura e escrita, percepção e reflexão crítica de graduandos, principalmente nas áreas das Ciências Sociais. Neste trabalho levantam-se questões sobre a qualidade da formação do ingressante no ensino de Terceiro Grau, bem como a necessidade de mudanças no processo de ensino-aprendizagem tal como é aplicado hoje, e propõe uma reflexão sobre novas estratégias instrutivas que considerem um ambiente escolar onde a criatividade e o conhecimento possam fluir com mais eficácia.

1- CENÁRIOS

O ambiente educacional contemporâneo se apresenta como um cenário desafiador para a interação entre seus protagonistas centrais: o professor e o aluno. Em um contexto em que estão constantemente conectados à virtualidade por meio de seus dispositivos móveis, a obtenção de informações se tornou consideravelmente mais simples para o estudante. Fascinado pela imediatez dos conteúdos disponíveis em seus sites de interesse ou redes de relacionamento, o discente não está mais disposto a tolerar uma dinâmica de ensino-aprendizagem que demande um esforço mental significativamente maior.

É salutar para a construção do conhecimento crítico a apropriação das funcionalidades de todos os meios e ferramentas digitais disponíveis, principalmente nos territórios educacionais, porque seu domínio permite um grande avanço intelectual àqueles que conseguem entender que o universo da mídia digital é mais do que um espaço para relacionamento e/ou entretenimento.

Na cibersociedade, há inúmeras possibilidades de otimização daquilo que está bom ou pode vir a estar. Por outro lado, a vivência quase que estritamente virtual eleva as chances de piora daquilo que é ruim ou mediano. É o que vem acontecendo com a maioria dos alunos que chegam às instituições de ensino superior de muitos países, principalmente no Brasil, onde a educação básica sofre com a falta de políticas públicas eficazes que garantam uma formação de qualidade.

Há exemplo recente em 2023 no estado de São Paulo. O governo paulista resolveu renunciar aos milhares de livros do Programa Nacional do Livro e do Material Didático do governo federal e substitui-

los por material digital. Houve uma repercussão tão negativa que se decidiu oferecer também o material físico a partir do conteúdo digital, mantendo fora das salas de aula os livros impressos.

A decisão do governo paulista vai na contramão do que está acontecendo em países europeus. No final de 2022 a Suécia decidiu recuar do seu programa de oferecer 100% do material didático na forma digital. Na opinião da ministra Lotta Edholm, também professora catedrática da Universidade de Lund, foi uma boa experiência, mas “os alunos têm atualmente menos capacidade de concentração. Dedicam menos esforço para escrever bem, porque programas de ortografia automática fazem a escrita parecer mais fácil do que é. O principal problema é que o computador também é uma distração”.¹

O exemplo acima não é único. E se trata de um país onde a educação básica é uma das melhores do mundo. Aqui no Brasil, a formação acadêmica da maioria dos alunos que chegam ao ensino superior é incipiente ou nula. Muitos derivam de escolas públicas de baixo desempenho e de regras que permitiam a aprovação automática nas primeiras séries como elemento motivador à permanência na escola.

Esse contexto, associado ao enfraquecimento do papel da escola na vida social e à banalização do hábito de estudar e da profunda imersão na vida digital possibilitou um desequilíbrio nas habilidades cognitivas necessárias para a apreensão de alguns saberes científicos, enfraquecendo o processo de ensino-aprendizagem, principalmente nos modelos didáticos habitualmente utilizados no cotidiano escolar.

A constatação desse cenário imputa ao professor uma maior responsabilidade, exigindo dele um trabalho ainda mais consciente e uma ação de maior vigor em prol da mudança e da certeza de que seus alunos de fato aprendem aquilo que lhes é ensinado.

É o que se propõe neste artigo: renovar a atenção para um problema que não é novo, mas de difícil solução tirada de uma cartola mágica. Exige muito esforço à parte de professores, de alunos e, principalmente, das instituições de ensino, notadamente aquelas que associam a qualidade de ensino ao *marketing* institucional.

É preciso abrir espaço para pesquisas interdisciplinares com esse objetivo.

Igualmente é necessário apoiar financeiramente os docentes, bem como em material instrucional, de tal forma que possam dedicar parte de seu tempo a criarem alternativas educacionais que

efetivamente contribuam para a melhoria do ensino e da formação de cidadãos mais aptos ao enfrentamento dos desafios de uma sociedade tão complexa como a atual.

2- A BARREIRA DIALÓGICA

Antes de tudo, vivenciam-se na instituição escolar modelos ultrapassados que não mais correspondem à realidade complexa em que se vive hoje no mundo contemporâneo.

Pode-se dizer que se ensina hoje como se ensinava, na sua essência, no final do século XIX. A instituição educacional, de modo geral e com poucas exceções, segue modelos hierárquicos coercitivos e de controle (FOUCAULT, 1997). E a partir desses parâmetros “modelam-se” os indivíduos que vão atuar em sociedade numa espécie de processo circular de repetição que a psicanálise observaria como um sintoma.

É como diz Perrenoud:

Na escola, as regras, por muito tempo, foram impostas de cima, com sanções ao final. A disciplina – fundamento histórico das disciplinas – está no princípio da escola como das ordens monásticas e outras instituições regidas por uma autoridade não-compartilhada. (2000, p.149).

Ser professor é muito difícil nesses tempos de escola de ambivalência democrática, desmoralizada, desatualizada e sem diálogo, porque não consegue entender os códigos que permeiam a mente dos sujeitos pertencentes à atual geração. É uma escola doente, anêmica, desprovida do vigor adolescente e psicologicamente presa a princípios éticos e pedagógicos ultrapassados. É um problema ético e político, sobretudo, porque é a educação, em todos os seus níveis e modalidades, o elemento construtor de uma sociedade mais desenvolvida, equitativa e participativa.

Contudo, ser aluno na sociedade digital é mais difícil ainda. Por vezes existe um mal-estar acadêmico e um *nonsense* sobre o quê se está vivenciando na escola. O cotidiano niilista, onde a atenção exclusivamente foca-se nas interações virtuais, retrai e blinda qualquer possibilidade de dedicação a algo aparentemente inútil. A cibercultura mudou as relações sociais com dinamismo e praticidade, mas tem possibilitado a formação de sujeitos pouco reflexivos e carentes de instrução. É com esta realidade que o professor deve lidar hoje. Sem condenações ou juízos de valor *a priori*, mas aceitá-la como um “princípio de realidade”.

É preciso conhecer o campo de modo que se planeje corretamente como se dará a semeadura. Um diagnóstico preciso orienta passos futuros, porém (GANDIN, 2002, p.21) “na prática de uma instituição como a escola, o diagnóstico raramente é feito”.

Ocasionalmente e de maneira involuntária, devido às enormes turmas que se apresentam nas instituições de ensino superior, principalmente nas escolas particulares, a primeira atitude docente é a de não diagnosticar o problema individual e coletivo de uma turma, negando inconscientemente aos discentes oriundos das escolas de concepção bancária²

(FREIRE, 1983), antidialógicas, as chances de suplantarem as dificuldades da leitura e da escrita, individuais necessárias ao pleno desempenho escolar e profissional.

Trata-se, sobretudo, reitera-se aqui, de uma questão ética.

É justo deslocar-se livremente durante determinada atividade e ter que pedir permissão em outra? É justo que um aluno seja ajudado, e um outro abandonado a si mesmo? É justo propor uma atividade que interesse a uns e desagrade a aos outros?

É justo confiar em uns e fiscalizar os outros de perto? Um professor faz justiça. Justiça distributiva e comutativa quando decide recompensas e privilégios.

(PERRENOUD, 2000, p.152).

Perrenoud (2000) enumera dez novas competências para ensinar. Faz, no subtítulo deste importante livro, um “convite à viagem”. É disso mesmo que se trata: de uma viagem, de explorar novos lugares, novos meios de ensinar. O livro em questão data originalmente de 1999. São mais de 20 anos em que muita coisa mudou nas escolas, principalmente o papel das novas tecnologias da comunicação e a virtualização do ensino.

O autor fala em “organizar e dirigir situações de aprendizagem”; em “conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação”, aceitando e administrando a heterogeneidade; no trabalho de equipe; no uso das novas tecnologias e no enfrentamento dos “deveres e dilemas éticos da profissão”, entre outras coisas. Reflete também sobre a necessidade de o aluno “administrar sua própria formação contínua”.

3- COMPARTILHAR EXPERIÊNCIAS

Há textos que dão prazer e euforia, dizia Barthes (2002). São aqueles que nos convidam à leitura, a deixar fluir o tempo em momentos de encantamento, de um recolhimento autoimune a tudo que não seja o prazer gerado pela escrita. Se assim é, por que então há tanto desprazer na leitura entre universitários, com reflexos extremamente negativos no processo ensino-aprendizagem?

Não se trata de incluir na referência bibliográfica uma série de livros como se apenas isso bastasse para obrigar o aluno a ler e ampliar o seu universo perceptivo. Sabe-se que o aumento exponencial da

informação não está diretamente vinculado ao seu potencial de assimilação. Em outras palavras, ler muito não significa saber, principalmente se o que se lê não é compreendido adequadamente.

É disso que se trata: *entender o que se lê*. Não se fala aqui de romances, novelas e literatura *best seller*. Fala-se de literatura funcional de livro de formação adotado em cursos universitários. O aluno, com as exceções de praxe, já vem do ensino médio com deficiências de formação básica que criam obstáculos à adequada formação universitária. E com muitas barreiras cristalizadas que exigem do professor malabarismos para poder rompê-las, o que nem sempre é fácil pelas raízes profundas na consciência do aluno.

Uma questão que se coloca, e que inquieta o professor no exercício de seu trabalho, é que profissional estamos preparando. Preparamos para o mercado ou preparamos para a vida? Se a vida e o mercado, afinal, são uma mesma coisa no capitalismo, como sugerem algumas correntes de pensamento? São questões relevantes que, num contexto de mudanças em todos os níveis, como o atual, e sem as certezas confortadoras de alguns anos atrás, podem inviabilizar qualquer projeto particular de carreira docente.

Quantas vezes ouvimos de viva voz ou detectamos sinais de angústia de professores paralisados por uma luta íntima ao não conseguirem mais responder a uma pergunta básica diante de uma turma que não reage à suas tentativas de viabilizar os seus planos de ensino: “*o que estou fazendo aqui?*”.

Ao prazer de ler é preciso, antes de tudo, no caso do professor em sala de aula, associar a competência de ensinar ao prazer de lecionar. São situações distintas. E para isso, o professor não pode ter dúvidas éticas que o impeçam de agir em sala de aula com a liberdade e a criatividade necessárias ao fluxo contínuo que permitirá a boa relação de ensino-aprendizagem.

Em tempos de novos métodos ativos de ensino, os alunos têm que querer aprender e os professores têm que viabilizar essa aprendizagem com a infraestrutura mais adequada que a instituição possa oferecer ao desempenho dessa tarefa. Deve-se encontrar uma estratégia instrutiva de transmissão do saber, de modo a garantir que as condições para o aprendizado sejam preservadas.

Em artigo da Revista *Educação*, Walter Omar Kohan (2012) pergunta *O que pode um professor?* Ele recorre a Deleuze ao falar da necessidade de se criar o que chama de “intercessores” no ato de criar. Afirmar que se deve “aprender a criar; deve-se criar para aprender”. No mesmo artigo cita a leitura que Gilles Deleuze fez da *Ética* de Spinoza “como uma teoria dos afetos, sendo o afeto a variação contínua da potência de existir ou da força para agir”. Diz ele:

Para Spinoza de Deleuze há dois afetos fundamentais: a alegria – o afeto que aumenta nossa potência de agir- e a tristeza – o afeto que a diminui. A potência para agir e existir aumenta ou diminui em virtude das ideias e dos bons encontros que se tem (...). Uma das questões éticas principais passa a ser então: de que coisas alguém é capaz de ser afetado ou em que tipo de relações participa de maneira a aumentar a sua potência para afetar e ser afetado”. (KOHAN, 2012, p. 51).

Num exercício de aplicar os conceitos de “alegria” e de “afeto” (nos dois sentidos) na prática da sala de aula, pode-se considerar para efeito de análise dois tipos de alunos: os racionais e os emocionais. De modo geral, o primeiro está presente numa escala menor do que o segundo tipo. Há uma predominância do aluno emocional que, a princípio, seria mais “afetado” do que o tipo racional.

No entanto, no contexto de uma sala de aula, temos que considerar os dois tipos numa relação ensino-aprendizagem. O que se constata é que os métodos tradicionais de ensino deixaram de ser eficazes para ambos os tipos de alunos. Ao privilegiar uma ou outra metodologia, mais abstrata ou mais empírica, mais racional ou mais emotiva, o professor não contenta o grupo como um todo, o que prejudica a comunicação e a sua capacidade de ser “intercessor”. A questão que se coloca é como agir para gerar resposta, ou seja, o que fazer para “aumentar a sua potência para afetar e ser afetado”.

No escopo deste artigo consideram-se não os entraves psíquicos individuais no processo ensino-aprendizagem, sem dúvida relevantes e prementes de estudos por parte dos especialistas, mas a viabilidade de uma prática pedagógica que traga respostas imediatas à demanda urgente, para não dizer angustiante, do professor que enfrenta hoje, neste exato momento, dificuldades para gerir uma sala de aula do ensino superior – aqui particularmente num curso de Comunicação Social - tendo em mente que (GADOTTI, 2008, p. 63) “ser professor hoje não é nem mais difícil nem mais fácil do que era há algumas décadas. *É diferente*”.

4- RELATOS DE UM EXPERIMENTO

Há muito tempo, o Letramento é um método comumente utilizado à alfabetização de alunos da educação básica. Devido ao seu uso nas primeiras séries, imagina-se que sua utilização possa estar superada na educação de nível superior. O professor espera que o aluno, ao se matricular em sua classe, venha minimamente preparado para uma reflexão mais avançada, própria dos padrões universitários.

Após refletir sobre o estado da arte da alfabetização brasileira nos últimos vinte anos, Magda Soares (2004) propõe uma reinvenção do conceito de Letramento e de sua indissociabilidade ao conceito de

alfabetização. Uma possibilidade metodológica para uma mudança cognitiva à aquisição de habilidades fundamentais à instrução.

Devido ao agravamento dos entraves para apreensão e domínio de competências de leitura e escrita, a pesquisadora propõe uma prática pedagógica mais complexa para o enfrentamento dos problemas já nas séries iniciais. O Letramento deve, para além da própria alfabetização, garantir a instrumentalização para que a atitude profissional e a participação social sejam mais conscientes e efetivas. A constatação não é se o profissional sabe ou não ler e escrever e sim se ele sabe ou não interpretar ou problematizar em busca de soluções.

A inserção do Letramento como prática importante no processo de ensino e aprendizagem surge oficialmente no Brasil em meados da década de 1980 (SOARES, 2004). Diferente do fenômeno da alfabetização, que pertence ao sistema de escrita, o Letramento se estrutura de modo a gerar competências para além da capacidade de ler e escrever.

No Ensino Superior, o Letramento, quando planejado e metodologicamente aplicado, pode ser um instrumento de grande valor docente para reverter déficits cognitivos, romper barreiras cristalizadas e instaurar atitudes positivas de respeito mútuo em sala de aula. Sendo uma prática que se incorpora aos hábitos culturais e comportamentos sociais dos indivíduos,

O Letramento não é uma abstração. Ao contrário, é uma prática que se manifesta nas mais diferentes situações, nos diversos espaços e nas diferentes atividades de vida das pessoas, permeado por condições reais. (LEAL, 2001, p. 53)

Cada vez mais na lista dos ingressantes vislumbra-se um número cada vez maior de alunos com reais dificuldades de aprendizagem, notadamente em decorrência de políticas públicas inclusivas fomentadas pelo Poder Público e para as quais as instituições de ensino ainda não estão suficientemente preparadas, apesar dos esforços de nivelamento e outras ações pontuais.

É nesse contexto que o Letramento, por meio de exercícios e práticas de leitura e escrita associados aos métodos pedagógicos derivados das novas TIC's³, pode ser incorporado, por idealismo destes pesquisadores, como uma técnica de ensinoaprendizagem universitária, cujo objetivo deve ser o de permitir um melhor domínio interpretativo e analítico.

Em 2014, o Curso de Comunicação Social da Universidade Veiga de Almeida, no Rio de Janeiro, inquietado com o baixo desempenho acadêmico de seus alunos nas classes, buscou entender, por meio de pesquisa exploratória, os hábitos de leitura e o nível de capacidade analítica dos alunos. Os

relatos discentes serviram para indicar quais eram as deficiências de entendimento dos conteúdos, e quais alunos mereceriam melhor atenção em razão dos desníveis cognitivos.

Esse entendimento preliminar levou a constatação de que uma intervenção era necessária. Diante das inúmeras possibilidades no campo das metodologias ativas, a coordenação, por entender que o alunado carecia de instrumentalização básica, optou em testar numa disciplina comum aos currículos das habilitações de Publicidade e Jornalismo, exercícios semelhantes ao letramento na educação infantil.

Esse retorno ao básico da escola pode num primeiro momento levar a uma ideia de retrocesso metodológico, tendo em vista que deveria ser inerente a vivência universitária a leitura crítica e a produção textual de nível avançado. E o recurso metodológico do Letramento não implica em exclusão nos meios digitais. Pelo contrário, eles devem ser incluídos complementarmente porque não se pode renunciar às novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem da atualidade, inclusive com o uso dos aplicativos de inteligência artificial generativa.

Os resultados da aplicação dessa metodologia, com declarada intenção de melhorar a leitura e a escrita para o enfrentamento profissional, por meio de trabalhos e avaliações, indicaram que os alunos se desenvolveram positivamente com essa prática, porque conseguiram aprender ao traduzir com suas próprias palavras os saberes ensinados. O ato de redigir um texto sintetizando o que foi explanado ajudou na fixação dos conceitos, estimulando a reflexão e o raciocínio.

Motivados com e pelo resultado, uma segunda etapa dessa pesquisa, prevista para 2024, 10 anos depois, deve incluir os aplicativos de tecnologia de IA experimental para entender como eles podem ser combinados com os métodos de aprendizados passivos e ativos, visando propor um desenho instrucional adaptado às rotinas virtuais dos estudantes.

Além disso, devem ser mapeados e analisados os inúmeros aplicativos educacionais gratuitos e o método de instrução pelos colegas (*peer instruction*) aos exercícios básicos de leitura e escrita.

A Inteligência Artificial pode contribuir exponencialmente no Letramento ao aumentar a capacidade de analisar e compreender grandes volumes de texto, identificando palavras-chave, padrões de linguagem e estruturas gramaticais, o que facilitaria a compreensão e interpretação de textos mais complexos. A IA pode também auxiliar os estudantes na produção de texto, oferecendo sugestões de correção gramatical, estilo e organização de ideias.

Há possibilidades de desenvolver recursos educacionais mais interativos e, o que seria mais interessante, personalizados de acordo com as características pessoais de cada estudante, gerando maior engajamento e motivação. Ressalte-se que a IA não substitui a presença do professor, mas seria uma ferramenta complementar para auxiliar e potencializar o trabalho docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É necessário repensar a prática pedagógica no ensino superior, pois um projeto de intervenção educativa deve consistir no estímulo, apoio e organização visando estabelecer a relação entre os alunos e o saber (TRINDADE, 2002).

Diante do cenário atual e da perspectiva de fracasso escolar, profissional e social, é urgente a necessidade de se fazer alguma coisa, iniciativas de grupos ou ações isoladas que buscam romper com a barreira do mesmo e da repetição. É preciso abrir a porta para experiências novas, para uma pedagogia mais dialógica e crítica, que estimule a criatividade e a colaboração do aluno.

Para isso é fundamental entender esse aluno, dialogar com ele, trazê-lo de volta para o contrato que se estabelece em sala de aula, só que em bases novas e abertas a uma maior interação, ao respeito às diferenças, ao espírito da liberdade e da expressão que deve sempre nortear as relações educativas entre o professor e seus alunos.

Para que isso ocorra é preciso incorporar às práticas pedagógicas não apenas novas metodologias, mas também a revisitação de antigos métodos, abrindo espaço em sala de aula para a experiência⁴, num intercâmbio que possibilite uma resignificação do processo de ensino e aprendizagem.

É possível assim abrir espaço para a lógica do Letramento? Conseguiríamos assim reduzir o abismo que vem separando cada vez mais o jovem estudante da leitura e dos modos lógicos tradicionais de aquisição do conhecimento?

Porque de uma coisa estamos certos: para os universitários da sociedade 3.0, o letramento como estratégia instrutiva funciona como um instrumento seguro para a diminuição dos problemas de leitura e escrita, interpretação e análise, percepção e crítica. E este convém ser aplicado dentro de novas perspectivas, propiciando um novo ambiente escolar onde há ganhos para ambos os atores: o professor e seu aluno.

REFERÊNCIAS

BARTHES, R. O Prazer do Texto. 3a. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

FOUCAULT, M. Vigiar e Punir. 35a. Edição. Petrópolis: Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 12.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GADOTTI, M. Convocados, uma vez mais: Ruptura, continuidade e desafios do PDE. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

GANDIN, D. Sinais da Realidade no Processo de Planejamento. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

KOHAN, W. O. O que pode um Professor. *In*: Deleuze pensa a Educação. Revista Educação, No. 6, 2012.

LEAL, L. F. V. Sujeito Letrado, Sujeito Total: implicações para o letramento escolar. *In*: Alfabetização e Letramento, Significados e Tendências. Uniesc, Florianópolis.

Disponível em: [file:///C:/Users/EdianaAvelar/Downloads/txt_156_20140602_034854%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/EdianaAvelar/Downloads/txt_156_20140602_034854%20(3).pdf)

MESSIAS, J.C. C.; CURY, V. E.. Psicoterapia centra na pessoa e o impacto do conceito de experenciação. *In*: Psicologia: Reflexão e Crítica. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722006000300003&script=sci_arttext.

PERRENOUD, P. 10 Novas Competências para Ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TRINDADE, R. Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem. Porto: Asa, 2002.

SOARES, M. Letramento e Alfabetização: As muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. N. 25, pp. 5-17, jan/abr, 2004.

NOTAS

Nota 1

Vide <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/08/07/por-que-a-suecia-desistiu-da-educacao-100percentdigital-e-gastara-milhoes-de-euros-para-voltar-aos-livros-impressos.ghtml>.

Nota 2

Educação Bancária é um termo utilizado por Paulo Freire (1983) em seu livro *Pedagogia do Oprimido*. Segundo este pensador, é o conhecimento transmitido de maneira “autoritária” que não permite um diálogo entre professor e aluno, inibindo desse modo a interação e o espaço para a construção de novos saberes, bem como a participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Nota 3

Novas Tecnologias da Informação e Comunicação.

Nota 4

O conceito aqui empregado foi utilizado pela primeira vez por Eugene T. Gendlin, psicólogo criador da Terapia Orientada pela Focalização ou Terapia Experencial. “A própria palavra *Experenciação* consiste em um neologismo, quando incorporada à língua portuguesa, devido à dificuldade de sua tradução a partir do original *experiencing*”, que conota algo em processo. MESSIAS; CURY (2006).

Capítulo 5



10.37423/230808098

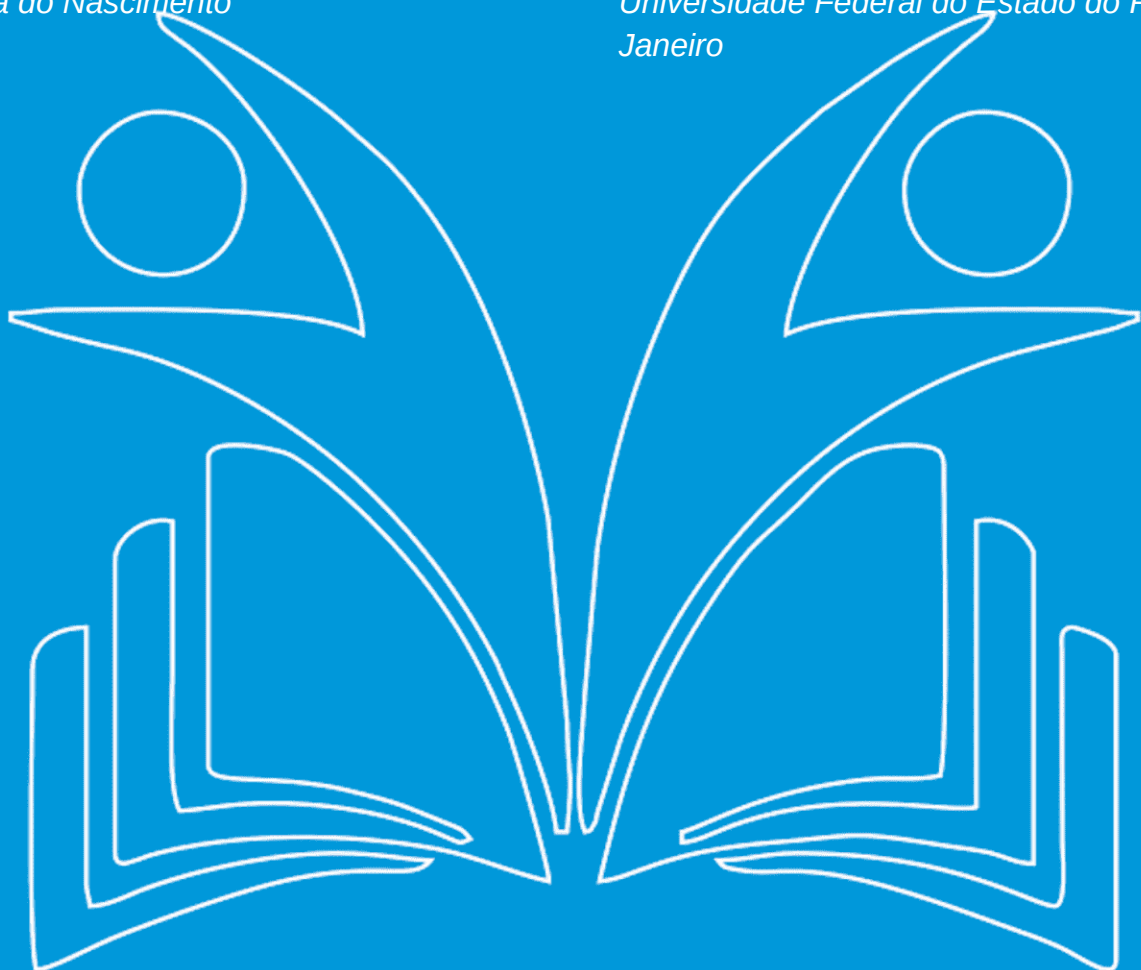
INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UM OLHAR À LUZ DA LEGISLAÇÃO E A INCLUSÃO NA PRÁTICA

Walmir Fernandes Pereira

MUST University, Florida EUA

Glória Lúcia do Nascimento

*Universidade Federal do Estado do Rio de
Janeiro*



Resumo: O presente estudo traz uma análise da inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e os direitos positivados no ordenamento jurídico pátrio, em especial na Lei nº 12.764/2012, conhecida como 'Lei Berenice Piana', e na Lei nº 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), refletindo sobre a efetividade da legislação na escolarização dos autistas, buscando compreender as barreiras e os desafios enfrentados nesse processo de inclusão. Este artigo acadêmico tem como objetivo investigar a inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) por meio de uma análise da legislação e sua implementação na prática educacional. A metodologia adotada para esta pesquisa é de natureza qualitativa, com base em revisão bibliográfica e análise documental que abrange a análise de documentos legais relacionados a inclusão escolar de alunos com TEA. São discutidos os resultados esperados a partir de uma abordagem inclusiva para a educação de alunos com TEA. Acredita-se que, quando as legislações são efetivamente aplicadas e as barreiras superadas, a inclusão escolar de alunos com TEA pode promover o desenvolvimento pleno de suas habilidades, favorecer a convivência e o respeito entre os estudantes, e contribuir para a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária. Portanto, este estudo é de relevância para a área da Pedagogia, pois contribui para a reflexão sobre as políticas públicas e práticas inclusivas no contexto da educação inclusiva.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Autismo. Direitos. Barreiras. TEA.

INTRODUÇÃO

A Educação Especial e a Educação Inclusiva são temas que estão em evidência há algum tempo. A temática é considerada atual e abrangente e traz muitas inquietações sobre se o que de fato tem acontecido no chão da escola é uma inclusão ou apenas uma inserção das pessoas com necessidades especiais?

O artigo abordou a questão da Educação Inclusiva buscando refletir sobre a dificuldade da eficácia da previsão legal na prática da sala de aula, nos anos iniciais da educação infantil. Em busca de uma sociedade mais justa e igualitária, o tema ganhou espaço assegurando às pessoas com necessidades especiais um leque de direitos e garantias fundamentais positivados no ordenamento jurídico pátrio, dentre eles, a educação inclusiva, que passaremos a refletir mais adiante utilizando como instrumento metodológico a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica.

A escolha pelo tema justifica-se após observação da problemática que tem envolvido as escolas, a qual tem sido um grande desafio para as mesmas, garantir a aprendizagem de forma isonômica a todos os alunos, pois, elas nem sempre estão preparadas para ofertar, de fato, uma educação inclusiva, e isso ocorre devido a vários fatores, dentre eles, a falta recursos e ausência de mão de obra especializada que atenda às necessidades dos alunos especiais de forma que eles tenham possibilidade de se desenvolver intelectual, psicológica e socialmente.

Com a percepção de que não há educação inclusiva de fato, entende-se que os alunos com necessidades especiais estão sendo usurpados no que tange a educação como direito de todos e a uma educação qualidade, que proporcione ao aluno, ratifica-se, seu desenvolvimento intelectual, cultural e psicossocial.

O objetivo geral da pesquisa foi compreender e investigar porque a educação inclusiva não tem acontecido em sua plenitude na educação infantil, nos anos iniciais, nas escolas públicas, apesar desse direito ser positivado no ornamento jurídico. Buscou-se com a pesquisa responder o que é preciso ser feito para mudar tal situação.

Os objetivos específicos foram: compreender se o que acontece de fato no chão da escola é inclusão ou mera isenção; Compreender as causas relevantes da não inclusão em sua plenitude na escolarização de alunos com TEA; Debater a efetividade da garantia constitucional e das legislações referentes a inclusão; Identificar, na perspectiva da educação inclusiva, se o que tem acontecido nas salas de aula é inclusão, integração ou inserção; Identificar o que pode ser feito para que os alunos

com necessidades especiais sejam de fato incluídos e que tenham a possibilidade de se desenvolver psicológica e socialmente.

O artigo adotou como metodologia a análise documental sobre a legislação que norteia a educação, o autismo e a inclusão, com destaque para a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista positivada através da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.

Para discutir questões que envolve a temática voltada para a inclusão escolar da criança com Transtorno do Espectro Autista utilizou-se o tipo de pesquisa de natureza básica, investigando o tema que já existia, porém, apresentando reflexões e análises pontualmente quanto à temática.

O método científico adotado foi o dedutivo, observando e analisando de forma específica a eficácia da inclusão escolar de alunos com TEA, visando alcançar uma conclusão de a inclusão escolar do aluno com TEA acontece de fato.

Para alcançar o objetivo do estudo adotou-se o critério descritivo, utilizando artigos acadêmicos, livros e legislações referentes a inclusão escolar de alunos com TEA, além da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988.

Quanto a abordagem, a forma como as informações foram analisadas, optou-se pela pesquisa qualitativa analisando subjetivamente os dados coletados, para tal, utilizou-se como procedimento técnico a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica.

A pesquisa documental permitiu analisar criticamente documentos oficiais buscando compreender se a base legal efetiva ou não em sua plenitude a inclusão escolar dos alunos com TEA, consultando e analisando sites, documentos legais, artigos, livros, revistas, legislações, entre outros, todos digitais disponíveis na internet.

Na pesquisa bibliográfica, da mesma forma, utilizou-se referências teóricas de artigos científicos, legislações e livros publicados em websites, referenciando os principais autores que abordam a temática Inclusão Escolar e TEA.

Ressalte-se que todos os dados apresentados no artigo referem-se a dados públicos, acessíveis a todos, permitindo assim, a verificação dos mesmos.

O artigo desenvolve-se trazendo uma abordagem sobre o que é autismo e o autista como sujeito de direito, sob o olhar de legislações voltadas para os autistas, dentre elas, a Lei Brasileira de Inclusão e

da Política Estadual de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista no Estado do Rio de Janeiro.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

1.1. O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Autismo é o termo criado em 1908 pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler para descrever a fuga da realidade para o mundo interior dos pacientes esquizofrênicos.

A nomenclatura foi alterada em 2013 para Transtorno do Espectro Autista, quando quatro diagnósticos de código 299.00 para TEA, quais sejam, Autismo, Síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação, foram agrupados na versão revisada do Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais - DSM-5, publicação oficial da Associação Americana de Psiquiatria (SANTOS, 2023).

A Classificação Internacional de Doenças (CID-11), editada em junho de 2018, alterou o termo Autismo classificado sob o código F84 (CID-10), para Transtorno do Espectro Autista, também chamado de TEA, recebendo o novo código 6A02 (CID-11) (BVS, 2023).

A recente nomenclatura Transtorno do Espectro Autista indica um distúrbio neurológico que provoca atrasos no desenvolvimento da criança, comportamentos repetitivos, rígidos e estereotipados, repertório limitado de interesses e atividades, déficit na comunicação, interação e na aprendizagem, afetando a comunicação, interação social e padrões de comportamento (SULKES; 2023). Pessoas com TEA podem apresentar dificuldades na comunicação verbal e não-verbal, como atraso na fala ou ausência dela, dificuldade em interpretar expressões faciais e linguagem corporal, podem apresentar sensibilidade sensorial, como hipersensibilidade a sons, luzes ou texturas. Cada pessoa com autismo é única, e o espectro varia desde casos mais leves, em que a pessoa pode ter habilidades cognitivas e linguísticas intactas, até casos mais graves, com atrasos no desenvolvimento intelectual (SULKES; 2023).

O número de crianças diagnosticadas com TEA tem crescido assustadoramente. O aumento no índice se deve ao fato dos avanços da medicina, das pesquisas relacionadas ao tema que tem contribuído para se realizar um diagnóstico preciso e um laudo definido.

A incidência é maior em meninos. Sinais de alerta no desenvolvimento do sistema nervoso podem ser observados logo nos primeiros meses de vida da criança, e o diagnóstico pode ser confirmado na criança com idade em torno de 2 e 3 anos (ASSUMPÇÃO; KUCZYNSKI, 2011).

Recomenda-se o tratamento oportuno com estimulação precoce recomendado em todos os casos com suspeita de TEA ou desenvolvimento atípico na infância, mesmo que ainda não exista a confirmação por diagnóstico.

O diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista é clínico médico e necessita de observação contínua tanto do comportamento quanto do desenvolvimento da criança. O atendimento deve ser multidisciplinar envolvendo profissionais como educadores, assistentes sociais, psicólogos e fonoaudiólogos, tendo por base entrevistas com pais, professores e pessoas ligadas à criança, que deve ser avaliada sob o aspecto histórico, social e emocional. O diagnóstico do autismo é difícil e complexo, feito por meio de investigação e da observação clínica do comportamento (ASSUMPÇÃO; KUCZYNSKI, 2011).

A intervenção precoce é fundamental, pois pode ajudar a minimizar os efeitos do TEA, promover a interação social, melhorar as habilidades de comunicação e permitir que a pessoa desenvolva todo o seu potencial.

1.2. A PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA COMO SUJEITO DE DIREITOS

Ao instituir o Estado Democrático de Direito, a Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988, consagrou em suas cláusulas pétreas a proteção e garantia dos direitos fundamentais de todos os cidadãos sujeitos à jurisdição nacional, todos essenciais para o pleno exercício de uma vida digna. Em seu artigo 5º a Constituição de 1988 garante a igualdade de direitos a todas as pessoas, sem distinção de qualquer natureza (BRASIL; 2023).

Assim, a pessoa diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista é sujeito de direito e possui direitos como qualquer outro indivíduo estando resguardada pela Constituição Federal que dispõe que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se a inviolabilidade do direito à vida, à saúde, à educação, à assistência social, ao trabalho, etc., cabendo ao Estado e aos demais zelar pelos direitos das pessoas.

Para garantir o direito à igualdade às pessoas que se encontram em situações diferentes das demais, a Carta Magna do Brasil de 1988 determina que o ordenamento jurídico observe o Princípio da Isonomia ou Princípio da Igualdade ao interpretar as normas de proteção de todos os grupos, sem

exceção. Este princípio remete à expressão aristotélica de que: “devemos tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na medida de sua desigualdade”. Devido às especificidades das pessoas com TEA, o Princípio da Igualdade associado ao Princípio da Dignidade da Pessoa Humana asseguram a criação de legislação específica para proteger os direitos das pessoas com TEA garantindo sua inclusão na educação, na saúde e na assistência social (BRASIL; 2023).

Em relação ao direito à educação a Carta Magna de 1988, o artigo 227, §1º, inciso II, é ainda mais específico ao determinar a “criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, (...)” (BRASIL, 2023)

Além da Constituição de 1988 estabelecer que as pessoas com autismo têm direito à educação inclusiva e igualitária, o direito à educação de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é garantido também por várias legislações infra constitucionais que visam assegurar a inclusão e o acesso igualitário à educação para todos. Dentre as principais legislações brasileiras que, no âmbito da educação, protegem os direitos de pessoas com TEA, destacam-se:

A Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) estabelece as diretrizes e bases da educação nacional prevendo a inclusão de alunos com necessidades especiais, como os autistas, no sistema regular de ensino. A lei determina que esses alunos devem receber atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2023).

A Resolução nº 4/2009 do Conselho Nacional de Educação, define a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, estabelecendo diretrizes para a oferta do atendimento educacional especializado a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como o autismo, e altas habilidades/superdotação nas escolas públicas e privadas (MEC; 2023).

A Lei nº 12.764/2012, chamada “Lei Berenice Piana” ou “Lei do Autismo”, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), reconhecendo o direito à educação inclusiva como um dos direitos fundamentais das pessoas autistas, assegurando-lhes o acesso aos níveis mais elevados de ensino e à formação profissional (BRASIL; 2023).

O Decreto nº 7.611/2011 regulamenta a Lei Berenice Piana e diretrizes para a inclusão de pessoas com TEA. Ele prevê a necessidade de adaptação de currículos, a oferta de recursos de acessibilidade, a capacitação de professores e a garantia de um ambiente escolar inclusivo.

A Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), trata da inclusão das pessoas com deficiência em diversos aspectos da sociedade,

incluindo a educação. O Estatuto determina que as pessoas com deficiência têm o direito de acesso à educação em escolas regulares, preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo os apoios necessários para a plena participação, desenvolvimento e aprendizado. Assim, as instituições de ensino devem garantir o acesso, a permanência e a participação de pessoas com deficiência, incluindo autistas (BRASIL; 2023). Como se vê, no Brasil, o direito à educação dos autistas é respaldado por várias legislações, essas são as principais, mas existem outras normas e regulamentos específicos em âmbito municipal e estadual que também estabelecem a garantia do direito à educação dos autistas.

É importante ressaltar que apesar da existência dessas legislações, ainda há desafios na efetivação plena do direito à educação inclusiva para as pessoas autistas, sendo necessário o engajamento contínuo dos governos, da sociedade e das instituições de ensino para a sua concretização.

1.3. O DIREITO À EDUCAÇÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

1.3.1. LEI BERENICE PIANA. LEI Nº 12.764/2012. POLÍTICA NACIONAL DE PROTEÇÃO DOS DIREITOS DA PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O Brasil tem algumas leis voltadas para proteção de indivíduos com Transtorno do Espectro Autista, dentre elas, a Lei nº 12.764/2012, “Lei do Autismo”, também conhecida como “Lei Berenice Piana”, a lei foi assim intitulada em homenagem a Berenice Piana de Piana, ou simplesmente Berenice Piana, uma mãe de autista que, desde de que recebeu o diagnóstico de seu filho, travou uma luta para garantir os direitos das pessoas com autismo. Ativista da causa autista Berenice Piana tornou-se pioneira ao conquistar a aprovação de uma lei por meio de iniciativa popular. Sua dedicação em buscar inclusão para seu filho autista, resultou na criação da referida lei. Essa legislação, dentre outros aspectos, tem importância ao reconhecer o Transtorno do Espectro Autista (TEA) como uma forma de deficiência estendendo a todas as pessoas com autismo os mesmos direitos previstos para indivíduos com deficiência no país (BRASIL; 2023).

A Lei Berenice Piana institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), estabelecendo várias diretrizes para o seu cumprimento permitindo que os autistas sejam respaldados juridicamente pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL; 2023).

Embora esta Lei aborde diversos aspectos relacionados aos direitos e ao apoio às pessoas com TEA, ela não trata especificamente da educação de autistas mas, ela representa um avanço nos direitos e

garantias das pessoas com TEA, iniciando pela alteração pela lei da expressão “Autista” para “Pessoa Com Transtorno do Espectro Autista”, termo mais abrangente que passou a englobar outras síndromes de desordens intelectuais, entre elas, a Síndrome de Asperger, a Síndrome de Rett, Síndrome de Heller, Síndrome de Kanner e o Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Especificação (TGD). (ASSUMPÇÃO; KUCZYNSKI, 2011).

Um avanço na Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com TEA foi o reconhecimento da pessoa com Transtorno do Espectro Autista como pessoa com deficiência, conforme preceitua o artigo 1º, § 2º da Lei.

Art. 1º - Esta Lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução.

(...).

§ 2º - A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. (BRASIL; 2023).

Dentre as políticas de atendimento às pessoas com TEA no âmbito educacional destaca-se a garantia de uma educação inclusiva, a criação de estruturas educacionais com acessibilidade, além de assegurar ao autista material pedagógico específico, aula em horário diferenciado, acompanhante especializado e Atendimento Educacional Especializado (AEE). Conforme Alves e Gotti (2007, p. 34), AEE são programas e serviços educacionais executados pela Educação Especial a fim de atender às Necessidades Educacionais Especiais (NEE) do aluno.

No tocante ao acompanhante especializado, cumpre ressaltar que apesar da lei ser clara ao positivar no parágrafo único do artigo 3º o direito da pessoa com TEA ser acompanhada por um profissional especializado, esse direito só é reconhecido após comprovação da necessidade através de documentos, o que muitas vezes representa uma barreira para assegurar os direitos educacionais dos autistas.

Art. 3º - (...)

Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado. (BRASIL; 2023).

Assim, entende-se que no contexto da educação de autistas no Brasil, a Lei nº 12.764/2012 não é o instrumento legal específico, mas outras legislações, como a Constituição Federal e o Estatuto da Pessoa com Deficiência, que estabelecem as bases para a inclusão educacional e a garantia de direitos das pessoas com TEA de forma mais ampliada.

1.3.2. TEA E A LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO. LEI N. 13.146/2015

A Lei Brasileira de Inclusão, Lei n. 13.146 de 06 de julho de 2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, assegura e promove o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, em condições de igualdade, com o objetivo de promover a inclusão social e a cidadania desses indivíduos (DIAS; 2023). Ao reconhecer o autismo como deficiência, a referida lei garante ao aluno com Transtorno do Espectro Autista, a igualdade de direitos, estabelecendo que as pessoas com autismo tenham os mesmos direitos fundamentais que qualquer cidadão brasileiro, como dignidade, liberdade, igualdade, acessibilidade, entre outros.

No âmbito da educação, visando assegurar o pleno desenvolvimento e inclusão dos indivíduos com autismo no sistema educacional brasileiro, vale ressaltar alguns dos principais direitos garantidos aos autistas na Lei Brasileira de Inclusão, como segue.

- Acesso à educação: a lei garante o direito de todos os alunos, incluindo os autistas, a receberem educação em instituições de ensino regular. É assegurado o acesso às escolas comuns, em todos os níveis e modalidades de ensino, desde a educação infantil até ao ensino superior. A pessoa com TEA tem o direito de ser matriculada e permanecer em qualquer instituição de ensino. A escola não pode negar a matrícula ou impor condições discriminatórias. Isso significa que as escolas devem estar preparadas para receber e atender alunos autistas, promovendo a inclusão em turmas comuns.
- Adaptações curriculares: a legislação determina que as escolas devem realizar disposições curriculares e metodológicas para atender às necessidades específicas dos alunos autistas. Isso inclui a oferta de recursos de apoio, materiais adaptados, estratégias de ensino diferenciadas e outros ajustes necessários.
- Profissionais de apoio: a lei ordena que os alunos com autismo têm direito à presença de um profissional para promover a interação social do autista no ambiente escolar, bem como, ser mediador no processo de aprendizagem e desenvolvimento de suas competências e habilidades.
- Atendimento Educacional Especializado: a norma prevê que os alunos com autismo têm direito a um Atendimento Educacional Especializado, oferecido de forma complementar ou à escolarização regular. Esse atendimento pode ser realizado em sala de recursos multifuncionais, também chamada de sala de AEE (BRASIL; 2023).

A sala de AEE desempenha um papel importante na educação de pessoas com Transtorno do Espectro Autista pois, é um espaço projetado para fornecer suporte e recursos especializados para atender às necessidades educacionais de alunos autistas fornecendo recursos e estratégias adaptadas às suas habilidades e dificuldades. (MOREIRA; SOUZA, 2023).

A inclusão de alunos autistas em salas de AEE em escolas regulares enfrenta muitas barreiras pois nem sempre é bem compreendida e aceita por todos. Desafios relacionados à falta de recursos adequados, de profissionais especializados, de materiais adaptados, tecnologias assistivas, podem dificultar a implementação eficaz do programa de AEE e limitar o suporte individualizado aos alunos autistas. A falta de sensibilização e aceitação por parte dos colegas de classe, professores e comunidade escolar pode criar barreiras sociais e emocionais adicionais para os alunos autistas, dificultando sua participação plena e a construção de relacionamentos.

Para superar esses desafios, é essencial investir na formação de profissionais especializados, garantir recursos adequados, promover a sensibilização e aceitação da comunidade escolar e fomentar a colaboração entre todos os membros da equipe educacional. Assim, será possível oferecer um ambiente inclusivo e de apoio na sala de AEE.

1.4. BARREIRAS ATITUDINAIS E A INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO AUTISTA

A inclusão escolar de alunos autistas é um tema relevante e desafiador, que requer o enfrentamento de diversas barreiras, especialmente atitudinais.

As barreiras atitudinais estão relacionadas às atitudes, crenças e ocorrências que muitas vezes impedem a plena participação e integração dos alunos autistas no ambiente escolar favorecendo a exclusão.

As barreiras atitudinais são barreiras sociais geradas, mantidas, fortalecidas por meio de ações, omissões e linguagens produzidas ao longo da história humana, num processo tridimensional o qual envolve cognições, afetos e ações contra a pessoa com deficiência ou quaisquer grupos em situação de vulnerabilidade, resultando no desrespeito ou impedimento aos direitos dessas pessoas, limitando-as ou incapacitando-as para o exercício de direitos e deveres sociais: são abstratas para quem as produz e concretas para quem sofre seus efeitos. (LIMA; SILVA, 2023, p. 12).

A Lei n. 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência), expressa em seu artigo 3º, inciso IV, letra “e”, o conceito de “barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas.”. (BRASIL, 2023).

As barreiras atitudinais na inclusão escolar de alunos autistas estão enraizadas em atitudes e comportamentos calcados na falta de compreensão, no preconceito, na resistência às mudanças, na escassez de profissionais especializados e na falta de adaptação das práticas pedagógicas.

Para Lima e Silva, “As barreiras atitudinais são perpetuadas na e pela ação da escola e só será por meio da educação que se poderá erradicar tais barreiras ou, pelo menos, minimizar seus efeitos danosos” (2023, p. 15).

A superação dessas barreiras exige a conscientização e a sensibilização de todos os envolvidos na educação, por isso, é essencial investir em formação e sensibilização dos educadores, informar a sociedade e comunidade escolar de forma correta sobre o autismo, adotar abordagens inclusivas que promovam um ambiente escolar acolhedor e valorizador da diversidade. Somente assim será possível garantir uma educação de qualidade e igualdade de oportunidades para todos os alunos, independentemente de suas características individuais.

1.5. PESSOA COM TEA: INCLUSÃO OU INSERÇÃO ESCOLAR?

Apesar de vasta legislação positivando no ordenamento jurídico pátrio o direito à inclusão escolar, muitos são os desafios para se implementar uma educação inclusiva de fato. A realidade do cotidiano escolar não traduz a inclusão de forma plena. Os desafios enfrentados têm demonstrado que o que ocorre é muito mais uma inserção de que inclusão. Aceitar a matrícula e a permanência na escola da pessoa com TEA, encaminhá-la à uma sala de aula sem comprometimento com uma proposta pedagógica especializada que garanta o desenvolvimento intelectual, cognitivo e social do aluno com TEA não é inclusão e sim mera inserção.

A inclusão escolar de alunos autistas vai além de aceitar sua permanência na escola, inclusão significa garantir que eles se sintam pertencentes e sejam valorizados por sua singularidade, criando um ambiente escolar que celebre a diversidade e promova a valorização das habilidades e contribuições para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos autistas.

Alunos com Transtorno do Espectro Autista muitas vezes se deparam com barreiras significativas em relação à educação inclusiva, especialmente quando se trata de sua interação com a família. Dentre as barreiras que eles podem enfrentar, as principais são as barreiras atitudinais, vista acima, e as barreiras comunicacionais.

A barreira comunicacional é um desafio crucial para alunos com TEA e suas famílias. Devido às características próprias do transtorno, como dificuldades na comunicação verbal e não verbal, esses

alunos podem encontrar dificuldades para expressar suas necessidades, emoções e pensamentos de forma clara. Essa falta de comunicação eficaz pode levar a mal-entendidos e frustrações, tanto para o aluno quanto para a família. Além disso, a família pode ter dificuldades em compreender e interpretar as expressões e comportamentos atípicos do aluno, o que pode resultar em uma lacuna na comunicação e na falta de apoio adequado.

A barreira atitudinal refere-se a atitudes, convicções preconceituosas que interferem na interação entre alunos autistas e as demais pessoas no ambiente escolar, favorecendo a exclusão.

A Lei n. 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão, aduz em seu artigo 3º, inciso IV, letra “e”, o conceito de “barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas.” (BRASIL, 2015).

As barreiras atitudinais na inclusão escolar de alunos autistas estão enraizadas em atitudes e comportamentos calcados na falta de compreensão, no preconceito, na resistência às mudanças, na escassez de profissionais especializados e na falta de adaptação das práticas pedagógicas.

Para Lima e Silva, “As barreiras atitudinais são perpetuadas na e pela ação da escola e só será por meio da educação que se poderá erradicar tais barreiras ou, pelo menos, minimizar seus efeitos danosos.” (2023, p. 16).

A superação dessas barreiras exige a conscientização e a sensibilização de todos os envolvidos na educação, por isso, é essencial investir em formação e sensibilização dos educadores, informar a sociedade e a comunidade escolar de forma correta sobre o autismo, adotar abordagens inclusivas que promovam um ambiente escolar acolhedor e valorizador da diversidade. Somente assim será possível garantir uma educação de qualidade e igualdade de oportunidades para todos os alunos, independentemente de suas características individuais.

A barreira atitudinal também é uma questão significativa que afeta a educação inclusiva de alunos com TEA. Muitas vezes, as famílias podem enfrentar estigmas, preconceitos e falta de conhecimento sobre o transtorno. Para superar essas barreiras, é essencial que as famílias recebam apoio e informações adequadas sobre as características do TEA de forma que compreendam as necessidades específicas do autista. A falta de acolhimento e apoio por parte da família pode resultar em isolamento social para o aluno, privando-o de oportunidades de interação e desenvolvimento.

A educação inclusiva requer esforços definidos entre escolas, profissionais da educação, comunidade e família. Ao superar as barreiras comunicacionais e atitudinais, é possível proporcionar uma educação inclusiva e de qualidade aos alunos do TEA, permitindo que eles alcancem seu pleno potencial acadêmico e social.

2. METODOLOGIA DE PESQUISA

Para discutir questões que envolvem a temática de inclusão escolar da pessoa com Transtorno do Espectro Autista, neste artigo, adotou-se como metodologia a pesquisa de revisão bibliográfica, ou seja, revisão de literatura - que é caracterizada por aquelas que utilizam como fontes de dados publicações científicas em livros, periódicos, teses, dissertações, anais de congressos, documentos legais, entre outros. Para realizar esse tipo de revisão optou-se pela revisão narrativa/convencional. Adotando o método científico dedutivo, observando e analisando de forma específica a eficácia da inclusão escolar de alunos com de TEA, visando compreender se a inclusão escolar do aluno com TEA acontece de fato na prática.

Para alcançar o objetivo do estudo adotou-se o critério descritivo, utilizando-se artigos acadêmicos, livros e legislações referentes a inclusão escolar autistas.

Quanto a abordagem, a forma como as informações foram analisadas, optou-se pela pesquisa qualitativa analisando subjetivamente os dados coletados, utilizando-se como procedimento técnico a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica.

Na visão de Heloísa Helena Martins:

A metodologia qualitativa, mais do que qualquer outra, levanta questões éticas, principalmente, devido à proximidade entre pesquisador e pesquisados. Ainda que a maioria dos pesquisadores (especialmente os sociólogos) dedique pouca atenção a essa questão, existe uma elaborada discussão — principalmente entre os antropólogos — que procura dar conta dos problemas decorrentes da relação de alteridade entre os dois pólos na situação de pesquisa. Refiro-me, particularmente, às possíveis consequências para a vida de pessoas, grupos e culturas da presença (e da intromissão) de indivíduos portadores de saber, estilo de vida e cultura diferentes. A presença de pesquisadores, muitas vezes disfarçada, pode envolver os observados, pode manipulá-los de acordo com seus interesses e objetivos, introduzindo tensões, provocando rupturas. (2023, pp. 295-296).

Na pesquisa documental permite-se analisar criticamente documentos oficiais buscando compreender se a base legal efetiva ou não em sua plenitude a inclusão escolar dos alunos com TEA. (FONSECA, 2002)

Na pesquisa bibliográfica, utilizou-se referências teóricas de artigos científicos, legislações e livros publicados em websites, referenciando os principais autores que abordam a temática Inclusão Escolar e TEA.

Ressalte-se que todos os dados apresentados no artigo são dados públicos, devidamente referenciados ao final deste trabalho e acessíveis a todos, permitindo assim a verificação dos mesmos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O objetivo principal deste estudo foi compreender o processo de inclusão escolar das pessoas com Transtorno do Espectro Autista. Através de uma revisão bibliográfica, foram identificadas questões importantes como os desafios enfrentados na inclusão escolar de pessoas com deficiência, em especial os autistas, sendo este um problema a ser enfrentado não só pela escola mas também pela família, comunidade escolar e sociedade.

Verificou-se também, que apesar de existirem diversas leis de proteção dos direitos das pessoas com TEA, garantindo inclusive o Atendimento Educacional Especializado, na prática ela não funciona por diversos motivos, dentre eles, a falta de capacitação adequada dos professores e profissionais da educação. A falta de recursos adequados que acabam por dificultar a implementação de um programa de inclusão eficaz. A falta de apoio especializado que limita a capacidade de fornecer suporte adequado aos alunos autistas. Ambientes não adaptados. Falta de um ambiente acolhedor e colaborativo. Esses pontos são cruciais devendo ser superados para garantir que as pessoas com TEA tenham acesso a uma educação de qualidade e inclusiva.

Como resultado, constatou-se que a inclusão escolar de autistas é um desafio complexo que precisa ser enfrentado. Para garantir uma inclusão educacional efetiva para as pessoas com Transtorno do espectro Autista, é fundamental que haja um esforço conjunto de todos os envolvidos nesse processo, incluindo pais e/ou responsáveis e toda a comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo destaca a importância da inclusão escolar de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) sob a perspectiva da legislação e da inclusão na prática. Ao analisar a legislação, percebe-se que a inclusão dos alunos autistas é um direito assegurado por leis e políticas educacionais, visando promover uma educação igualitária e inclusiva. No entanto, a mera existência de leis não garante sua implementação efetiva na prática.

A inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista vai muito além de assegurar a presença física desses alunos nas escolas regulares. Faz-se necessário promover a adaptação de currículos, práticas pedagógicas e ambientes físicos para atender às necessidades individuais dos autistas, garantindo que eles tenham acesso a uma educação de qualidade e que permita a participação plena no ambiente escolar. Além disso, é fundamental investir na formação de professores e profissionais da educação, capacitando-os para compreender e lidar com as especificidades do TEA.

Para avançar na promoção da inclusão escolar de alunos com TEA, é essencial fortalecer a formação dos professores, fornecendo-lhes estratégias pedagógicas adaptadas e conhecimentos específicos sobre o Transtorno do Espectro Autista. Além disso, é importante fomentar parcerias entre a escola, a família e os profissionais de saúde, visando a construção de um ambiente de apoio colaborativo que atenda às necessidades dos alunos com TEA. A adaptação curricular deve ser um processo contínuo e flexível, considerando as características e potencialidades de cada aluno. A promoção de ambientes inclusivos requer a conscientização de toda a comunidade escolar, a fim de combater preconceitos e estereótipos, promovendo a valorização da diversidade e o respeito às diferenças.

Assim, conclui-se que a inclusão escolar de alunos com TEA não é um desafio fácil de ser superado, mas, um imperativo ético e legal que exige esforços conjuntos dos órgãos governamentais, das escolas, dos professores, das famílias e da sociedade. Para que a inclusão seja efetivamente alcançada faz-se necessário que as escolas sejam acolhedoras, inclusivas e adaptadas às necessidades de todos os alunos, valorizando suas habilidades e respeitando suas diferenças, visando construir uma sociedade mais justa e igualitária, onde a educação seja oficial para todos, sem exclusões.

REFERÊNCIAS

ALVES, Denise de Oliveira.; GOTTI, Marlene de Oliveira. Atendimento Educacional Especializado: concepção, princípios e aspectos organizacionais. In: Ensaios Pedagógicos, Brasília- DF. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2007.

ASSUMPÇÃO. F., Júnior.; KUCZYNSKI, E..Psicofarmacoterapia nos transtornos globais do desenvolvimento. In: SCHWARTZMAN, J.; ARAÚJO, C.. Transtornos do Espectro do Autismo. São Paulo: Memmon, 20211, pp. 215-226.

ARISTOTELES. Ética a Nicômaco. Trad. de Mário Gomes Kury. 4. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

BEZERRA, Geovane Ferreira. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a Problemática do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar como um de seus Efeitos. Revista Brasileira de Educação Especial, 2020. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/rbee/a/B8T8rMXW8BzMJnNq5JBsXqK/?lang=pt>>. Acesso em: 22 de maio 2023.

BRAGA, Sheila Mayzanyela da R. Só Pedagogia. Educação Especial: As Dificuldades Encontradas no Ambiente Escolar para a Inclusão. Disponível em:

<<https://www.pedagogia.com.br/artigos/asdificuldadesdainclusao/>>. Acesso em: 07 de maio 2023.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.

Constituição Federal de 1988. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 2 de maio 2023.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de novembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 7 jun. 2023.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, 2012. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 10 jun. 2023. BRASIL.

BRITO, E. R. A inclusão do autista na Educação infantil: um estudo de caso em uma pré-escola e em uma escola publica no município de Sinop – Mato Grosso. Revista Eventos Pedagógicos, v.6, n.2, ed.15, p. 82-91, 2015. Disponível em:

<<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/viewFile/1873>>. Acesso em: 15 abr. 2023.

BVS, Biblioteca Virtual em Saúde. Ministério Da Saúde. Organização Mundial da Saúde divulga nova Classificação Internacional de Doenças. Disponível em:

<<https://bvsmis.saude.gov.br/organizacao-mundial-da-saude-divulga-nova-classificacao-internacional-de-doencas/>>. Acesso em: 13 jun. 2023.

DIAS, Renan Italo Rodrigues. A importância da sala de AEE na escola regular: desafios, possibilidades e o avanço com os alunos. Disponível em:

<<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/ead/article/view/10746>>. Acesso em: 12 jun. 2023. FONSECA, João José Saraica. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002.

LIMA, Francisco José.; SILVA, Fabiana Tavares dos Santos. Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola. 2012. Disponível em:

<<http://www.deficienteciente.com.br/barreiras-atitudinais-obstaculos-a-pessoa-com-deficiencia-na-escola.html>>. Acesso em: 05 jun. 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. 5. ed. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar. O que é? Por quê? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Summus, 2015.

MARTINS. Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. Educação e Pesquisa. vol. 30, no. 2, 2005. Disponível em: <[https://doi.org/10.1590/S1517-](https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000200007)

97022004000200007>. Acesso em: 09 maio 2023.

MEC, Ministério da Educação. Resolução nº. 4/2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009. Disponível em

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2023.

MEC, Ministério da Educação e do Desporto. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial

nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. MEC/SEESP. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2023.

MENEZES, Adriana Rodrigues Saldanha. de. Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende? 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em:

<<https://www.bdttd.uerj.br:8443/handle/1/10585>>. Acesso em: 10 jun. 2023.

MINSAÚDE, Ministério da Saúde. Definição - Transtorno do Espectro Autista (TEA) na criança. Linhas de Cuidado. MinSaúde. Disponível em:

<<https://linhasdecuidado.saude.gov.br/portal/transtorno-do-espectro-autista/definicao-tea/>>. Acesso em: 28 abr. 2023.

MOREIRA, Eunice Januário.; SOUZA, Renan Augusto de.. A importância do atendimento educacional especializado para os autistas. Mythos, Cataguases, v. 11, p. 17, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.unis.edu.br/index.php/mythos/article/view/251/228>>. Acesso em: 11 jun. 2023.

SANTOS, Shirley Aparecida Dos Santos. Transtornos Globais Do Desenvolvimento - TGD. Procedimentos e Encaminhamentos. Departamento de Educação Especial Diretoria de Políticas e Tecnologias Educacionais. Unidade 2. Paraná: SEE/PR. Disponível em:

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/ed_especial/tgd_unid2.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2023.

SULKES, Stephen Brian. Transtornos do espectro autista. Disponível em:

<<https://www.msdmanuals.com/pt-br/profissional/pediatria/dist%C3%BArbios-de-aprendizagem-e-desenvolvimento/transtornos-do-espectro-autista>>. Acesso em: 13 jun. 2023.

Capítulo 6



10.37423/230808099

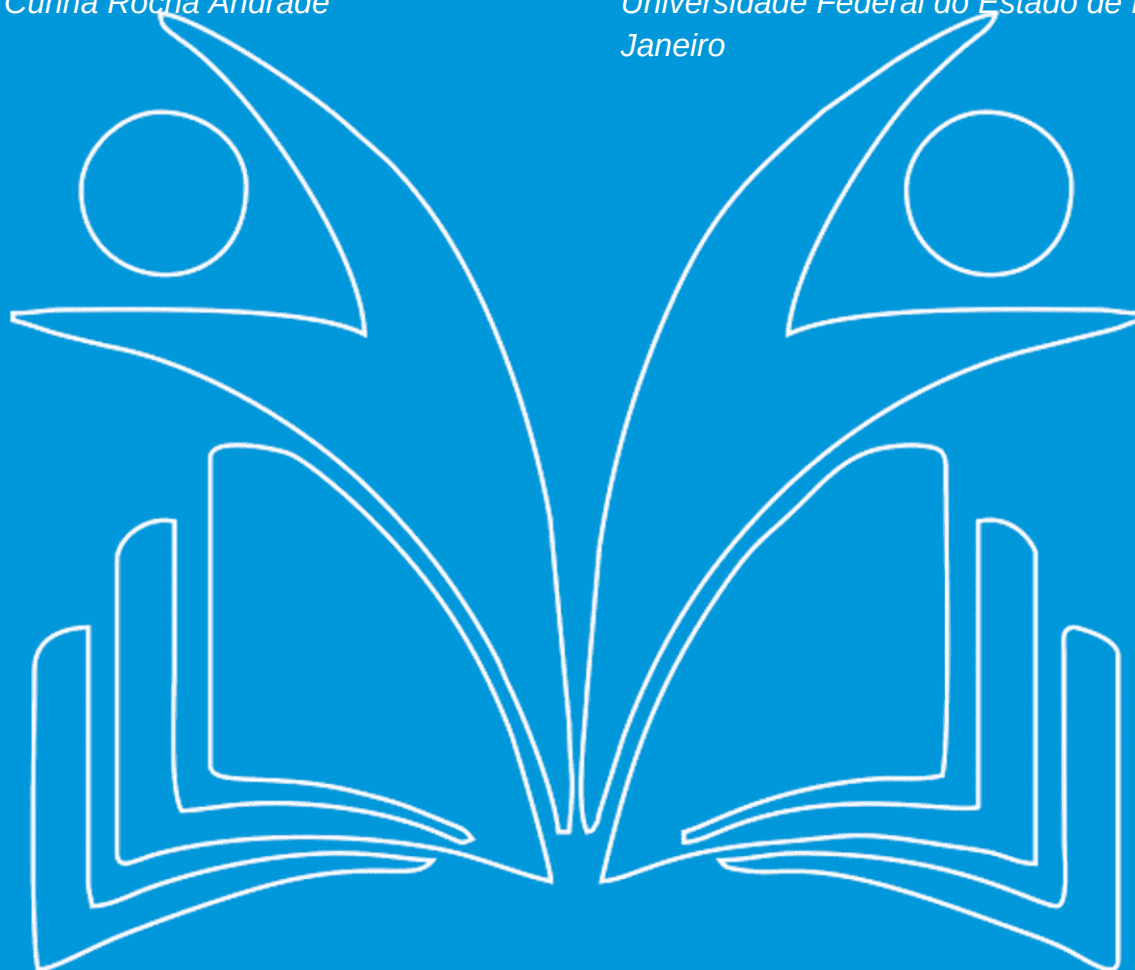
AUTISMO E A PRÁTICA DOCENTE

Walmir Fernandes Pereira

MUST University, Florida EUA

Josiane da Cunha Rocha Andrade

Universidade Federal do Estado de Rio de Janeiro



Resumo: O presente trabalho tem o objetivo de relatar as experiências da prática docente diária em sala de aula, de uma escola da rede municipal da cidade de Santo Antônio de Pádua, onde encontrava-se matriculado na Educação Infantil, um aluno de cinco anos de idade com Transtorno do Espectro Autista (TEA), assim como ocorreu a sua inclusão, seus avanços na aprendizagem e na vida diária, sua convivência com os demais alunos e os desafios enfrentados não só por mim, mas por sua mediadora e demais funcionários da escola.

Para a construção deste trabalho, além do relato de experiência, foram fontes de pesquisas, autores que tratam da inclusão, da definição de autismo, das práticas docentes, leis e decretos que garantem o acesso não só dos autistas à Educação, mas a toda pessoa com deficiência.

Inicialmente, tecerei algumas considerações sobre o conceito de autismo, suas principais características, leis e decretos que embasam e regem a Educação Inclusiva.

Palavras-chave: Autismo. Prática docente. Inclusão

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é definido como um distúrbio do neurodesenvolvimento (PARANÁ, 2019), sendo inserido com o termo “autismo” no grupo de Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), compreendendo características como distúrbios nas interações sociais, visto que a pessoa com tais distúrbios apresenta dificuldade nas interações sociais, assim como em manter contato visual, identificar expressões faciais, expressar emoções e cultivar amigos, apresenta rigoroso interesse por determinado assunto ou objeto. O autismo é identificado ainda na infância, por volta dos três anos de idade, sendo mais comum em meninos, como revelam Teodoro et. Al. (2016).

O presente trabalho tem por finalidade a investigação dos impasses, progressos e conquistas vivenciados pelas pessoas autistas e professores, no que diz respeito à inclusão educacional, um assunto de extrema relevância social, pois os estudos sobre autismo na área da educação ainda são escassos, como visto em Teodoro et. Al. (2016). Sendo assim, serão analisados documentos, artigos e a própria experiência com um aluno de cinco anos de idade, autista, suas características, dificuldades, progressos, assim como os desafios enfrentados por mim enquanto professora de um aluno autista, frequentando uma sala de aula regular e com escasso apoio material, estrutural e de capacitação profissional para desenvolver um trabalho que atendesse as especificidades deste aluno.

O processo de inclusão escolar das pessoas com necessidades educacionais especiais, como dos autistas, os quais, aqui, serão o tema central do trabalho, passou por vários impasses e questionamentos até o momento, quando diversas leis foram criadas com a finalidade de incluir toda pessoa com algum tipo de deficiência, porém, hodiernamente, ainda é possível se deparar com dificuldades para que a inclusão destas seja realizada de forma a atender suas especificidades.

Este trabalho buscou investigar, através do estudo de documentos, artigos e da própria experiência em uma sala de aula regular com um aluno autista, como ocorre a inclusão da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), assim como os professores desempenham seu trabalho com alunos com TEA, os desafios, as conquistas e quais fatores são urgentes e passíveis de mudanças para que a inclusão da pessoa com autismo seja realizada de forma a atender as suas especificidades, incluindo-se aí, formação continuada dos professores no que tange ao autismo, estrutura física das instituições de ensino regulares, profissionais de apoio, fazendo-se necessário mais estudos e divulgações científicas, visto que, mesmo existindo leis específicas como a Lei 12.764/2012, Lei Berenice Piana, a qual instaurou com maior clareza características da pessoa portadora do Transtorno do Espectro Autista (TEA), prevendo direito ao diagnóstico precoce, divulgação das características e atendimento

especializado não somente na área da Educação, mas ao atendimento integral da pessoa com TEA (BRASIL, 2012), o atendimento educacional aos autistas ainda causa insegurança, pois falta preparo e conhecimento sobre o assunto, fazendo com que os professores deparem-se com a insegurança e até mesmo medo, pois as propostas voltadas ao atendimento do aluno autista, ainda são deficitárias.

O presente trabalho buscou averiguar, através da leitura de documentos voltados à inclusão da pessoa com deficiência, assim como documentos direcionados a atender as necessidades educacionais do aluno autista, além da leitura de artigos relacionados ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), como ocorre a inclusão da pessoa com TEA, os desafios, impasses e conquistas vivenciados tanto pelo aluno autista, quanto pelos professores de sala de aula regular. Também será apresentado o relato da minha experiência com um aluno autista em uma escola da rede pública, da cidade de Santo Antônio de Pádua, a falta de suporte para atender a suas especificidades, mas também as suas aquisições no decorrer do ano letivo.

A escolha pelo tema “Autismo e a Prática Docente”, deve-se ao fato de estarmos inseridos na área da Educação, através do Curso de Licenciatura em Pedagogia, sendo de extrema importância aprofundar o conhecimento sobre a inclusão e como já experimentado por mim, a prática docente com um aluno autista, despertou maior interesse e necessidade de conhecer um pouco mais as características da pessoa com autismo. Dessa forma, cabe alguns questionamentos sobre como vem ocorrendo a inclusão de alunos autistas. Estão os professores preparados? Os órgãos competentes têm cumprido com eficácia seu papel com relação à inclusão? Os alunos autistas estão incluídos nas escolas regulares ou apenas inseridos? Tais questionamentos são justificáveis, visto que a maioria dos professores encontra dificuldades para incluir o aluno autista, deparando-se com situações conflitantes.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

1.1. ALGUMAS LEIS QUE REGULAMENTAM A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

A Constituição Federal de 1988 deixa claro que toda pessoa tem direito ao acesso gratuito, à igualdade e permanência em instituições educacionais públicas de qualidade, visando ao pleno desenvolvimento e preparo para a vida em sociedade em seus vários aspectos (BRASIL).

Sendo assim, União, Estados e Municípios deverão ofertar gratuitamente, ensino de qualidade e igualdade de condições para o pleno desenvolvimento da pessoa, para exercer sua cidadania.

O artigo 208, inciso III, da Constituição Federal de 1988 garante “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;” (BRASIL, 1988, art.208).

Neste artigo temos explícito o direito de acesso da pessoa com deficiência às instituições públicas da rede regular de ensino, porém, não fica claro quais deficiências se refere e, sendo assim, à qual atendimento educacional especializado este artigo trata, sendo necessário leis e decretos complementares para que torne mais eficaz o atendimento educacional que venha de encontro com as necessidades de cada indivíduo.

Outras leis foram criadas para melhor atender as necessidades educacionais apresentadas pelas pessoas com deficiência, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) , Declaração de Salamanca, um documento de suma importância, que reforça os ideais de educação para todos (SALAMANCA, 1994), a Lei 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, que instaurou com maior clareza características da pessoa portadora do Transtorno do Espectro Autista (TEA), prevendo direito ao diagnóstico precoce, divulgação das características e atendimento especializado não somente na área da Educação, mas ao atendimento integral da pessoa com TEA (BRASIL, 2012), A Lei nº 13.146 , de 06 de julho de 2015, que diz em seu Artigo 27 :

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

(BRASIL, BRASÍLIA, 2015)

Esta lei, especificamente o parágrafo supracitado, conduz com maior clareza o atendimento que deve ser ofertado à pessoa com deficiência, clarificando e enfatizando que o atendimento educacional deve ser ofertado ao longo de toda a vida da pessoa com deficiência, oportunizando seu desenvolvimento integral, respeitando as características de cada indivíduo, pois as pessoas são plurais, e sendo assim, cada sujeito desenvolvera-se a seu tempo e de maneiras diferentes.

Apesar dos esforços dos diversos segmentos da sociedade, incluindo pais de autistas, profissionais da Educação e governos, ainda há um longo caminho a ser percorrido até que se chegue próximo do desejável, para que então, a Educação seja realmente para todos, independentemente de qualquer distinção, inclusive a participação plena da pessoa com necessidade educacional especial em seu processo de aprendizagem.

1.2. AUTISMO E ESCOLA

O autismo, também denominado Transtorno do Espectro Autista (TEA), é uma condição apresentada pelo indivíduo, que ainda causa discussões sobre suas características, causas, diagnóstico e possíveis tratamentos, sendo que os autistas são únicos em seu modo de ser/agir, (JUNIOR, Ibaneis, et al.,2015.)

Os autistas apresentam dificuldades na comunicação, apresentando atraso na linguagem e até mesmo a não verbalização, além de outras características como hesitação ao fazer contato visual, fixação por determinados objetos, e em seguir rotinas, autoagressão, o que dificulta seu pleno desenvolvimento, fazendo-se necessário maior apoio da família, da sociedade à qual pertence, dos profissionais da Educação, sendo estes, um elo de ligação entre o aluno autista e a aprendizagem, e consequentemente a sua inserção adequada na sociedade.

”O diagnóstico, portanto, só poderá ser realizado previamente com a atenção da família e de profissionais qualificados no ambiente escolar, para tornar o processo de aprendizagem de forma inclusiva para estas crianças. ” (DINIZ, 2016, p.5).A falta de investimentos acarreta inúmeros obstáculos e incertezas no que tange ao processo de ensino-aprendizagem do aluno portador de TEA, visto que, devido as lacunas ainda existentes com relação ao diagnóstico, pois as pesquisas no campo do autismo na área da Educação pouco avançaram, fazendo com que familiares e professores deparem-se em uma situação conflitante, pois a pouca informação sobre o autismo, acarreta incertezas nos professores e consequentemente, a falta de preparo para um atendimento adequado.

Segundo Teodoro et al (2016, p.4), apesar das características típicas, não é possível identificar uma pessoa com transtorno do Espectro Autista (TEA), observando apenas seus traços físicos, como ocorre com indivíduos portadores da Síndrome de Down, sendo o termo “autismo”, inserido no grupo de Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), pois engloba características como distúrbios nas interações sociais, estrito interesse por determinado assunto, sendo estas, umas das características de autismo mais observadas por pesquisadores, médicos, profissionais da Educação, entre outros e as primeiras manifestações, ocorrem, geralmente, antes dos três anos de vida, sendo mais comum em meninos.

Teodoro et al (2016, p.), afirmam que “O estudo sobre o autismo no Brasil vem se tornando crescente, e são poucos os relacionados a inclusão dos mesmos nas escolas regulares. ” Mesmo existindo leis que garantam o acesso e permanência do aluno com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, os autores expõem a necessidade de um número maior de pesquisas voltadas para área da

Educação para o melhor entendimento sobre o autismo, pois, como estes afirmam, falta preparo dos professores para atender as especificidades do aluno autista, pois como já visto, cada autista é único em seu modo de ser, o que pode culminar com a exclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), ocorrendo o contrário do desejável, a inclusão.

Como nos dizem Teodoro et al:

Pensar na inclusão é mais do que simplesmente inserir um aluno dentro da sala de aula regular, é preciso preparação para incluir estes alunos. A capacitação, formação continuada dos professores e aperfeiçoamento é um dos principais caminhos para que a inclusão seja realizada de fato.

(TEODORO et al, 2016, p.7)

Sendo assim, incluir não é apenas aceitar o aluno autista na escola, realizando a sua matrícula. É necessário que a escola esteja apta tanto fisicamente quanto em relação ao corpo docente e demais profissionais, planejando ambiente e atividades inclusivos. Porém, há urgência de maiores informações e capacitação dos profissionais envolvidos, assim como diálogo com a família, inserindo esta no processo de aprendizagem do aluno, visto que a escola deve manter parceria com a família, uma ação indispensável para conhecer e atender as necessidades do aluno autista.

1.3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOCENTES COM CRIANÇAS AUTISTAS

A palavra ‘inclusão’ tem aparecido frequentemente nas discussões sobre Educação em diversos países, incluindo o Brasil, onde leis, emendas e decretos afirmam e garantem a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, porém, como podemos ver em Braga et al:

Outro aspecto importante são os resultados que foram sondados. Porém, antes de tudo, parece importante resgatar que uma das maiores objeções sociais que a educação atual enfrenta é a integração e socialização, de alunos com deficiência, em seu pleno sentido. A educação inclusiva inicia-se quando a segregação, de fato, finda. Os alunos são inseridos, porém não participativos, mas são evidências de uma política basilar da “educação para todos e direito de todos”.

(BRAGA et al, 2020, p.4)

Diante do exposto, é possível observar que as autoras são contundentes no que diz respeito aos resultados obtidos através de seus estudos, evidenciando a falta de preparo dos órgãos competentes para não somente realizar a matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, mas oferecer suporte para que estes conquistem seu direito de real inclusão nas instituições educacionais, o que geralmente não ocorre, ficando o aluno com necessidade educacional especial, muitas vezes segregado, visto que falta pessoal qualificado para atender adequadamente as

demandas destes alunos, o que culmina com a exclusão e isolamento dentro da própria escola e sala de aula. É preciso formação e informação para que se chegue ao menos próximo do desejável, não somente teoricamente, como está garantido em documentos, mas na prática diária, no chão da escola.

Sabendo-se que o autista apresenta características como dificuldade na interação social, fixação por determinados assuntos, dificuldade em manter contato visual, dificuldade na comunicação, autoagressão, alteração nas funções motoras e dificuldade de concentração, faz-se necessário aperfeiçoamento dos profissionais que irão atender as suas necessidades no âmbito da Educação, e para que isso aconteça, governos e profissionais da Educação necessitam demonstrar interesse, atitude e estarem abertos a novas metodologias e práticas de ensino, visando o atendimento eficaz do aluno autista, atendendo assim, as suas necessidades. Quanto mais cedo for feito o diagnóstico, maiores são as chances de se obter bons resultados com a criança ou adolescente autista, para que possa viver com maior autonomia e com mais qualidade, porém, uma equipe multidisciplinar é recomendável, pois cada profissional avaliará as necessidades do autista, indicando terapias e atividades voltadas às suas necessidades como o *Floor times*(uma brincadeira que consiste em estimular as capacidades sociais, emocionais e intelectuais); *Higashi*(treinamento para que o autista tenha maior autonomia na sua vida diária); Reorganização Neurofuncional (consiste em desenvolver, através da ludicidade, as capacidades cerebrais afetadas pelo autismo), entre outros, (JUNIOR, 2015).

Sendo assim, há questionamentos sobre a relação entre o que está na teoria e o que realmente tem sido realizado na prática, questionamentos estes que têm sido debatidos por todos os envolvidos com a Educação, principalmente pelos professores, pois, estes últimos estão na linha de frente para que a inclusão da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), seja realizada na integralidade. Porém, os impasses são numerosos e muitos sem, de imediato, solução, visto que falta preparo e capacitação para atender de forma satisfatória as necessidades educacionais apresentadas pelos autistas.

2. METODOLOGIA DE PESQUISA

O presente trabalho teve como objetivo identificar a trajetória da inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais, mais especificamente a inclusão das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e os obstáculos enfrentados pelos professores no dia a dia em sala de aula regular, da rede pública e pelos familiares dos autistas, através de pesquisa qualitativa (estudo de caso), que segundo (Coelho, 2017), constitui-se em um método de pesquisa, baseado na observação de um determinado assunto, problema, envolvendo apenas um indivíduo ou mesmo um pequeno

grupo, entre outros, em uma observação direta que confere maior concretude à pesquisa. Neste caso, a pesquisa qualitativa (estudo de caso) deu-se em uma escola pública regular, na cidade de Santo Antônio de Pádua, na qual encontrava-se matriculado na Educação Infantil um menino de 5 anos de idade, com autismo, que aqui chamarei de Gabriel, para proteção da sua identidade, em uma turma multisseriada, totalizando 10 alunos. A escolha por esse tipo de pesquisa se deve à necessidade de maior aprofundamento, brindando com maior concretude os estudos sobre o tema, pois tal pesquisa me permitiu vivenciar o processo de inclusão do aluno supracitado e as dificuldades encontradas por mim e pela mediadora do aluno Gabriel, assim como pelos demais profissionais da instituição, podendo, desse modo, enriquecer os estudos sobre o autismo.

Além da pesquisa qualitativa, houve também revisão bibliográfica, cuja finalidade é o embasamento da temática “autismo”, através de obras já elaboradas e que por meio destas, debruçei-me em leituras de aportes teóricos para ampliar a discussão sobre o tema, de forma crítica. “Ninguém inicia uma reflexão científica acadêmica a partir do ponto zero. ” (BARROS, 2009). Sendo assim, a revisão bibliográfica é um alicerce para que o pesquisador possa realizar leituras, análises, compreender e discutir criticamente com os autores estudados, com a finalidade de enriquecer as pesquisas realizadas sobre os mais diversos assuntos, aqui especificamente, o Transtorno do Espectro Autista (TEA), cujos resultados foram de extrema relevância, pois, através das leituras realizadas, pude compreender e analisar como a sociedade em geral, especialmente nas áreas da saúde, familiar e notadamente, na área educacional, esta última, o foco do presente trabalho, nos revela uma lacuna com relação às causas do autismo, a falta de informação tanto dos familiares e comunidade sobre características e possibilidades de tratamento, como atendimento multidisciplinar, no qual a pessoa com autismo lança mão de atendimento por diversos profissionais, como fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicopedagogos, entre outros, ofertando, dessa forma, qualidade de vida e bem estar ao autista E para complementar e enriquecer o trabalho aqui apresentado, fez-se necessário, também, uma revisão documental, um método de suma importância, como nos adverte Silva et al (2009):

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural.

(SILVA et al., 2009, p. 2)

Silva e colaboradores explicitam a importância da revisão documental, uma vez que esta proporciona um estudo aprofundado sobre informações daquilo que se deseja pesquisar, utilizando-se fontes

primárias, complementando a pesquisa bibliográfica, ajudando a compreender com maior clareza os processos de evolução das sociedades, pensamentos, leis, comportamentos, entre outros. No caso deste projeto, o enfoque esteve presente na leitura, análise e compreensão de documentos que norteiam a Educação Inclusiva, como a Lei 12.764/2012, a Constituição Federal de 1988, entre outros, desvelando esforços de vários segmentos da sociedade para que a pessoa com Transtorno do Espectro Autista seja reconhecida como indivíduo singular, dotado de capacidades físicas e cognitivas, porém, com suas especificidades que devem ser reconhecidas, valorizadas, respeitadas e incluídas nas pautas de discussões governamentais, a fim de se ofertar a plena inclusão do aluno com TEA na rede regular de ensino.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a leitura de autores, documentos e da própria experiência relacionados ao tema aqui proposto “Autismo e a Prática Docente”, foi possível realizar uma reflexão acerca do assunto, o qual vem sendo constantemente debatido tanto na área da Educação, quanto na sociedade em geral, em diversos países, visto que o conceito sobre autismo, as características, o tratamento, cuja finalidade é oferecer qualidade de vida à pessoa com TEA, pois é sabido, até então, que o autismo não é uma doença e sim um distúrbio do neurodesenvolvimento (PARANÁ, 2019), mas que também não há cura e sobre os direitos conquistados ao longo do tempo, tem se tornado cada vez mais conhecido pelos diversos segmentos da sociedade, o que acarreta maior necessidade de estudos sobre o Transtorno do Espectro Autista, visando maior entendimento sobre o assunto e por conseguinte, maiores alternativas para que a inclusão do aluno autista seja realizada de forma concreta, atendendo, de fato, suas necessidades educacionais. No entanto, para não fugir ao proposto, farei uma análise reflexiva através de estudo de documentos, artigos e da experiência concreta e aterei-me em analisar criticamente os impasses, as conquistas da pessoa com TEA e as dificuldades enfrentadas pelos docentes em salas de aula regulares, baseando-me na minha experiência com um aluno com Transtorno do Espectro Autista, em uma escola regular da rede pública, na cidade de Santo Antônio de Pádua.

Diversos documentos contendo decretos, leis, portarias e notas foram elaborados visando a integração da pessoa com deficiência à Educação, como visto no artigo 208, inciso III, da Constituição Federal de 1988, que garante à pessoa com necessidade educacional o acesso à rede regular de ensino, porém, a palavra “preferencialmente”, deixa uma lacuna, pois denota-se a não obrigatoriedade de realizar-se a matrícula de aluno com necessidade educacional especial (BRASIL, 1988, art.208). Porém, mesmo que ainda não seja o ideal desejado por todos que entendem que a inclusão deva existir e que

incluir seja de suma importância para que uma sociedade torne-se menos intolerante com relação às diferenças e seja mais igualitária, que todos temos direitos e que estes devem ser respeitados, inclusive as pessoas com autismo, tais leis, decretos, notas, portarias são imprescindíveis para que as sociedades entendam e conheçam as necessidades educacionais dos sujeitos, inclusive das pessoas com TEA.

Aqui relatarei minha experiência em uma escola regular da rede pública de ensino, da cidade de Santo Antônio de Pádua, na qual encontrava-se matriculado na Educação Infantil, em uma classe multisseriada, PRÉ II, totalizando 10 alunos, no período da manhã, um aluno de cinco anos de idade com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o qual chamarei de Gabriel. Gabriel, um aluno autista, não verbal, era mediado por uma estudante universitária do curso de Letras, a qual, fora designada pela Secretaria de Educação, para acompanhá-lo em suas atividades escolares, incluindo suas idas ao banheiro, refeições, nos eventos realizados pela escola e brincadeiras livres durante o intervalo, por todo o período em que passava na escola, das 7h às 11h30m. Mesmo havendo a mediadora, a escola não oferecia suporte como Sala de Recursos, jogos voltados para o desenvolvimento cognitivo, coordenação motora fina e global do Gabriel ou qualquer atividade elaborada para atender as suas necessidades, o que dificultava o meu trabalho, pois, ao pesquisar na internet atividades para serem realizadas com o discente em questão, pouco encontrei, mas que mesmo não sendo o que desejava, me ajudou de alguma forma. A falta de pesquisas sobre autismo confirma-se nas palavras de Teodoro et al. quando dizem que apesar dos avanços nas pesquisas sobre autismo, estas ainda são escassas quando se referem à inclusão de autistas nas escolas regulares.

Por ser uma escola pequena, era possível o contato quase diário com seus pais, o que auxiliava no trabalho desenvolvido com seu filho, Gabriel, pois, durante as conversas era possível fazer alguns questionamentos sobre como estes percebiam o comportamento do filho fora do âmbito escolar, se estava fazendo uso de alguma medicação, se era acompanhado por uma equipe multidisciplinar, entre outros. Os pais de Gabriel relataram por diversas vezes as dificuldades que enfrentavam quanto ao comportamento do filho, visto que Gabriel não verbalizava o que sentia, por vezes demonstrava-se irritado e agressivo a ponto de agredi-los. Ao questionar se já haviam procurado por ajuda de profissionais como fonoaudiólogo, a mãe do aluno mencionou tê-lo levado a um psiquiatra há anos, em um outro estado e que a medicação para conter seus impulsos nervosos continuava a mesma. Diante do relato da mãe, sugeri, caso concordasse, encaminhá-lo ao Núcleo de Apoio à Inclusão Educacional (NAIE), onde seriam oferecidos atendimentos por diversos profissionais, como

psicopedagogo, fonoaudiólogo, psicólogo, entre outros, e assim foi realizado seu encaminhamento. No entanto, infelizmente, Gabriel ficou na fila de espera e seu progresso foi pouco, mesmo assim, muito significativo para mim, escola e principalmente, por seus pais, pois Gabriel desenvolvera maior autonomia para se alimentar, para ir ao banheiro e realizar algumas atividades como colorir e escrever algumas letras.

Não tendo suporte adequado para atendê-lo, deparei-me com uma situação complexa, uma vez que não estava preparada academicamente para atendê-lo em suas necessidades educacionais e sua mediadora, ao pergunta-lhe sobre o que sabia a respeito do autismo e qual curso havia realizado para estar ali, junto a mim e Gabriel, esta respondera que fizera um curso de capacitação, mas que pouco seria útil para contribuir com o meu trabalho e que estava ali mais para cumprir a função de “cuidadora” do Gabriel. Ao deparar-me com tal resposta, um conflito interno se instaurou, uma vez que, haviam outros alunos que também tinham o direito e desejavam aprender. Tal situação de despreparo fica evidenciado quando Teodoro et. Al dizem com relação à necessidade de qualificação profissional, através de cursos de capacitação e extensão, o que não ocorreu, deixando-me insegura para receber o Gabriel em minha sala.

No decorrer do ano letivo, Gabriel fez avanços significativos na aquisição cognitiva, coordenação motora tanto fina como global e autonomia, como por exemplo, na hora das refeições, o aluno progrediu ao fazer suas refeições sozinho, levando o talher até a boca sem necessidade de auxílio, assim como nos momentos em que as atividades requeriam pintura, e Gabriel fazia de forma a atender o solicitado. Sua convivência com os colegas de classe diversificava-se com certa frequência, uma vez que, em alguns dias, Gabriel apresentava-se mais sociável, em outros, mais agitado e agressivo, chegando a se despir, cuspir e agredir colegas, mediadora, a mim e a qualquer pessoa que tentasse se aproximar, fazendo-se necessário, entrar em contato com a mãe para que o buscasse na escola e na maioria das vezes, Gabriel não participava das atividades propostas, pois, ao agredir os colegas e a mim, sua mediadora o tirava e levava para o pátio ou para uma sala onde era o almoxarifado, um espaço inadequado para qualquer aluno, especialmente para um aluno com TEA.

Diante do exposto, fica evidenciado que mesmo havendo amparo legal, como a lei específica para o aluno autista, Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, conhecida como Lei Berenice Piana, a qual garante proteção ao cumprimento dos direitos conquistados dos autistas, o atendimento educacional às pessoas com Transtorno do Espectro Autista ainda não faz jus ao que está previsto nesta lei e em outros documentos, pois falta preparo humano, capacitação dos profissionais da Educação e

estrutural, escolas com infraestrutura que atenda as necessidades dos autistas, como por exemplo, a oferta de Sala de Recursos e materiais voltados para este público, e as palavras de Braga et al corroboram com o que aqui fora explicitado, quando estas dizem que diante dos resultados pesquisados, fica evidente que falta capacitação profissional e que por falta de estrutura, a Educação inclusiva ofertada a quem dela necessita ainda é deficitária, resultando na inclusão parcial, visto que, os alunos que apresentam necessidades educacionais nem sempre são integrados nas atividades diárias das escolas, dando continuidade a uma realidade que se perpetua nas sociedades, a segregação.

Sendo assim, os documentos que firmam e garantem atendimento educacional a toda pessoa com necessidade educacional nas escolas regulares, tornando-se um inquestionável avanço de extrema importância e expressão para todas as sociedades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Deixarei aqui, minhas considerações que, espero possam contribuir para que a inclusão escolar das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), seja cada vez mais comum e que atendam as especificidades dos alunos autistas, pois como já visto ao longo do presente trabalho, cada autista é único em seu modo de ser/desenvolver.

O amparo legal que garante acesso, permanência, igualdade de condições (BRASIL, 1988), entre outras leis, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), que traz em seu artigo 27, o direcionamento quanto ao atendimento educacional à pessoa com deficiência, é um marco na história e um grande avanço no direito e eficácia da inclusão, pois deu maior embasamento para o atendimento educacional, respeitando as características e necessidades de cada sujeito, incumbindo aos órgãos competentes, a oferta de aprendizagem de qualidade ao longo de toda a vida da pessoa com deficiência, de maneira integral, oportunizando a inclusão desta, nos demais segmentos da sociedade, além de ser um avanço para àqueles que por anos foram silenciados pelo preconceito e falta de informação.

Ao analisar a minha própria experiência com um aluno autista, é possível verificar que os órgãos competentes têm se esforçado para atender ao proposto nos documentos que garantem o acesso, igualdade na oferta do ensino e permanência do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na rede regular de ensino, porém, há lacunas notórias para que a inclusão deste seja efetiva e atenda suas especificidades, visto que, como relatado por mim, falta qualificação docente, material adequado

e informações relativas ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), corroborando com o que dizem Teodoro et. Al., ao afirmarem que apesar dos avanços nas pesquisas que tratam sobre autismo, estas são insuficientes no que tange à inclusão de alunos autistas nas escolas regulares. Sendo assim, divulgar dados baseados na leitura de leis, artigos e na própria experiência, é de suma importância, pois as pesquisas divulgadas tendem a se complementar, e assim, trazer à tona os impasses, os obstáculos e as conquistas adquiridos pela pessoa com autismo e pelos próprios professores no decorrer dos anos. Da apresentação até as conclusões, um extenso caminho fora percorrido, sempre embasado em estudos já divulgados e que se complementam , evidenciando, assim, os esforços dispensados pelos diversos segmentos sociais para que a inclusão da pessoa com TEA seja integral, mas que ainda requer mais investimentos em pesquisas e na formação continuada dos docentes, e consequentemente, mais direcionamentos e alternativas para que se possa desenvolver um trabalho que atenda realmente as necessidades educacionais de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

REFERÊNCIAS

- BARROS, José D'Assunção. A Revisão Bibliográfica – Uma Dimensão Fundamental para o Planejamento da Pesquisa. Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora. v 11, n. 2, Jul./dez. 2009.
- BRAGA, A. P. S., SOARES, F. M. G. C., DANTAS, L. M. H. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. A Inclusão de Alunos com Autismo na Educação Infantil: O que diz a literatura? Anais da ANPED, Rio Grande do Norte-RN, 2020.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, (p. 123-126).
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente; Lei federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, 2022.
- BRASIL. Lei Berenice Piana, Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.
- BRASIL, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.
- COELHO, Beatriz. Como usar o estudo de caso no TCC ou nos negócios. Blog Mettzer, 2017. Disponível em: <https://blog.mettzer.com/estudo-de-caso/>
- DINIZ, Francisca Jales da Costa. Autismo, Ambiente Escolar e Obstáculos no Processo de Ensino-Aprendizagem. Natal-RN, 2016.
- ESPANHA. Declaração de Salamanca (1994). Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Unesco, 1994.
- GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n 3, p. 20-29. Mai/Jun. 1995.
- JUNIOR, Ibaneis Rocha Barros et. al. Cartilha dos Direitos da Pessoa com Autismo. Brasília, 2015
- NUNES, P. D. R., QUEIROZ, O. A. M., SCHIMDT, C. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. Revista Educação Especial. v. 26, nº 47, p. 557-572, set./dez. 2013.
- OLIVEIRA, Francisco Lindoval. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. Revista Educação Pública, v. 20, nº 34, 08 de setembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/joseph-autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista>
- OLIVEIRA, Maria da Luz dos Santos. Formação Docente e Inclusão de Alunos com Transtorno do Espectro Autista: Algumas Reflexões. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2016.
- SERRA, Deyse. Sobre a Inclusão de Alunos com Autismo na Escola Regular. Quando o campo é quem escolhe a teoria. Fortaleza, Revista de Psicologia. v. 1, n 2, p. 163-176. Jul./dez. 2010.
- SILVA, J. R. S.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas. Maranhão-MA. Ano I, nº I. Julho de 2009.

TEODORO, Grazielle Cristina; GODINHO, Maíra Cássia Santos; HACHIMINE, Aparecida Helena Ferreira. A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista. Universidade Federal de Itajubá, Brasil: Research , Society and Development, vol. 1, núm. 2, 2016.

TRILICO, Matheus. Autismo tem cura? Explicamos para você. Blog Matheus Trilico Neurologia, 2022. Disponível

em:<https://blog.matheustriliconeurologia.com.br/autismotemcura/#:~:text=Essa%C3%A9%20uma%20pergunta%20muito,o%20autismo%20n%C3%A3o%20tem%20cura.>

Todos Pela Educação. Educação Inclusiva: Conheça o Histórico da Legislação Sobre Inclusão. Todos Pela Educação, 2020. Disponível em:

<https://todospelaeducacao.org.br/noticias/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-educacao-inclusiva/#:~:text=A%20Lei%20de%20Diretrizes%20e,fundamentais%20das%20pessoas%20com%20defici%C3%Aancia> Acesso em : 10/ 06/ 2023.

Capítulo 7



10.37423/230808110

QUANDO O CIENTISTA VIRA JORNALISTA: EXPERIÊNCIAS DE UMA BIÓLOGA NA DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA SOBRE DOR E QUALIDADE DE VIDA EM ANIMAIS

Caroline Marques Maia

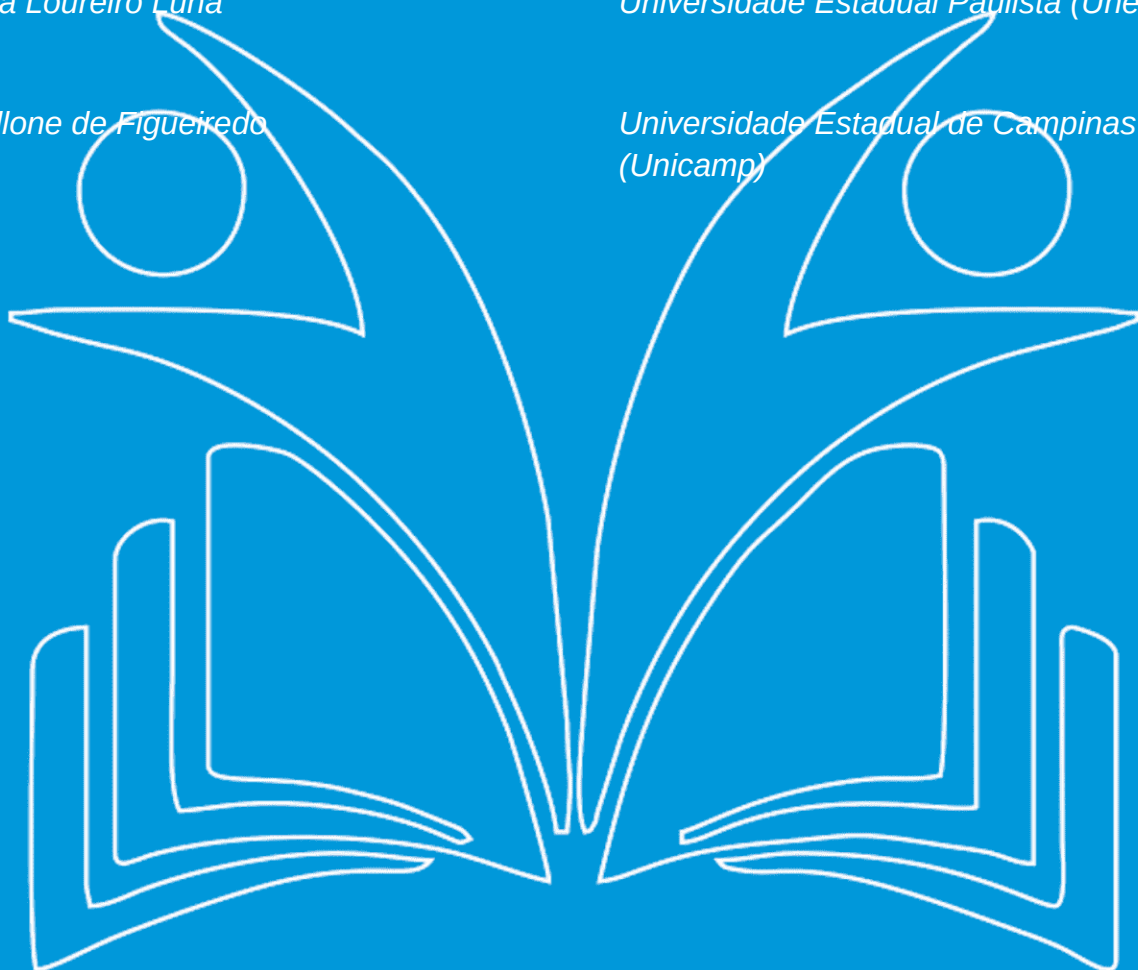
Universidade Estadual Paulista (Unesp)

Stelio Pacca Loureiro Luna

Universidade Estadual Paulista (Unesp)

Simone Pallone de Figueiredo

*Universidade Estadual de Campinas
(Unicamp)*



Resumo: Este texto traz uma reflexão sobre as experiências na divulgação científica de bem-estar animal pelo olhar de uma bióloga em processo de aprendizagem sobre jornalismo científico. As matérias jornalísticas e outros materiais de divulgação produzidos trazem informações sobre o projeto temático ‘Dor e qualidade de vida em animais’, desenvolvido na Unesp e apoiado pela Fapesp. A partir da interação da bióloga com jornalistas e cientistas na produção desses materiais, que incluem três entrevistas, três notícias, cinco reportagens e 12 spots publicados em veículos de qualidade, trazemos perspectivas sobre a aprendizagem, as dificuldades encontradas e os resultados obtidos. Também discutimos os resultados sob a perspectiva da divulgação científica e do jornalismo de ciência.

Palavras-chave: divulgação científica. jornalismo de ciência. comportamento animal. bem-estar animal. Dor

INTRODUÇÃO

A capacidade da ciência como ferramenta para produção de conhecimento científico útil à humanidade é inegável. Basta constatar as maiores descobertas científicas já feitas (para revisão, vide KENDALL, 2008). Quando conhecimentos geralmente científicos são desdobrados em aplicações práticas, ou seja, em produtos, temos também tecnologia (VOLPATO *et al.*, 2013). Assim, fica bem evidente a importância da ciência para a sociedade. Entretanto, embora os brasileiros declarem alto nível de interesse em ciência, aparentemente isso não reflete em um maior conhecimento a respeito da ciência produzida no Brasil (CGEE, 2015). Além disso, apenas uma pequena parcela dos brasileiros é capaz de mencionar uma instituição de pesquisa ou o nome de um cientista brasileiro (12% e 6%, respectivamente; CGEE, 2015). Isso provavelmente é um reflexo da falta de conexão entre o conhecimento produzido pela ciência, bem como sua importância para a humanidade, e a sociedade em geral.

Como o direito ao conhecimento deve ser inalienável, sendo esta também uma clara razão para a promoção do acesso popular à produção científica (VOGT, 2006), a divulgação de ciência pode ser uma das melhores pontes para suprir essa defasagem entre o meio científico e o não científico em nossa sociedade. A divulgação científica busca a democratização da ciência para instrumentalizar a ampliação do conhecimento e da compreensão da ciência pela sociedade (MENDES, 2006). Para isso, a divulgação científica envolve ações, estratégias e tarefas realizadas por profissionais de comunicação e cientistas para informar a sociedade sobre o que é produzido pela ciência (BESSA, 2015). Nesse sentido, é importante divulgar ciência de forma consciente e com rigor sobre a informação para que as pessoas não especializadas compreendam melhor a importância do investimento em ciência e tecnologia de qualidade de forma perene, tanto em recursos financeiros, como humanos.

Nesse cenário, o papel do jornalismo científico como forma de divulgação científica é fundamental, pois permite informar atividades e novidades desenvolvidos pela ciência promovendo uma visão crítica da sociedade sobre o processo de pesquisa científica. Sem um jornalismo científico comprometido com a missão de tornar a ciência interessante, mais acessível e sujeita à avaliação crítica da sociedade, essa sociedade perde, além de perder a própria ciência (ALBAGLI, 1996). Além disso, considerando que há uma diferença de percepção da objetividade entre jornalistas e acadêmicos (POST, 2015), o que pode levar a importantes divergências na hora de divulgar as notícias científicas, a aproximação entre cientistas e jornalistas torna-se cada vez mais relevante nesse processo, bem como a compreensão e atuação de cientistas em divulgação e jornalismo científico.

Considerando as grandes áreas da ciência, a divulgação científica de temas relacionados à Saúde e às Ciências Biológicas compreendeu cerca de 49,1% das reportagens sobre ciência entre os anos de 2007 e 2008 (AGÊNCIA DE NOTÍCIAS DOS DIREITOS DA INFÂNCIA, 2009). Provavelmente, isso decorre da maior preocupação das pessoas com questões de saúde somada a um fascínio natural sobre questões relacionadas à vida e aos seres vivos (WILSON, 1986). Entretanto, a população brasileira - especialmente no meio urbano - compreende pouco sobre a biodiversidade de nosso país. Esse vínculo frágil com a nossa biodiversidade e com conceitos correlatos a ela ocorre, inclusive, no meio universitário (SCHERER *et al.*, 2015). Nesse contexto, embora haja uma aparente grande cobertura da mídia sobre aspectos científicos ligados às ciências da vida, é necessário realizar divulgação científica de qualidade que possa sanar falhas nesse processo. Além disso, se de fato há um maior interesse da população por fenômenos relacionados à vida, isso indica um cenário favorável para iniciativas de divulgação e jornalismo científico nessa área.

Na área das Biológicas, especificamente a ciência do bem-estar animal tem evoluído gradualmente a partir de meados da década de 60 (DUNCAN, 2006). Isso é provavelmente uma consequência da publicação do livro “Animal Machines” (HARRISON, 1964), que trazia uma série de práticas de manejo de animais de produção que basicamente ignoravam o sofrimento animal. A partir disso, os cientistas começaram a buscar possíveis indicadores do estado de bem-estar dos animais e tornou-se claro que há outros componentes envolvidos que vão além da fisiologia. Os aspectos emocionais do bem-estar vem ganhando cada vez mais força, pois crescem as evidências sobre as capacidades cognitivas e de sensação dos animais (LOW *et al.*, 2012).

Nos aspectos emocionais do bem-estar animal, um ponto evidente é a questão do sofrimento psicológico. O bem-estar animal já foi, inclusive, definido com base em ausência de sofrimento (HUNTINGFORD *et al.*, 2006). Embora o sofrimento possa ser causado por diversos aspectos, a dor é uma de suas principais causas. Além disso, salvo questões de autoproteção, quando a dor se torna patológica, pode causar alterações danosas em praticamente todos os sistemas orgânicos, que culminam em imunossupressão, aumento de mortalidade, agravamento dos processos patológicos, afetando, inclusive, a produtividade (GLOWASKI *et al.*, 2002; ANDERSON; MUIR, 2005).

Embora muitos sejam os métodos de avaliação da dor, por ser um fenômeno muitas vezes subjetivo, frequentemente é um desafio reconhecer e mensurar a dor em animais de forma simples e adequada. De fato, a avaliação da dor e o uso de analgésicos por médicos veterinários ainda são insatisfatórios (LORENA *et al.*, 2013; LORENA *et al.*, 2014). Assim, um passo lógico importante, considerando os

aspectos do bem-estar animal, é detectar a dor de forma confiável, simples e eficaz, bem como tratá-la da melhor forma possível. O desafio é estabelecer métodos simples e confiáveis que sejam aplicáveis tanto em situações experimentais e clínicas, quanto por pessoas não especializadas, pois é fundamental que as pessoas mais próximas dos animais possam detectar a dor rapidamente e de forma eficaz para evitar o sofrimento animal. É nesse cenário que se enquadra a proposta do projeto temático “Dor e qualidade de vida em animais”, que foi desenvolvido na Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia (FMVZ) da Unesp, *campus* de Botucatu (SP).

Assim, nosso objetivo foi trazer uma reflexão sobre as experiências de uma cientista bióloga, que se especializou em jornalismo científico, na divulgação sobre bem-estar animal a partir das pesquisas do projeto temático “Dor e qualidade de vida em animais”, que foi desenvolvido na Unesp e apoiado pela FAPESP. A divulgação científica visou alcançar um público principalmente jovem de pessoas não especializadas, por meio de ferramentas da divulgação científica e, mais especificamente, do jornalismo científico.

DESENVOLVIMENTO

Uma bióloga, mestre e doutora em zoologia na área de comportamento e bem-estar animal, aprendeu técnicas de divulgação científica e, especialmente, de jornalismo de ciência, enquanto cursava sua especialização em jornalismo científico pelo Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo (Labjor) na Unicamp. Aprender técnicas jornalísticas de comunicação foi fundamental no processo, porque jornalismo de ciência é, antes de mais nada, jornalismo (TEIXEIRA, 2002). Assim, ela aprendeu como usar essas técnicas para comunicar ciência e incorporou isso nos materiais que produziu. Como apoio nesse processo, ela obteve uma bolsa do programa Mídia Ciência da FAPESP, que visa estimular a formação de profissionais capazes de lidar com informação sobre ciência e tecnologia na imprensa, na internet ou em áreas de comunicação de instituições de ensino e pesquisa. Esse programa incentiva uma aproximação entre cientistas e jornalistas que é importante para melhorar a qualidade da divulgação e do jornalismo científico em nosso país.

Para realizar a divulgação científica das pesquisas do projeto temático “Dor e qualidade de vida em animais”, foram conduzidas entrevistas com o professor Stelio Luna, coordenador do projeto temático, além de entrevistas com diversos de seus orientados de mestrado ou de doutorado, e também com a professora Nadia Crosignani Outeda, da Universidade de Montevideo no Uruguai, que trabalha em parceria com o professor Stelio. Nesse processo, a bióloga teve importantes experiências

de comunicação com os cientistas em suas entrevistas, aprendendo a fazer poucas perguntas, que fossem também objetivas e que ao mesmo tempo não pudessem ser respondidas com um simples ‘sim’ ou ‘não’. Isso foi importante para obter respostas ‘de fôlego’ dos entrevistados para compor seus materiais de divulgação científica.

A partir disso, foram coletadas informações por escrito ou via áudio para a construção do conteúdo produzido, que foi publicado em diferentes veículos, que serão apresentados a seguir. A seleção das informações relevantes a partir das falas dos entrevistados para as notícias ou reportagens também foi um processo importante. A bióloga aprendeu a selecionar trechos mais pontuais, geralmente compostos de informações que apenas aqueles entrevistados especificamente poderiam fornecer, o que faz parte das técnicas jornalísticas.

Para produzir os materiais de divulgação e jornalismo científico, inicialmente houve uma maior dificuldade pela falta de experiência da bióloga na área de jornalismo. Assim, os primeiros materiais produzidos apresentaram mais falhas, estando mais imersos na linguagem científica do que em comunicação de ciência, e, portanto, precisaram de mais correções de edição. Com o passar do tempo, enquanto avançava no desenvolvimento do curso de especialização em jornalismo científico e nas experiências em produção e publicação de matérias e outros materiais de divulgação científica, a bióloga começou a sentir cada vez mais confiança em produzir os materiais com as informações adequadas e a linguagem esperada. Aprendeu inclusive a evitar ‘jargões’ científicos, que afetam negativamente a fluência no processamento das informações, auto-percepções e engajamento científico da população (SHULMAN *et al.*, 2020). Os materiais produzidos envolveram:

- Entrevistas em formato escrito
- Reportagens em formato escrito
- Notícias em formato escrito
- Uma série de *spots*, que são peças sonoras de pouco menos de 2 min cada

Os materiais foram diversificados com a intenção de permitir uma aprendizagem mais ampla de comunicação em ciência. Ao produzir os materiais, a bióloga se deparou com outros desafios relacionados à linguagem jornalística e de divulgação científica, que é o uso de elementos não textuais (ou não verbais) que auxiliam a compreensão da história que se está contando. Outra descoberta foi a de que atualmente, e no universo da comunicação online, não basta produzir material jornalístico, é preciso “divulgar a divulgação”, numa concorrência intensa por atenção do público.

Nesse sentido, ela aprendeu a usar bancos de imagens gratuitas para selecionar imagens adequadas e livres de direitos autorais para ilustrar seus materiais e, além disso, a usar programas específicos para a criação de infográficos, que são ‘textos visuais’. Os infográficos trazem esses elementos não verbais, como imagens e gráficos, que facilitam a compreensão do conteúdo. Veja um exemplo de infográfico produzido pela bióloga na Figura 1. Ela também aprendeu a usar as funções básicas de programas simples de edição de som, buscar trilhas sonoras livres de direitos autorais em bancos específicos e a gravar locuções a partir de textos escritos evitando ruídos e de forma a parecer mais natural. Tudo isso foi fundamental para produzir os *spots*.



Figura 1: Infográfico produzido para a reportagem ‘Escala de dor são usadas para reduzir o sofrimento dos animais na recuperação de cirurgias’ publicada no site do projeto Ciência na Rua.

Os materiais foram publicados inicialmente em veículos jornalísticos vinculados ao Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo (Labjor), onde a bióloga cursou a especialização, como a revista ComCiência e o podcast Oxigênio. Visando diversificar a experiência da bióloga como jornalista e divulgadora, outros veículos foram sendo explorados, como o site do projeto Ciência na Rua, o Portal Campinas Inovadora, o blog Natureza Crítica da rede de Blogs de Ciência da Unicamp, as rádios

Unicamp, de Campinas, e Municipalista, de Botucatu. Posteriormente, a participação da bióloga foi expandida para os sites Agência 14News e Amo Meu Pet. Isso gerou um importante processo de aprendizagem sobre adequação das produções aos veículos específicos.

Além disso, a bióloga entrou em contato com o jornalista que cobre as pautas da FMVZ da Unesp de Botucatu e, com isso, conseguiu ampliar a divulgação da maioria dos materiais que produziu para a página de notícias da FMVZ da Unesp de Botucatu, uma experiência importante de comunicação com a imprensa local para amplificar o alcance dos materiais produzidos. Outra descoberta do universo comunicativo foram as métricas disponíveis para os materiais publicados, tanto nos veículos (visualizações e comentários, quando disponíveis), quanto nas mídias sociais (curtidas, compartilhamentos e comentários), que ela acompanhou para avaliar quais materiais apresentaram mais visibilidade ou geraram mais engajamento do público.

RESULTADOS & DISCUSSÃO

Foram publicados 26 materiais que divulgam o projeto temático “Dor e qualidade de vida em animais”. Esses materiais estão distribuídos entre 12 spots (mini podcasts), além de matérias divididas entre três entrevistas, cinco notícias e seis reportagens. Enquanto as matérias são materiais mais jornalísticos, os spots, por outro lado, representam uma forma de comunicação mais relacionada à divulgação científica. O jornalismo de ciência não é a simples ‘tradução’ do conhecimento científico para a sociedade; ele também deve seguir as regras do jornalismo (TEIXEIRA, 2002), como foi feito nas matérias. Por outro lado, a divulgação científica envolve comunicar a ciência produzida em favor da sociedade de forma atrativa, despertando o prazer e o interesse (MORA, 2003), algo que está mais próximo dos spots produzidos.

A série de spots compôs o programa que foi denominado ‘Momento Animal’ (Figura 2), e foi publicada em outros veículos além do podcast Oxigênio, incluindo divulgação nas rádios municipais Unicamp, de Campinas, e Municipalista, de Botucatu, ampliando assim seu alcance. Destaca-se aqui a importância do contato da bióloga com as rádios municipais de Botucatu para conseguir a divulgação dos spots na Municipalista. Também foram divulgados no site 14News, que publica notícias da região de Botucatu e, posteriormente, no site Amo Meu Pet, que conta com cerca de 4 milhões de acessos por mês. O site 14News se interessou espontaneamente em divulgar os spots, provavelmente como consequência da divulgação nas redes sociais sobre os spots publicados no podcast Oxigênio e na rádio Unicamp. Isso mostra a relevância de divulgar os materiais produzidos nas redes sociais. Por outro lado, a bióloga

ofereceu diretamente os spots para o site Amo Meu Pet, que então publicou uma notícia já disponibilizando os spots na página, indicando assim que a estratégia de buscar contatos com outros veículos de comunicação para oferecer materiais de qualidade, mesmo que já tenham sido publicados, pode surtir bons efeitos. E, certamente, essas ações ajudaram na divulgação das informações científicas sobre o projeto temático 'Dor e qualidade de vida em animais' trazidas pelos spots, especialmente considerando que o índice de ouvintes de podcasts que buscam informações científicas já era de cerca de 40% em 2014 (SALES FILHO et al., 2014) e vem crescendo cada vez mais.



Figura 2: Logo do programa Momento Animal.

Vale destacar ainda, que dos 12 *spots* produzidos no programa, aquele com mais visualizações no site da Rádio Unicamp durante o curso de especialização da bióloga foi 'Comportamentos indicam dor?', seguido pelos *spots* que trazem informações sobre como os gatos expressam a dor e a questão da dor em peixes (vide na Tabela 1 o número de visualizações de cada tema abordado nos *spots* até o término do desenvolvimento do projeto). Isso, de certa forma, mostra que as pessoas parecem se interessar mais por temas que tragam informações que podem já observar diretamente na prática para identificar a dor em seus animais. Esses dados também mostram que a polêmica questão sobre a dor em peixes chama a atenção das pessoas. Embora já seja claramente demonstrado pela ciência que os peixes sentem dor, muitas pessoas têm dificuldade de aceitar, por serem animais tão diferentes de nós e que vivem na água, um ambiente completamente distinto do nosso (BRAITHWAITE, 2010).

Tabela 1: Número de visualizações dos *Spots* do programa Momento Animal:

Título do spot	Visualizações no site da Rádio Unicamp
01: Animais sentem dor?	119
02: O que é qualidade de vida para os animais?	109
03: Será que é dor mesmo?	109
04: Comportamentos indicam dor?	238
05: Gatos sentem dor como os cães?	94
06: Cavalos são sensíveis, até para dor!	94
07: Bois e vacas com dor produzem menos	96
08: Como avaliar a dor dos animais?	98
09: Pouca ou muita dor?	104
10: Cada animal sente dor do seu jeito!	116
11: Como os gatos demonstram a dor?	134
12: Peixes sentem dor?	139

Com relação aos materiais jornalísticos produzidos, embora nem todos tenham as métricas disponíveis nos veículos em que foram publicados e que tenham sido publicados em datas muito diferentes, dificultando assim a comparação dessas métricas, alguns destaques puderam ser notados. A entrevista publicada no site Amo Meu Pet teve maior destaque, tendo atingido a marca de mais de 2.500 visualizações ao final do curso de especialização da bióloga (Tabela 1), provavelmente pelo veículo ter uma enorme visibilidade de mais de 4 milhões de visitas por mês. Além disso, foi também evidente que a reportagem sobre o aplicativo para avaliar dor em animais a partir da simples observação de seus comportamentos, publicada no Portal Campina Inovadora, atraiu grande interesse da população. Esta reportagem contou com um grande número de curtidas (123) e, principalmente, foi espontaneamente republicada por um importante jornal online de notícias de Botucatu e região, o jornal Acontece Botucatu. Acreditamos que isso se deve ao fato, principalmente, de ser uma reportagem que traz uma tecnologia que pode ser facilmente utilizada por qualquer pessoa para avaliar dor em seus próprios animais em suas casas. Isso está de acordo com a ideia de que as pessoas se interessam ainda mais por tecnologia do que por ciência, como no caso dos ouvintes de podcast (SALES FILHO *et al.*, 2014).

O aplicativo é uma ferramenta prática e confiável que vai ampliar o acesso às informações sobre processos dolorosos nos animais. Embora o público-alvo seja inicialmente os profissionais de saúde animal, o aplicativo não requer nenhum treinamento prévio, propiciando que tutores ou tratadores dos animais também façam uso da nova ferramenta.

Trecho da reportagem 'Aplicativo permite avaliar a dor nos animais' publicada no site Portal Campinas Inovadora.

Além disso, conforme já mencionado, as matérias produzidas foram publicadas em diversos veículos com o intuito de ampliar a aprendizagem ao encarar o desafio de, não apenas aprender a escrever com a linguagem e as regras do jornalismo, considerando que há uma diferença natural de percepção da objetividade entre jornalistas e acadêmicos (POST, 2015), mas também de adequar os materiais aos diferentes veículos. Essa adequação envolve tanto linguagem e público específicos de cada veículo, como também em relação ao contato, orientações, acompanhamento do editor e a própria edição de cada matéria. Nesse sentido, uma reportagem produzida que merece destaque é aquela sobre as escalas de dor que o grupo de pesquisas do professor Stelio vêm desenvolvendo e publicando ao longo dos anos e que foi publicada no site Ciência na Rua. Esse veículo é uma plataforma digital multimídia que divulga ciência e tecnologia visando alcançar jovens brasileiros pelas redes sociais. Nesse sentido, um outro tipo de estrutura, que buscasse aproximar mais os leitores jovens do conteúdo ao trazer os 'bastidores' e o envolvimento dos tutores de pets na pesquisa, foi necessário para escrever essa reportagem.

Para desenvolver esse estudo, os pesquisadores fizeram uma divulgação no Hospital Veterinário da Unesp de Botucatu voltada para aqueles que gostariam de castrar suas gatas. Os responsáveis pelos animais que se interessaram entraram em contato espontaneamente com os pesquisadores responsáveis, que explicaram as bases do projeto. As gatas saudáveis cujos responsáveis concordaram com a participação no estudo foram internadas no hospital, filmadas e castradas de forma convencional por um custo reduzido ou mesmo gratuitamente, como uma forma de recompensa para os participantes.

Trecho da reportagem 'Escalas de dor são usadas para reduzir o sofrimento dos animais na recuperação de cirurgias' publicada no site do projeto Ciência na Rua

Um outro exemplo importante sobre adequação do conteúdo e da estrutura da matéria ao veículo ocorreu com a reportagem que quase foi publicada na revista Ciência & Cultura, da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Esse veículo traz um conteúdo um pouco mais imerso na linguagem científica e, nesse caso, foi necessário preparar a reportagem dentro desse contexto. Embora a reportagem não tenha sido publicada por questões e problemas internos dessa revista, a bióloga passou por todo o processo de adequação, o que representou mais um grande aprendizado. Além disso, ainda em relação às reportagens, a bióloga também aprendeu a diversificar o conteúdo

para não produzir matérias apenas focadas diretamente nas informações das pesquisas do grupo coordenado pelo professor Stelio, mas também ajustadas aos interesses do público. Um bom exemplo disso é a reportagem que ela produziu sobre o sofrimento dos animais de produção, publicada na revista ComCiência, que envolveu a questão da dor nesses animais e da importância de preveni-la ou tratá-la, o que se relaciona com o projeto temático que ela está divulgando. Outra amostra é a reportagem sobre o impacto da atual pandemia de coronavírus em relação à adoção e abandono de animais de estimação, também publicada na revista ComCiência. Essa reportagem traz o professor Stelio como uma das fontes, mas com foco em algo que foi de forte interesse para a população naquele momento. Isso demonstra o valor da criatividade para envolver outros temas na divulgação do projeto temático.

Mas na pandemia o número de animais abandonados vem crescendo e pode piorar quando a quarentena acabar. “Infelizmente, penso que há uma possibilidade maior dos animais adotados agora serem abandonados após a pandemia, pois o ser humano tende a se voltar para os seus próprios interesses e se esquecer dos bons momentos vividos juntos com os seus animais”, enfatiza Stelio Pacca Loureiro Luna, médico veterinário e docente na Universidade Estadual Paulista (Unesp) que coordena um projeto de pesquisas sobre dor e qualidade de vida em animais.

Trecho da reportagem ‘Pandemia aumenta abandono, mas também adoção de pets’ publicada na revista ComCiência

Com relação às notícias, outra aprendizagem que merece destaque novamente diz respeito à adequação de conteúdo e estrutura aos veículos. Foi produzida uma notícia sobre um artigo publicado pelo grupo do professor Stelio que investigou como os jumentos expressam a dor e também uma notícia sobre a escala comportamental para avaliar a dor em porcos que o grupo havia publicado. A primeira foi publicada na página de notícias da FMVZ da Unesp de Botucatu, que atinge um público mais específico, normalmente mais acadêmico e da medicina veterinária. A segunda, por outro lado, foi publicada no blog Natureza Crítica, da rede de blogs de Ciência da Unicamp que, portanto, atinge um público mais amplo e diversificado. Assim, enquanto no primeiro caso já era esperado que as pessoas naturalmente conhecessem mais e se interessassem mais pela questão do bem-estar em jumentos, esse não era o caso do segundo veículo em relação aos porcos. Assim, para o blog Natureza Crítica, foi proposta a criação de uma imagem que apresentasse informações sobre a importância de considerar o bem-estar dos porcos e que foi publicada junto com a notícia.



Figura 3: Imagem produzida para ilustrar o texto da notícia ‘Pesquisadores desenvolvem escala comportamental para avaliar dor em porcos’ publicada no blog Natureza Crítica.

Com relação às entrevistas produzidas, para a bióloga, o maior desafio foi aprender a fazer uma abertura que introduzisse o entrevistado e ao mesmo tempo atendesse as regras jornalísticas para a estruturação do lide (ou seja, respondendo a maioria das seis perguntas: o que?; quem?; quando?; onde?; como?; por quê?), como nas reportagens. Um bom exemplo de como nossa bióloga fez isso pode ser visto na entrevista com o professor Stelio, publicada na revista ComCiência.

Há cerca de uma década, o veterinário Stelio Luna da Unesp de Botucatu (SP) tenta responder essa pergunta. Em 2013, ele e seu grupo publicaram uma escala para avaliar a dor em gatos operados na revista BMC Veterinary Research. Nos anos seguintes, publicaram também escalas para avaliar dor em bovinos e cavalos operados. O grupo vem trabalhando para desenvolver e validar escalas de dor para as mais diversas espécies de animais domésticos e de produção, incluindo porcos, ovelhas e coelhos.

Abertura da entrevista ‘Quanta dor os animais sentem?’ publicada na revista Comciência

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Divulgar ciência não é apenas ‘traduzir’ o conhecimento científico, mas envolve o uso de técnicas e estratégias que busquem tanto atrair o público, como incentivar uma visão crítica e reflexiva sobre a ciência, além de atender as necessidades de cada veículo. No caso da divulgação científica de pesquisas sobre dor e bem-estar animal realizada pela nossa bióloga, que é cientista de formação, isso se refletiu nos desafios com relação à adequação da linguagem, construção jornalística das matérias, diversificação de conteúdo frente às necessidades do público, adequação em diferentes veículos, uso de elementos não textuais, uso de programas de edição de imagens ou áudios, divulgação nas redes sociais, busca por novos veículos e contato com a imprensa. Também ficou claro para a bióloga que

jornalismo científico é, antes de mais nada, jornalismo (TEIXEIRA, 2002), e que mesmo quando se trata apenas de divulgação científica, como no caso dos *spots* do Momento Animal, a comunicação deve cativar o público pelo prazer e interesse (MORA, 2003). As reflexões apresentadas aqui sobre essas experiências no universo da divulgação científica, algo fundamental para popularizar a ciência, revela a importância da familiarização dos cientistas com as técnicas de comunicação para a sociedade visando melhorar as defasagens existentes entre o meio científico e o não científico. Nesse cenário, programas como o Mídia Ciência da FAPESP, que apoiou o projeto de divulgação científica abordado aqui, são fundamentais na aproximação entre cientistas e jornalistas.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA DE NOTÍCIAS DOS DIREITOS DA INFÂNCIA. Ciência, Tecnologia e Inovação na Mídia Brasileira, 2009. Disponível em: <http://www.andi.org.br/publicacao/ciencia-tecnologia-inovacao-na-midia-brasileira>. Acesso em 11 out. 2020.
- ALBAGLI, S. Divulgação científica: Informação científica para cidadania. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 25, p. 396–404, set./dez. 1996.
- ANDERSON, D. E.; MUIR, W. W. Pain Management in Cattle. *Veterinary Clinics of North America: Food Animal Practice*, v. 21, n. 3, p. 623–635, maio/jun. 2005. DOI: <https://10.1016/j.cvfa.2005.07.002>
- BESSA, E. O que é divulgação científica? In: ARNT, A. M.; FRANÇA, C.; BESSA, E. *Divulgação científica e redação para professores*. [S. l.]: Tangará da Serra: Ideias, 2015.
- BRAITHWAITE, A. *Do Fish Fell Pain?* New York: Oxford University Press, 2010.
- CGEE. (2015). *Percepção Pública da C&T no Brasil 2015: Ciência e Tecnologia no olhar dos brasileiros*, 2015. Disponível em: https://www.cgee.org.br/documents/10182/734063/percepcao_web.pdf. Acesso em 11 out. 2020.
- DUNCAN, I. J. H. The changing concept of animal sentience. *Applied Animal Behaviour Science*, v. 100, n. 1-2, p. 11–19, out. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.applanim.2006.04.011>
- GLOWASKI, M. M. et al. Analgesia in critical care. *The Veterinary Clinics of North America. Small animal practice*, v. 32, n. 5, p. 1127–44, set. 2002. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0195-5616\(02\)00044-X](https://doi.org/10.1016/S0195-5616(02)00044-X)
- HARRISON, R. *Animal Machines: The new factory farming industry*. London: Vincent Stuart Publishers, 1964.
- HUNTINGFORD, F. A. et al. Current issues in fish welfare. *Journal of Fish Biology*, v. 68, n. 2, p. 332–372, fev. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.0022-1112.2006.001046.x>
- KENDALL, H. *As 100 Maiores Descobertas Científicas de Todos os Tempos*. Ed. São Paulo: Ediouro, 2008.
- LORENA, S.E. et al. Attitude of Brazilian veterinarians in the recognition and treatment of pain in horses and cattle. *Veterinary Anaesthesia and Analgesia*, v. 40, n. 4, p. 410–418, jul. 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/vaa.12025>
- LORENA, S.E. et al. Current attitudes regarding the use of perioperative analgesics in dogs and cats by Brazilian veterinarians. *Veterinary Anaesthesia and Analgesia*, v. 41, n. 1, p. 82– 89, jan. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1111/vaa.12104>
- LOW, P. et al. The Cambridge Declaration on Consciousness. *Francis Crick Memorial Conference on Consciousness in Human and non-Human Animals*, p. 1–2, jul. 2012.
- MENDES, M. F. A. et al. Uma perspectiva histórica da divulgação científica: a atuação do cientista divulgador José Reis (1948-1958). 2006. 240 f. Tese (Doutorado em História das Ciências e da Saúde) - Fundação Oswaldo Cruz. Casa de Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, RJ, 2006.

MORA, A. M. S. A divulgação da ciência como literatura. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

POST, S. Scientific objectivity in journalism? How journalists and academics define objectivity, assess its attainability, and rate its desirability. *Journalism*, v. 16, n. 6, p. 730–749, ago. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F1464884914541067>

SCHERER, H.J.; ESSI, L.; PINHEIRO, D.O. O conhecimento da Biodiversidade: um estudo de caso com estudantes de graduação de uma universidade brasileira. *Revista Monografias Ambientais*, v. 14, n. 2, p. 49–58, maio/ago. 2015. DOI: <https://doi.org/10.5902/2236130818904>

SHULMAN H. C. et al. The Effects of Jargon on Processing Fluency, Self-Perceptions, and Scientific Engagement. *Journal of Language and Social Psychology*, v. 39, n. 5-6, p. 579–597, jan. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F0261927X20902177>

SALES FILHO, E. et al. Podpesquisa, 2014. Disponível em: <http://podpesquisa.com.br/2014/resultado>. Acesso em 11 out. 2020.

TEIXEIRA, M. Pressupostos do Jornalismo de Ciência no Brasil. In: *Ciência e Público: Caminhos da divulgação científica no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2002.

VOGT, C. Introdução. In: VOGT, C. (ed.). *Cultura Científica – desafios*. Ed. Edusp/Fapesp: São Paulo, 2006.

VOLPATO, G. L. et al. *Dicionário crítico para redação científica*. Botucatu: Best Writing, 2013.

WILSON, E. O. *Biophilia*. Cambridge: Harvard University Press, 1986.

Capítulo 8

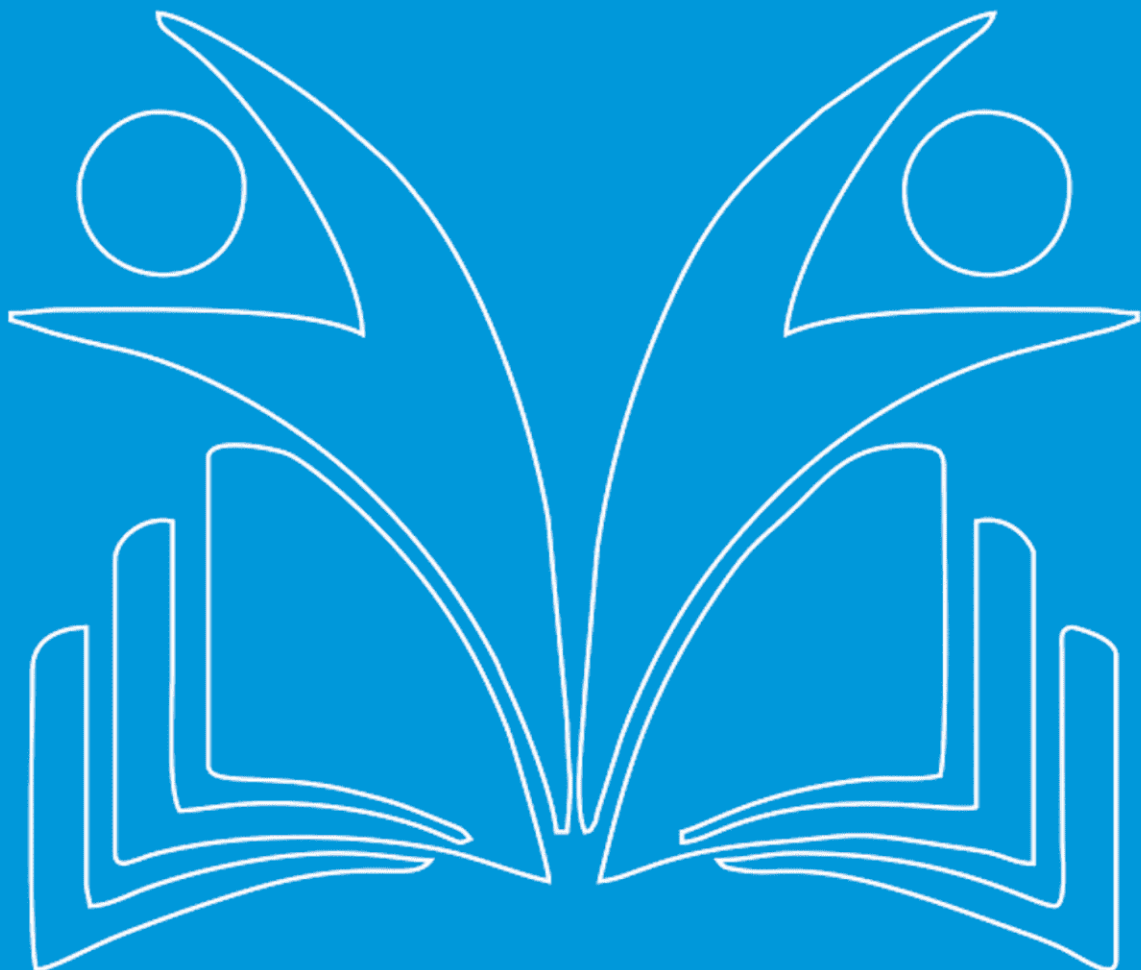


10.37423/230808124

AS CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DOS SABERES PROFISSIONAIS.

BÁRBARA BEATRIZ VAZ

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS



Resumo: Esta monografia, apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), partiu do projeto de pesquisa, que teve como tema “As Contribuições do Estágio Curricular Supervisionado”, e que foi delimitado através da necessidade da constante revisão das relações que se estabelecem entre a Universidade e a escola campo do estágio, bem como a formação docente numa perspectiva de construção de saberes profissionais que irão orientar a atividade de estágio de forma a integrar a formação dos futuros professores, assim oportunizar a estes o contato com o lócus de sua atuação profissional e produção de conhecimento e desenvolvimento de pesquisa e investigações necessárias. Objetivando compreender as concepções históricas que fundamentam o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) no curso de Pedagogia, bem como analisar suas contribuições para a formação docente. Quanto aos procedimentos metodológicos foi utilizada uma revisão bibliográfica, com fundamentações teóricas em autores e pesquisadores sobre o assunto, análise de documentos sobre a legislação e caracterização do ECS do curso de Pedagogia, da Universidade Estadual de Goiás (UEG), além de pesquisa campo em uma instituição de ensino da educação básica da cidade de Inhumas – GO que recebe/recebeu acadêmicos e egressos em processo de formação profissional. Para tanto, este trabalho acadêmico foi estruturado em três capítulos sendo que, no capítulo um discutiu-se sobre as especificidades, os conceitos básicos e as legislações que regem o ECS. O capítulo dois aborda as contribuições e os desafios do ECS para a formação dos saberes profissionais. E, no capítulo três analisa as visões dos entrevistados na pesquisa campo. Finalmente, foi possível considerar que o ECS é um momento imprescindível para a formação acadêmica que deve constituir em uma rica atividade para os futuros professores à medida que possibilite a estes, condições necessárias para o desenvolvimento de projetos pedagógicos que contribuam para a formação de seus alunos e acadêmicos em uma relação de construção de conhecimentos favorecendo ambas as partes.

Palavras-chave: Estágio, Formação Docente, Saberes Profissionais.

INTRODUÇÃO

Esta monografia, apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), partiu do projeto de pesquisa, que teve como tema “As contribuições do Estágio Curricular Supervisionado para a formação docente: espaço de construção de saberes profissionais”, e que foi delimitado através da necessidade da constante revisão das relações que se estabelecem entre a Universidade e a escola campo do estágio, numa perspectiva de construção de saberes profissionais que irão orientar a atividade de estágio de forma a integrar a formação dos futuros professores, assim oportunizar a estes o contato com o lócus de sua atuação profissional.

A problemática se apresenta a partir da identificação das principais concepções históricas do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) nos cursos de Licenciatura no Brasil e quais suas contribuições para a formação profissional dos acadêmicos e dos egressos de Pedagogia, bem como saber como e em que grau as instituições campo tem colaborado para a realização do Estágio, como tempo e espaço para formação de saberes profissionais.

O objetivo geral do projeto foi compreender as concepções históricas que fundamentam o ECS no curso de Pedagogia, assim como analisar suas contribuições para a formação docente. Já, os objetivos específicos foram 1) Contribuir para a formação acadêmica profissional; 2) Reconhecer a contribuição do ECS no processo de formação inicial do professor; 3) Possibilitar a construção de saberes profissionais, necessários a prática docente; 4) Ampliar as discussões críticas sobre as relações entre a universidade e a escola campo de estágio numa abordagem teórico-prática; 5) Conhecer a visão dos acadêmicos do 4º ano do curso de Pedagogia, dos egressos do curso regular da UEG e das instituições campo sobre as contribuições do ECS para a formação e atuação profissional. Quanto aos procedimentos metodológicos foi utilizada uma revisão bibliográfica, análise de documentos sobre a legislação e caracterização do ECS do curso de Pedagogia, da Universidade Estadual de Goiás, além de pesquisa-campo.

Quanto ao embasamento teórico destacam-se os principais trabalhos de PIMENTA e LIMA (2009) que apresentam o conceito de estágio como sendo um campo de conhecimento da práxis docente, bem como um componente curricular de visão ampla colocando-o em foco de análise. Apresentam também, alguns aspectos indispensáveis para a construção da identidade docente e discutem a legislação que regulamenta o ECS, como também destaca BIANCHI (2005), que faz uma breve menção dos conceitos históricos no Brasil e no mundo sobre a prática do ECS associada à aprendizagem e ao ensino, sendo uma atividade independente, mas obrigatória nos cursos de licenciatura.

A coleta de dados da pesquisa-campo foi realizada através de observações e entrevistas com professores regente e diretores de uma instituição de ensino da educação básica da cidade de Inhumas-GO que recebe/recebeu estagiários, além de entrevistas com acadêmicos e egressos do curso regular de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás, as quais foram realizadas de acordo com um roteiro previamente elaborado, procurando compreender a relação do ECS na formação do profissional de educação.

Para tanto, este trabalho acadêmico foi estruturado em três capítulos, sendo que no capítulo um, discutiu-se sobre os conceitos de acordo com os principais autores que enfatizam o ECS e a Legislação que rege em sua realização nos cursos de Licenciatura no Brasil. O capítulo dois aborda os desafios e as contribuições do ECS no processo inicial da formação dos professores. E, no capítulo três analisa as visões dos entrevistados na pesquisa-campo, a qual busca compreender e verificar a importância do momento do ECS na formação docente bem como o relacionamento entre a universidade e escola-campo de estágio.

Finalmente, é possível considerar que o ECS é um momento imprescindível para a formação dos saberes profissionais superando assim, a dicotomia entre a teoria e a prática, sendo ele um momento vantajoso e propício à construção dos conhecimentos e desdobramento de pesquisas e investigações, formando professores crítico-reflexivos capazes de identificarem um problema em sua prática, estudá-lo para então encontrar uma solução que garanta o sucesso e a qualidade do ensino.

CAPÍTULO I

OS CONCEITOS E ELEMENTOS HISTÓRICOS QUE ENFATIZAM O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NOS CURSOS DE LICENCIATURA NO BRASIL.

As discussões em torno das especificidades do Estágio Curricular supervisionado (ECS) nos cursos de licenciatura se justificam enquanto campo de conhecimento e pesquisa na formação do aluno/professor em processo de formação inicial, em uma abordagem teórica e prática. Nesse sentido, a compreensão das concepções históricas do estágio, possibilita uma análise das diferentes perspectivas e visões que tem recebido atualmente, os cursos de formação de professores no Brasil. Para desenvolver o ECS são necessários especificar seus os conceitos para compreendemos a relação entre a universidade e a instituição campo.

Nesse aspecto, a relevância de se compreender essas relações tem orientado discussões sobre as oportunidades que o estágio tem proporcionado aos acadêmicos de conceber na prática os conceitos teóricos que tem fundamentado o trabalho nas escolas possibilitando-o a perceber os problemas, as dificuldades e as possibilidades de transformação encontradas durante sua atuação.

1.1 CONCEITOS BÁSICOS DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO.

Para que se discuta o ECS, torna-se relevante compreender primeiramente o contexto e as concepções sobre o que é o estágio e suas finalidades, especificar os conceitos de acordo Bianch et al (2005):

O Estágio Supervisionado Curricular é uma atividade em que o aluno revela sua criatividade, independência e caráter, proporcionando-lhe oportunidade para perceber se a escolha da profissão para a qual se destina corresponde a sua verdadeira aptidão. (BIANCH, et al, 2005 p. 01.)

É uma atividade que dá a oportunidade de conhecer e compreender a realidade sociocultural dos atores que compõem a comunidade escolar, tendo contato direto com situações que envolvem diretamente a atividade docente. Assim, o estágio faz parte do projeto pedagógico dos cursos de licenciatura no Brasil que visa iniciar o aprendizado acerca da atividade profissional, bem como, à contextualização do acadêmico para a sua vida cidadã e profissional. O estágio constitui-se em um componente curricular obrigatório dos cursos de licenciatura de formação de professores que permite o conhecimento epistemológico através de experiências e atividades que se desdobram em torno da construção dos saberes necessários para o exercício da atividade docente, no qual possui o papel de promover a práxis docente assumindo uma importante tarefa a de contribuir para a produção de saberes dos futuros profissionais, superando a limitação da hora e do tempo da prática. É um espaço para a reflexão sobre a carreira docente e um momento de aprendizagem que leva os acadêmicos a uma maior aproximação e interação com a escola e sua dinâmica, tornando assim, uma oportunidade de conhecer as situações-problema e dilemas educacionais, além de estabelecer um diálogo com a realidade.

Os cursos de graduação em licenciatura no Brasil devem oferecer o ECS para o campo de atuação profissional de acordo com o curso do acadêmico. O período de desenvolvimento do estágio torna-se um exercício reflexivo de participação, conquistas e negociações acerca das aprendizagens profissionais que a escola pode proporcionar, devendo ocorrer de forma semelhante à prática do futuro professor, o estágio possui características de pesquisa fundado no eixo pedagógico/metodológico com suas bases na práxis, em que teoria e prática são partes de um todo

que se complementam de forma integrada e integrante do processo, e essencial para a formação docente.

Considerando autores importantes que pesquisam o ECS, pode-se destacar nesse trabalho, Pimenta e Lima (2009) que apresentam o conceito de estágio como sendo um campo de conhecimento das práxis docentes, bem como um componente curricular de visão ampla colocando-o em foco de análise. Apresentam também alguns aspectos indispensáveis para a construção dos saberes docente e discutem a legislação que regulamenta o estágio, como também destaca Bianchi (2005) que faz uma breve menção dos conceitos históricos no Brasil e no mundo sobre a prática associada a aprendizagem e ao ensino, sendo uma atividade independente mas obrigatória para os cursos de licenciatura. Moraes (2012) contextualiza suas experiências com o estágio durante alguns meses em uma escola pública, parafraseando esse momento como um privilégio da formação de um futuro profissional.

Campos (2012) faz uma reflexão acerca dos avanços dos conhecimentos sobre a formação de professores através dos saberes e fazeres da prática educativa, analisando o que move a ação docente a partir das discussões atuais. Por fim, Lima (2012) apresenta os desafios que o estágio representa nos cursos de formação de professores utilizando a metáfora da árvore para descrever a caminhada que o estagiário deverá seguir até sua formação.

De acordo com Aroeira e Lima (2011: p.119): *O estágio não é somente um momento de aprendizagem solitária, nele podem ser produzidos saberes pelos diversos atores: professores orientadores, alunos estagiários, professores regentes da escola etc.* complementando com Pimenta (2002) o conhecimento acadêmico se constrói segundo uma trilogia de saberes específicos, saberes pedagógicos e experiência da profissão docente. O estágio fundamentado na práxis adquire uma contribuição bastante importante na construção desses saberes porque, em conjunto à reflexão, ele redimensiona e ressignifica a prática. Nessa perspectiva, percebe-se o estágio como uma socialização de conhecimentos entre todos os envolvidos para a colaboração e produção de aprendizagem do acadêmico, tanto na universidade quanto na escola-campo. Na visão de Lima (2011), o estágio é compreendido como:

Campo de conhecimento que envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções sobre o ensinar e o aprender, tendo como eixo a pesquisa sobre as ações pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais situadas em seus contextos sociais, históricos e culturais. (LIMA, 2011 p.130)

O ECS aproxima não somente a universidade à escola, mas também o acadêmico à sua futura profissão, por ser um eixo privilegiado entre a formação docente e o campo de aprendizagem

pedagógico, havendo aí um lócusdo conhecimento em relação à aproximação investigativa da realidade, supondo assim uma relação pedagógica entre um profissional legitimado, um ambiente de trabalho e um aluno estagiário.

Outro conceito importante acerca do estágio segundo Rodrigues (2013) que o descreve como um momento de formação profissional e não apenas uma atividade facultativa, momento este de preparação, troca de experiências, desenvolvimento de capacidades exigidas, dentre outros, sendo um exercício direto in loco para a garantia da obtenção da licença, indo muito além da hora de colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos.

Dessa forma, o ECS deve se constituir em uma rica atividade para os futuros professores à medida que possibilite a estes, as condições necessárias para o desenvolvimento de projetos pedagógicos que contribuam para a formação dos alunos e acadêmicos em uma relação de construção de saberes e conhecimentos, favorecendo assim ambas as partes. Ao se pensar na formação docente, percebe-se a importância do estágio para uma maior compreensão da profissionalização docente.

Dentre os objetivos do ECS pode se relatar que tem como base aproximar o acadêmico do campo no qual o docente atuará profissionalmente, promovendo a pesquisa, reflexão e análise de todo um complexo de situações que envolvem o desenvolvimento de crianças e adolescentes na escola, no que deve contar com a mediação de um professor. Por ser considerado um elo entre os conhecimentos construídos na universidade e a experiência real do que o aguarda, o estágio promove uma articulação entre teoria e prática dinamizando o processo de ensino-aprendizagem. É uma etapa fundamental na formação do indivíduo por constituir-se num espaço de investigação, articulação, construção e reconstrução dos saberes relativos à docência e a identidade profissional.

Pode se destacar ainda como objetivo do estágio promover o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades, habilidades e competências pertinentes a um bom desempenho de sua futura profissão, bem como o desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva proporcionando experiências práticas profissionais e pedagógicas. Assim sendo, as discussões em torno do ECS enquanto campo de construção de conhecimentos e saberes promove a interação do aluno-professor em seu processo de formação inicial dentro de uma abordagem teórico-prática. Desse modo, o estágio se constitui em um componente curricular dos cursos de graduação que possui como eixo norteador a pesquisa, a investigação e reflexão crítica da realidade educacional possibilitando ao acadêmico a compreensão da realidade que os esperam. Nesse sentido, a compreensão das concepções históricas do estágio se

faz necessário devido a uma análise das diferentes perspectivas e visões que o estágio tem recebido durante os cursos de formação de professores no Brasil.

1.2 ELEMENTOS HISTÓRICOS ACERCA DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO.

O ECS é uma exigência das Leis de Diretrizes e Bases Nacional – LDB – nº 9394/96 art.13 dos cursos de formação de docentes no Brasil, em que o principal objetivo é promover a integração e a vivência do acadêmico com a realidade de seu futuro campo profissional, possibilitando a compreensão dos problemas, das dificuldades e das possibilidades percebidas durante a sua atuação, bem como rever aportes teóricos que subsidiam a prática. Constitui-se então, em um momento fundamental na formação de professores, pois possibilita um encontro com a realidade muito além das salas de aula, das escolas públicas e de seu contexto social, histórico-cultural como também a vivência da prática do ensinar, a fim de perceber como se dá a formação dos sujeitos que compõem a realidade educacional.

Na década de 1930, precisamente em 1931, a prática de ensino no Brasil estava organizada em um modelo de racionalidade técnica, e o ECS era conceituado como um espaço de “treinamento” da futura atuação profissional, sendo concebido de caráter fragmentado e burocrático investindo apenas na formação técnica que possibilitava somente o conhecimento instrumental sobre o fazer docente. Dessa forma, o estágio se concebia a um mero receptor de atitudes e hábitos que não valorizava a formação cidadã e intelectual do indivíduo, como ressalta Ghedin et al (2008, p.34):

O estágio, nos moldes tradicionalmente assumidos nos cursos de formação de professores, não tem permitido contribuir para a análise crítica da prática docente em sala de aula e não tem conseguido formar uma cultura ou atitude docente que consiga superar a cultura escolar que ainda carrega vícios de uma perspectiva tecnicista e conservadora da educação. (GHEDIN ET AL, 2008, p.34)

O estágio não pode ser visto como um exercício burocrático que deve ser cumprido formalmente, ele deve então assumir uma dimensão dinâmica e profissional na qual haja uma interação em sua prática com a troca e possibilidade do novo. Em 1960 a prática era conceituada como uma imitação dos modelos existentes e em 1962, a Prática de Ensino foi considerada como componente curricular mínimo obrigatório a todos os cursos de graduação de professores, determinando que ocorresse nas escolas de rede de ensino básica.

Foi no ano de 1972, no I Encontro Nacional de Professores de Didática, realizado no Brasil na Universidade de Brasília – UnB – que o Ministro Jarbas Passarinho apresentou a legislação que tornava o ECS obrigatório, com a intenção de inserir os acadêmicos ao mercado de trabalho de forma ágil para que lá pudessem ter contato prévio com a profissão. Somente no ano de 1977, através da criação da

Lei nº 6494 de 7 de dezembro que então foi regularizado. Já em 1982, o estágio já era visto como uma atividade de aprendizagem social, profissional e cultural na qual vai muito além da teoria.

De acordo com as mudanças no campo da educação na década de 1990 houve a necessidade de investigação e análise das atividades de estágio, sendo considerado um dos importantes eixos de formação profissional e espaço propiciador da reflexão. Apontando as mudanças e implicações no contexto social, o professor passa a ser visto como um mediador de saberes, mudando o conceito do que realmente é ser professor, assim como os ramos de sua formação, as influências das políticas públicas e as novas propostas de gestão e avaliação do sistema básico de ensino que ocorria no Brasil.

1.3 A REGULAMENTAÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO BRASIL.

A Prática de Ensino tornou-se obrigatório nas universidades com base em legislações que o regulamentam e foi reconhecida como um componente curricular obrigatório através do Parecer do Conselho Federal de Educação 292, de 14 de novembro de 1962 devendo se aliar a teoria e a prática para aperfeiçoar a vida cidadã e ao trabalho acadêmico. Foi somente no final da década de 90 que a disciplina de Prática de Ensino passou a se denominar efetivamente de Estágio Supervisionado, quando foi oficialmente regularizada após a aprovação da legislação federal e estadual. Muito antes da promulgação deste parecer, tal atividade não era obrigatória e era desenvolvida em estabelecimentos modernos junto às universidades. A partir do momento de sua regularização, esse tipo de trabalho foi consolidando através das universidades e das instituições campo que concretizavam projetos que beneficiaram a ambos.

O ECS e a Prática de Ensino na formação inicial dos professores, estão pautados em legislação vigente, conforme a Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, regulamentada pelo Decreto Lei nº 87.497 de 18 de agosto de 1982 na qual dispõe à Administração Pública e as Instituições de Ensino a aceitarem como estagiários alunos que estiverem regularmente matriculados e frequentes em cursos de nível superior, sendo o ensino público e/ou privado, na qual a aluno deverá estar disposto a realizar as atividades de experiência em sua área de formação. De acordo com o 3º parágrafo da Lei 9.394/96, ou seja, na LDB:

Os estágios devem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem e ser planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares, sendo assim, o estágio é uma complementação do ensino acadêmico juntamente com as similaridades da instituição que receberá o estagiário, é um procedimento didático-pedagógico que colabora no processo educativo e não possui nenhum vínculo empregatício (LEI 9.394/96)

Ainda neste decreto, encontra-se as disposições que as instituições de ensino superior devem cumprir, que diz respeito à carga horária e duração do estágio não sendo inferior a menos que um semestre letivo e às condições de organização, orientação, supervisão e avaliação do mesmo.

De acordo com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), a educação escolar deverá estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social de cada indivíduo, na qual tem a finalidade do desenvolvimento e preparo do educando para o exercício e qualificação de seu trabalho. O Parecer CNE/CES nº 503/98, aprovado em 3 de agosto de 1998, esclarece a Lei nº 9.394/96 no âmbito das normas e realização do estágio ao cumprimento de 300 horas à prática de ensino como componente curricular vivenciadas ao longo do curso.

No documento do Parecer CNE/CP nº 28/2001 o ECS de ensino é relatado como:

Tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a pratica do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou um ofício. (CNE/CP nº 28/2001)

A Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 visa outras formas de orientação específicas no preparo à formação e a atividade docente, entre os quais destaca-se o exercício de atividade de enriquecimento cultural, aprimoramento das práticas investigativas e o desenvolvimento de hábitos e atitudes de colaboração no trabalho em equipe. O Parecer CNE/CES nº 15, de 2 de fevereiro de 2005 esclarece e institui as leis anteriores como o Parecer CNE/CP nº 9/2001 que afirmava:

A prática na matriz curricular dos cursos de formação não pode ficar reduzida a um espaço isolado, que a reduza ao estágio como algo fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso. (...) Nessa perspectiva, o planejamento dos cursos de formação deve prever situações didáticas em que os futuros professores coloquem em uso os conhecimentos que aprenderem, ao mesmo tempo em que possam mobilizar outros, de diferentes naturezas e oriundos de diferentes experiências, em diferentes tempos e espaços curriculares (PARECER CNE/CP nº 9/2001 p.57).

Assim, ao justificar outros pareceres onde a carga horária mínima era de somente 300 horas dedicada à prática de ensino, as quais não são suficientes para que abranger as exigências de formação da implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para todos os cursos de Formação de Professores. Agora, para a realização do Estágio Curricular Supervisionado deverão ser cumpridas 400 horas de práticas de ensino durante os cursos de licenciatura, de graduação plena e de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

De acordo com a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, o estágio é definido como um ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para

o trabalho produtivo dos educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior (...) (art. 1º). O estágio constitui-se então em um momento de fundamental importância para a formação de professores pois vai de encontro com a realidade da sala de aula e com a vivência das práticas da futura profissão, sendo uma excelente oportunidade para a formação dos docentes.

Portanto, discussões acerca do ECS ocorre através da complexa relação teoria-prática e é tratado em diferentes instrumentos legais - leis, pareceres e decretos que promulgam o intuito de oferecer melhores condições para a atuação docente, além de consolidar e articular as competências e habilidades do indivíduo ao longo dos cursos de sua formação.

CAPÍTULO II

OS DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES.

Compreender o dinâmico e complexo mundo da sala de aula se constitui em um grande desafio para os professores. No entanto para dar o primeiro passo é necessário entender o aluno como um todo, descobrir suas potencialidades, dificuldades que o constitui enquanto sujeito de direitos e não simplesmente vê-lo como mais um aluno na sala de aula, pois cada ser tem sua identidade que o faz ser único. Portanto, o professor se torna um mediador dos conhecimentos e de relações na sala de aula e por essa razão precisa se preparar para o exercício de sua profissão, o que ocorre por meio dos cursos de formação inicial e continuada, aliadas a experiência de vida de cada profissional que traz consigo toda uma formação histórica, cultural, humanística e de valores que contribuirão para a sua maneira de ser, de situar-se no mundo e se relacionar com ele. Dessa forma, Pimenta (2009) destaca a contribuição do estágio supervisionado como base, para a aquisição dos primeiros conhecimentos acerca do campo de atuação dos futuros professores.

Os conhecimentos e as atividades que constituem a base formativa dos futuros professores têm por finalidade permitir estes se apropriarem de instrumentos teóricos e metodológicos para a compreensão da escola, dos sistemas de ensino e das políticas educacionais. Essa formação tem por objetivo preparar o estagiário para a realização de atividades nas escolas com os professores nas salas de aula, bem como para o exercício de análise, avaliação e crítica que possibilite a proposição de projetos de intervenção a partir dos desafios e dificuldades que a rotina do estágio nas escolas revela. (PIMENTA, 2009, p.102).

Sendo assim, o que se leva do ECS e a aprendizagem pessoal, é a própria experiência de ser inserido no contexto escolar, analisando dificuldades vividas na escola com êxito ou não dos objetivos cumpridos pela mesma. Dessa forma, evidencia-se que ser profissional da educação é buscar constantemente o aperfeiçoamento para que se possam acompanhar as transformações sociais do mundo moderno e adequá-las ao ensino, proporcionando aos alunos se apropriarem de conhecimentos atualizados e fundamentais para viverem e atuarem num mundo em constante evolução.

Pimenta (2009) considera que a finalidade do ECS é propiciar ao discente dos cursos de licenciatura uma aproximação da realidade na qual atuará, assim se capacitando para o desenvolvimento de suas atividades dentro do contexto profissional, que exigirá do futuro professor uma forte relação entre a pesquisa, ação e reflexão.

Um desafio dos acadêmicos encontrado nos cursos de graduação é o de adquirir a devida experiência para o processo de profissionalização docente, sendo essa a base fundamental para o exercício profissional do docente. Contudo, o processo de formação inicial na graduação tem vários desafios, os quais se relacionam à identidade dos cursos de formação, aos componentes curriculares que ancoram a proposta de formação em seus projetos e o distanciamento entre teoria-prática dos conhecimentos trabalhados neste contexto de formação.

É importante ressaltar que o ECS como um campo de formação que permita ao discente o desenvolvimento das habilidades necessárias à prática docente, à produção de saberes para ensinar e, ainda, à reflexão sobre a atividade docente. Considerando permitir a integração entre conhecimentos teóricos e práticos oportunizando uma reflexão sobre a identidade profissional do discente.

Em vista, que a identidade profissional do discente é outro grande desafio, que tem o seu ponto de partida no estágio curricular supervisionado. Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão... Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas a luz das teorias existentes... (PIMENTA, 2009, p.98)

Nos cursos de graduação, o ECS, as aprendizagens das demais disciplinas e as experiências vivenciadas dentro e fora da universidade ajudam o discente a construir sua própria identidade docente. Ao promover a presença do estagiário no cotidiano escolar e ao mesmo o contato com a realidade, possibilita-se a construção da significação social do trabalho do professor.

Os estágios supervisionados possuem relevância nos currículos dos Cursos de Licenciatura no Brasil, uma vez que se constituem oportunidade de vivências específicas da docência. Estas experiências devem transcender a mera obrigação curricular e assumir uma função protagonista durante a formação inicial possibilitando o confronto entre teoria e prática. Nesta perspectiva, é importante que se discuta o ECS como espaço de contribuição para uma formação que privilegie a reflexão crítica, de articulação entre a teoria e a pesquisa e de produção de saberes para ensinar.

Ao possibilitar, aos futuros professores, a interação com o campo de atuação, o estágio caracteriza-se como um momento indispensável na formação. Esta atividade formativa propicia a experiência nas diversas situações de ensino-aprendizagem e nos desafios da prática docente. O estágio supervisionado inicia o discente no exercício da atividade docente, por isso, sua forma de organização e as vivências desenvolvidas nele são fundamentais.

2.1 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E A FORMAÇÃO DE SABERES PROFISSIONAIS

Através da realização do ECS pode se observar as dificuldades da educação de modo geral, a precariedade das instituições, à falta de incentivo e recursos financeiros para os profissionais terem melhores condições de trabalho e a pouca valorização da carreira docente. Também é possível refletir sobre o desenvolvimento das práticas educativas no contexto escolar, já que esta disciplina contribui na prática da educação.

(...) Portanto, o trabalho educativo pode contribuir para que os saberes adquiridos se transformem em ferramentas de interação prática. (...) Isso possibilitaria o aumento da produtividade do trabalho educacional. (...)
(CAMPOS, 2012, p.92)

Ao refletir sobre Estágio Supervisionado para a formação docente, pode-se observar que dentre suas contribuições destaca-se a construção do conhecimento necessário para organização do trabalho docente na sala de aula no que se refere ao planejamento como elemento de organização do trabalho docente. Também pode-se enfatizar a prática para a melhoria do trabalho desenvolvido e à relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem, outro ponto importante e a integração curricular e a busca de novos conhecimentos a partir das atividades desenvolvidas no estágio.

O estágio, muitas vezes é o primeiro contato que o aluno-professor tem com o futuro campo de atuação, as primeiras fases que compõem o estágio são a observação e a participação, onde o discente poderá analisar as ações pedagógicas da unidade, se tornando em um agente auxiliar na formação do discente, caracterizando-se como objeto de estudo e reflexão. Ao estagiar, o futuro professor passa a

enxergar a educação com outro olhar, procurando entender a realidade da escola e o comportamento dos alunos, dos professores e dos profissionais que a compõem.

Nessa perspectiva, Pimenta (2009, p. 110) ressalta o conceito de ação docente, sendo a profissão de educador uma prática social. Ou seja, para uma melhor prática educacional, o educador deve não somente adentrar no universo do aluno, como também compreender e intervir no meio social onde ele vive, é uma forma de contribuir para a transformação da realidade social por meio da educação que ocorre nas instituições de ensino.

Portanto, nesse processo o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação permitindo assim questionar as práticas institucionais. O ECS dos cursos de formação de professores possibilita aos futuros professores compreender a complexidade das práticas institucionais e das ações praticadas por seus profissionais no preparo para sua inserção profissional.

Não é suficiente somente a participação no curso, por meio do cumprimento das diversas atividades propostas. É preciso que o aluno-estagiário vá para as escolas com o objetivo de fazer um estudo da instituição e, a partir do que foi ensinado no curso, desenvolva ações que possam intervir de forma significativa no processo de ensino e de aprendizagem.

A inserção do ECS desde a metade do curso, conforme a legislação atual promove avanços no sentido de romper dicotomias como teoria-prática, conteúdo-forma. No entanto, parece-nos que a dicotomia educação-ensino não foi rompida, na medida em que se priorizam as metodologias especializadas de ensino em detrimento a uma formação pedagógica em sua inteireza, com base em princípios epistemológicos, valores filosóficos, políticos, éticos e morais, em busca de uma reflexão constante sobre a mediação teoria-práxis.

Pensar o estágio e a prática como objeto de estudo requer uma abordagem pluridisciplinar que exige uma interlocução com a produção de áreas como políticas educacionais e curriculares, Didática, Prática de Ensino, entre outras, a fim de complementar e enriquecer a sua compreensão, fornecendo ferramentas teórico metodológicas que ajudem a organizar as diversas formas de pensar/abordar o problema em questão.

2.2 O APRENDER A PROFISSÃO

No estágio, a prática de ensino traz a compreensão e a oportunidade da aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional, buscando evidenciar o verdadeiro sentido da profissão, a partir de reflexões tais como, o que é ser professor na sociedade em que vivemos e como

ser professor, que realidade vive os alunos nas escolas públicas, qual a realidade dos professores nessas escolas, entre outros. Entende-se que o processo formativo é contínuo e por isso mesmo passível de transformações de modo a conceber a docência como prática pedagógica situada em um contexto dinâmico e complexo, o que exigirá do professor atualizações constantes, para proporcionar a seus alunos qualidade social do ensino oferecido pela escola.

De acordo com o Parecer CNE/CP 28/2001,

A licenciatura é uma licença, ou seja, trata-se de uma autorização, permissão ou concessão dada por uma autoridade pública competente para o exercício de uma atividade profissional, em conformidade com a legislação. A rigor, no âmbito do ensino público, esta licença só se completa após o resultado bem sucedido do estágio probatório exigido por lei. (Parecer CNE/CP 28/200, p. 02)

Dessa forma, compreende-se que o termo licenciatura credencia o profissional para o exercício da docência. Nesse sentido, o ECS é uma parte do processo que irá permitir a inserção na realidade escolar, é vivenciar, de fato, o que é ser professor assumindo esta responsabilidade, e por este motivo, entende-se que esta atividade prática é essencial para confirmar a inserção do professor na atividade profissional.

Percebe-se que o maior entrave do curso de licenciatura ainda é o estágio, pois a “obrigatoriedade” de fazê-lo nos remete aos conteúdos abordados durante o curso, recorrendo aos teóricos para que se possa lidar com uma realidade que está posta, em que há uma grande necessidade de se ter no mínimo um pouco de domínio de tais reflexões para que se faça um bom estágio. Acredita-se que não é apenas a falta de preparo didático que faz com que o estágio seja tão temido, mas talvez o medo do novo do que irá encontrar na sala de aula, o desconhecimento da realidade vivida, que talvez se resuma na falta de convívio e de uma participação ativa na sociedade que a todo o momento vivencia-se uma nova realidade.

Entretanto a necessidade da execução do estágio vai além do cumprimento da carga horária ou da simples execução de atividades, vai ao encontro das vivências na realidade escolar e da preparação dos professores junto com os alunos-estagiários do Projeto de estágio, que servirá de alicerce para as finalidades do ato de ensinar. Porém, com uma visão apenas instrumental do estágio este vem sofrendo por ser uma atividade terminal do curso e, não uma atividade entre teoria e prática e pesquisa necessária para o aprendizado da profissão.

Sendo assim Pimenta (2009), recorre a três conceitos básicos: campo – é a ligação entre o estágio e a prática executada em sala, por isso a necessidade de professores preparados para compreender está

passagem do estagiário; hábitos – como sendo a individualidade do estagiário ligada ao espaço escolar; e, cultura docente – não reduzida apenas à reprodução da cultura escolar, este conceito trabalha a forma de conduzir o processo educativo dos professores, seus comportamentos e sua influência nas construções pessoais dos estagiários. Resumindo, a experiência de estágio é uma apreensão das particularidades e às comunicações entre realidade escolar e sociedade. Compreendendo o estágio como primeira atividade no local onde ocorre o primeiro contato com a profissão docente, acompanhada e supervisionada por um professor orientador não no sentido de poder estabelecido pela autoridade do docente, mas pela postura de orientação para planejar, executar e avaliar o período de práxis do estagiário.

2.3 O ESTÁGIO RESSIGNIFICANDO SABERES

O profissional que tem clareza da sua atividade não pode restringi-la ao cumprimento de metas pré-estabelecidas alheias à sua prática, mas deve estar aberto para ressignificar o limite dessa atividade a partir da análise que faz de suas próprias ações.

A maneira mais adequada para formar o professor, no sentido de que ele possa atuar eficientemente nas situações imprevisíveis, é oferecer elementos para que possa torná-lo capaz de refletir sobre as situações problemáticas presentes no seu dia-a-dia, fazendo- avaliar sua ação e o seu resultado, para que assim ele disponha de elementos capazes de reconstruir e reorganizar a sua prática. O percurso formativo do professor recebe influências de fatores diversos. Devido à complexidade desse processo, esses fatores nem sempre podem ser suficientemente entendidos. Nesse contexto está o estágio supervisionado, visto ser ele uma das variáveis que interagem nessa formação. Assim, ao se buscar compreender a concepção atual acerca do estágio, vemos a existência da tentativa de articular a atividade teórica com a atividade prática. Para Pimenta (2007),

A produção da década anterior é indicativa dessa possibilidade, quando o estágio foi definido como atividade teórica que permite conhecer e se aproximar da realidade. Mas recentemente, ao se colocarem no horizonte as contribuições da epistemologia da prática e se diferenciar o conceito de ação (que diz dos sujeitos) do conceito de prática (que diz das instituições), o estágio como pesquisa começa a ganhar solidez. (PIMENTA, 2007, p.44)

Uma estreita interação com o seu futuro campo de atuação, caracteriza o ECS como um momento fundamental e possibilitada ao aluno futuro professor. A formação do professor é favorecida, nesse aspecto, pela vivência nas diferentes situações de ensino-aprendizagem e a apreensão das dinâmicas de interação entre os elementos que compõem a prática pedagógica. Dessa forma, o estágio iniciará

a preparação do futuro professor para o exercício da atividade docente, de acordo com a forma de organização e o desenvolvimento que os professores e supervisores atribuírem.

A formação contínua, por uma teoria que ilumine a prática, uma prática que ressignifique a teoria, construiria uma grande ciranda, cujo passo e compasso levam a descobrir a aventura de sermos sempre estagiários, e eternos aprendizes, porque contínuo é o homem e não o curso.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DO ESTÁGIO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO DOCENTE

O estágio é um momento de formação profissional complexo que exige a superação da dicotomia entre teoria e prática tendo em vista, que é comum nos cursos de licenciatura a predominância da teoria sobre a prática, em muitos casos, privilegia uma concepção de prática apenas como aplicação da teoria. Portanto o ECS deve ser concebido como momento oportuno também para a produção de conhecimento e desenvolvimento de pesquisas e investigações necessárias a construção de saberes profissionais.

Aos acadêmicos estagiários devem ser proporcionados momentos para que apreendam o contexto real da escola pública, no processo de formação inicial, de forma a investigar e desenvolver pesquisas no campo, e assim partir das situações concretas para elaborar projetos de intervenções em consonância com a teoria estudada e sua execução segura na prática.

Para essa análise, foi desenvolvida uma pesquisa campo, em dois momentos distintos, sendo o primeiro com os professores regentes e a diretora e em um segundo momento com professores egressos do curso, que atuam na escola, para compreender a concepção de estágio dos professores recém formados, bem como, as suas influências na atuação profissional e com acadêmicas do curso de Pedagogia da UEG que cumprem a carga horária do estágio. As acadêmicas entrevistadas estão regularmente matriculadas e frequentam efetivamente o 4º ano do curso regular de Licenciatura em Pedagogia da UEG Câmpus Inhumas e já concluíram o ECS em docência na Educação Infantil na escola a qual foi realizada a pesquisa campo.

Para a coleta de dados foram realizadas entrevistas com três professoras regentes da escola, sendo que somente a professora 3 teve sua formação inicial na UEG, as demais graduaram em outras universidades, com a diretora, com três egressos do curso de Pedagogia da UEG, assim também como três acadêmicos que já haviam realizado o ECS na Educação Infantil. Os critérios para a escolha dos

entrevistados foram de acordo com a necessidade da pesquisa, tendo em vista que todas as entrevistadas passaram pelo momento do estágio na universidade, além disso, por terem formação em um curso regular de Licenciatura em Pedagogia. A escolha das acadêmicas ocorreu através de um sorteio na própria sala do 4º ano. Conforme os princípios éticos os nomes dos entrevistados foram resguardados, assim também como o nome da escola. Portanto as professoras regentes foram denominadas pela identificação numérica sendo assim, as professoras 1 e 3 do I (primeiro) período, professora 2 do II (segundo) período. Os egressos serão identificados através das iniciais do nome de cada uma, assim também será feito com as acadêmicas.

Portanto a pesquisa realizou-se a partir de entrevistas com questionamentos acerca do estágio como parte da formação docente, bem como construção da identidade profissional. Outro aspecto importante analisado nessa pesquisa refere-se a relação universidade escola-campo visto que, segundo Pimenta e Lima (2009):

Ao transitar da universidade para a escola e desta para a universidade, os estagiários podem tecer uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagens, não com o objetivo de copiar, de criticar apenas os modelos, mas no sentido de compreender a realidade para ultrapassá-la. (PIMENTA; LIMA, 2009, p.111)

Conforme a autora, transitar da universidade para o campo de estágio e vice versa, se constitui em um rico momento para construir os saberes profissionais porque proporciona aos estagiários, futuros professores se apropriarem da realidade educacional, para propor as transformações necessárias, por meio do estudo das concepções teóricas de ensino- aprendizagem em cada faixa etária e para cada etapa do ensino.

3.1 – O CONTEXTO DA ESCOLA CAMPO DE ESTÁGIO E A FORMAÇÃO DOCENTE

A escola campo da pesquisa é uma escola pública municipal de Educação Infantil, zona urbana da cidade de Inhumas – GO, a qual recebeu/recebe acadêmicos da Universidade Estadual de Goiás – UEG para a realização do ECS, que atende crianças de quatro e cinco anos.

A escola conta com 77 alunos no período matutino e 78 no período vespertino, 18 funcionários ao todo, sendo 09 professoras todas graduadas em pedagogia. O prédio é composto por um único bloco, no qual possui quatro salas de aula, sendo uma bastante pequena, distribuídas em duas salas de primeiro período e duas de segundo período, uma sala para direção que funciona junto com a coordenação, dois banheiros utilizados pelas crianças e o mesmo também pelos funcionários, uma

sala para almoxarifado e uma cozinha. Não possui espaço coberto para recreação, conta apenas com três corredores em volta do prédio, os quais são utilizados para atividade extraclasse e reuniões.

Para proceder a análise das respostas das entrevistas, foram elaboradas duas categorias, uma referente ao estágio e a formação docente e outra diz respeito à relação entre a universidade e campo de estágio, as quais foram agrupadas para facilitar a interpretação dos dados coletados.

3.2 – CATEGORIAS DE ANÁLISE

3.2.1 - O ESTÁGIO E A FORMAÇÃO DOCENTE

Inicialmente, buscou-se compreender as principais contribuições que o ECS teve para a formação de cada um, permitindo a integração dos conhecimentos teóricos e práticos no processo de construção de uma postura reflexiva do profissional da educação.

Nessa categoria foram realizados os seguintes questionamentos aos entrevistados, acerca do estágio: Qual a contribuição o estágio curricular supervisionado tem/teve em sua formação? Por meio do estágio, foi possível ressignificar a sua prática pedagógica? De que forma? Como foi o acompanhamento do professor orientador de estágio no campo e nas atividades de orientação?

Repensar nas perspectivas citadas por Pimenta e Lima (2009) *“prática como imitação de modelos e como instrumentalização técnica”*, é repensar na formação do professor em que os cursos necessitam oferecer conhecimentos práticos, teóricos e de pesquisa. Portanto, todo profissional e especialmente o professor, aprende pela observação, imitação e reprodução daquilo que é observado, através do estágio, porém, é preciso reflexão analítica sobre o que se faz e obter o conhecimento teórico-prático aliado as pesquisas cotidianas, para se produzir as intervenções de maneira mais correta possível.

Primeiramente, pode se perceber que para as professoras 1 e 3 entrevistadas, o ECS foi um momento fundamental e essencial para sua formação, *“foi uma experiência significativa, pois através dele é que se conhece a verdadeira realidade na qual o profissional irá atuar, se realmente é a escolha correta”* (resposta da professora 1). Já para a professora 2, o estágio não teve nenhuma contribuição porque na verdade não queria fazer o curso de Pedagogia, não gostava e queria somente dar um “canudo” para sua família, a mesma relatou que ia ao campo de estágio somente porque era obrigada e que não tinha nenhuma força de vontade. Ao ser interrogada se hoje em dia sente a falta de ter feito um bom estágio, a mesma respondeu que não, que o ECS não fez nenhuma diferença, que hoje em dia adora sua profissão, mas que não vê interesse algum para a realização do estágio e que por isso não foi

possível ressignificar, pensar novo a sua prática pedagógica. De acordo com a ressignificação da prática, a professora 1 e a professora 3 relatou que foi através das experiências que viveram no estágio que reconheceram realmente o contexto da escola, cada aluno, cada situação, colocando então a “mão na massa”. Como se percebe nenhuma das entrevistadas destacou a importância do estágio enquanto momento para se pesquisar a prática das escolas, dos problemas dos alunos e da sociedade como um todo, como se os problemas sociais dos alunos e comunidade não afetassem o processo educativo, assim o ECS realmente deixa a desejar no sentido da promoção das aprendizagens significativas, que resultam da relação entre teoria-pesquisa-prática.

Segundo o novo documento da UEG (2014) acerca do Estágio Curricular, o perfil de um professor orientador deve atender a algumas atribuições como, por exemplo, possuir formação e/ou experiência na área de orientação, bem como se comprometer e aprofundar nos estudos em áreas específicas do ECS. De acordo com Pimenta (2009): *“a função de um professor orientador do estágio será refletir com seus alunos sobre as experiências (...) e projetar um novo conhecimento que ressignifique suas práticas.”* Em análise das respostas, somente a professora 3 teve acompanhamento do professor orientador no campo e na faculdade transmitindo conhecimentos, as demais não tiveram a presença do professor orientador no campo, somente os funcionários da própria escola-campo acompanhavam as estagiárias.

Na visão da diretora da escola-campo, a principal contribuição do ECS são as novidades e atualização de conhecimentos para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, assim, os estagiários conseguem pensar novo, ressignificando sempre suas atuações. Quanto ao professor orientador destacou que hoje é frequente e assíduo quanto a seu horário na escola-campo, acompanha todo o trabalho dos estagiários e quando há algum imprevisto, como já ocorreu, a coordenadora de estágio da universidade acompanha os alunos estagiários. No novo documento do Estágio da UEG (2014), há ainda a orientação de que a escola campo estabeleça o nome de uma coordenadora para acompanhar a realização dos estágios (supervisora), com objetivo de melhorar o diálogo entre a escola campo e a professora orientadora do estágio quanto à realização das atividades e outras demandas.

Quanto aos egressos percebe-se que o ECS favoreceu ao conhecimento da realidade do curso, percebendo assim inúmeras metodologias e experiências que enriquecem as práticas pedagógicas, e com isso puderam passar a “peneira” no que pensavam em fazer e o que deveriam fazer ressignificando assim a didática de cada uma associando melhor a teoria com a prática. Das entrevistadas, somente a egressa M.R relatou que teve o acompanhamento constante do professor

orientador tanto no campo, como também na universidade com as atividades de orientação, as outras duas relataram que não tiveram acompanhamentos frequente e regular no campo, que somente na universidade havia esse acompanhamento.

Segundo os acadêmicos do 4º ano de Pedagogia da UEG, o estágio foi um momento de ampliar a visão acerca do trabalho do futuro profissional dando a oportunidade de vivenciar os conhecimentos da práxis docente, como relata a acadêmica E.C:

Estar com as crianças no campo de estágio contribuiu de forma enriquecedora para minha formação docente, oferecendo uma oportunidade única de observar e vivenciar a realidade do meu futuro campo de atuação, ao mesmo tempo, proporcionou analisar e refletir sobre a prática educativa encontrada.
(RESPOSTA DA ACADÊMICA E.C)

Além disso, todas responderam que no período do estágio foi imprescindível a presença do professor orientador, pois é ele que norteou e orientou as práticas, bem como intervir nos conhecimentos aplicados na universidade, procurando assim auxiliá-los da melhor forma possível.

Entretanto, pode-se concluir que o momento do ECS é visto como um instrumento de aproximação dos estagiários com a realidade que os esperam, enriquecendo assim suas práticas através das inúmeras atividades pensadas e desenvolvidas. Em suma, a maioria das professoras regentes entrevistadas e as egressas do curso afirma que não tiveram o devido acompanhamento de um professor orientador. O acompanhamento desse professor é importantíssimo para dar o apoio aos possíveis desafios e problemas que surgem, proporcionando aos estagiários segurança e oportunidades de uma auto avaliação, construindo aí um diálogo na tentativa de rever e avaliar os trabalhos e experiências que foram ou não bem sucedidas. Dessa forma, o acompanhamento de um professor orientador no próprio campo de estágio torna-se indispensável para que possa conduzir ações que sejam significativas para a formação docente.

Somente as acadêmicas confirmaram e aprovaram as orientações e o acompanhamento ocorrido durante todo o período do estágio na Educação Infantil, destacando que os professores orientaram no momento de observação, discutindo com os professores regentes os projetos a serem desenvolvidos na fase posterior, ou seja, há uma postura de professores investigativos no momento em que passam a elaborar os projetos de intervenção. Como resultado da execução desses projetos são elaborados relatórios finais nas duas etapas do estágio, bem como, apresentação de seminários como atividade final do ECS.

Com isso percebe-se que está havendo mudanças significativas na execução dos estágios no curso de pedagogia da UEG, no sentido de ser mais interessante e profícuo no processo de formação dos professores.

3.2.2 – RELAÇÃO UNIVERSIDADE ESCOLA CAMPO

A segunda análise a ser feita refere-se a relação entre a universidade e a escola campo que recebeu/recebe os alunos estagiários, foram indagados aos participantes da pesquisa: Como você vê a relação universidade/campo de estágio? Quais as maiores dificuldades enfrentadas na realização do estágio por parte da universidade? Por parte da escola-campo? O que seria necessário para melhorar essa relação? Na escola-campo há um professor supervisor que acompanhe o desenvolvimento das atividades?

Na visão da professora 1, a relação entre a universidade/escola-campo não foi apreciável devido à falta de acompanhamento do professor orientador no campo de estágio. A professora 2 que anteriormente havia relatado nenhuma contribuição do ECS em sua formação, disse que essa relação era somente para cumprimento de horas. Já na visão da professora 3, essa é uma relação de transmissão de grandes conhecimentos acerca das circunstâncias da verdadeira realidade da profissão.

As maiores dificuldades relatadas pelas professoras regentes foram a falta de flexibilidade de tempo e espaço para a realização do estágio, com a sobrecarga de disciplinas, sendo necessário então, uma maior interação e apoio entre as duas instituições, universidade e escola campo, além da compreensão por parte da universidade para com aqueles estagiários que já trabalhavam na área, mas que não puderam estagiar no próprio local de trabalho, pois nem sempre as escolas disponíveis para a realização do estágio podem contar com a presença do professor orientador e com espaços suficientes para atender o número de estagiários devido as salas de aula estarem superlotadas. Todas afirmaram que a escola-campo na qual desenvolveram o estágio não possuía um professor supervisor que acompanhasse o desenvolvimento de suas atividades.

A diretora relatou que a relação entre universidade/escola-campo é bastante positiva, pois uma contribui para o conhecimento da outra, mas que muitas vezes falta um acompanhamento maior e prolongado do professor orientador para melhorias no desenvolvimento das atividades, outra dificuldade relatada diz respeito à infraestrutura da própria escola que possui uma sala bastante pequena, sendo este um obstáculo para a realização das atividades propostas. Para que tenha um

melhor envolvimento entre as duas instituições se faz necessário uma comunicação, um diálogo maior entre todos os envolvidos. A diretora destacou ainda que a própria coordenadora pedagógica recebe o plano de atividade de cada grupo, acompanhando e supervisionando os estagiários.

Na visão dos egressos, universidade e escola-campo estão em uma união bastante proveitosa em relação a produção de conhecimentos e percepção da práxis docente, como relatado anteriormente, as maiores dificuldades encontradas também pelas egressas são os horários e a compreensão de quem já trabalha na área e não pode estagiar no local. Uma dificuldade por parte da escola-campo segundo a egressa 1 foi a rejeição encontrada no campo pois a professora era bastante fechada dificultando assim o seu trabalho e para melhorar essa relação seria necessário um diálogo maior com os próprios professores das escolas que recebem estes estagiários, lembrando-os que já passaram por isso em sua formação. Assim como as professoras, todas as egressas afirmaram que não havia nenhum professor supervisor no campo que acompanhava a realização das atividades, somente o professor orientador

Para as acadêmicas, a percepção é de que há muitas mudanças necessárias para melhoria na relação das duas instituições como afirma a acadêmica C.R: *“a relação da universidade com a escola-campo ainda precisa ser melhorada pois os professores regentes muitas vezes vê os estagiários como alguém que está ali para criticá-las.”* Demonstaram insatisfação ao tratamento que lhes é dado no âmbito do campo de estágio, sendo possível identificar uma rejeição por parte dos professores regentes pelo recebimento dos estagiários em suas salas de aula sendo então essa uma das maiores dificuldades por parte do campo relatado por todas, já por parte da universidade, também foram os horários e a sobrecarga de trabalhos e atividades. Para melhorar essa relação, acreditam que seja necessário:

Um planejamento em conjunto com os professores de estagio juntamente com a gestão, funcionários e professores das escolas campo para que assim se possa chegar a uma melhor formação docente e um maior aproveitamento das horas de estágio. (RESPOSTA DA ACADÊMICA E.C)

Todas as acadêmicas relataram que houve um professor supervisor da própria escola que acompanhavam a realização e desenvolvimento de suas atividades.

Por fim, é possível analisar que existem muitas dificuldades enfrentadas para a realização do ECS e muito que melhorar para que a relação entre universidade/escola-campo contemple seus objetivos de forma dinâmica e harmoniosa. Através das respostas analisadas, o principal obstáculo enfatizado por muitas é a falta de flexibilidade e compatibilidade de horários com assimilação com as demais disciplinas e afazeres.

Outro obstáculo relatado foi a falta de compreensão por parte da universidade com quem já atua em uma escola. Por se constituir em uma atividade curricular obrigatória para os cursos de formação de professores, o ECS para quem já trabalha na área segundo Pimenta (2009) se configura então como sendo um:

Espaço de reflexão de suas práticas, a partir das teorias, de formação contínua, de resignificação de seus saberes docentes e de produção de conhecimentos. Assim, propõem o estágio, em seus fundamentos teóricos e práticos, seja esses espaços de diálogo e de lições, de descobrir um jeito de caminhar na educação de modo a favorecer resultados de melhores aprendizagens dos alunos. (PIMENTA, 2009, p. 129)

Dessa forma, o ECS para quem já atua na área favorece ainda mais a aquisição de novos conhecimentos, novas práticas de ensino, que podem basear-se em pesquisas, tendo por base a reflexão crítica da práxis docente, uma vez que, as mudanças acerca da educação básica no Brasil, são constantes, necessitando assim de uma formação contínua do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos inicialmente neste trabalho, por muito tempo o ECS era considerado somente como um espaço de exercício e treinamento burocrático da prática da futura profissão proporcionando somente o saber fazer do docente e a imitação de modelos. Após várias modificações no âmbito e no contexto dos princípios de legalidade, finalmente o estágio foi regularizado como uma atividade do componente obrigatório das universidades para a formação de profissionais críticos reflexivos e pesquisadores, indo muito além da simples realização de exigências acadêmicas. Partindo do pressuposto de que o estágio é fundamental e indispensável para a formação profissional e deve ser considerado um processo de aprendizagem em lócus. Seu principal objetivo é proporcionar aos alunos a aproximação com a realidade do campo o qual atuará, sendo um agente que colabora e contribui para a formação profissional, caracterizando-se como um objeto de estudo, pesquisa e reflexão.

O professor precisa desenvolver habilidades que condizem com a prática, conforme as diversas situações em que ocorre ensino, ou seja, traçar objetivos do que se pretende alcançar com determinada técnica ou metodologia, articulando teoria, prática, pesquisa.

A pesquisa procurou levantar a discussão sobre realidade da realização dos estágios nos cursos de licenciatura, especialmente no curso de Pedagogia da UEG Câmpus Inhumas e suas influencias na formação inicial dos futuros professores, bem como na construção dos saberes profissionais, para tanto foram levantados objetivos e questionamentos pertinentes a discussão proposta nesse trabalho.

Utilizou-se a pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo em uma escola municipal da cidade de Inhumas - GO e com egressos e acadêmicas do 4ª ano de Pedagogia da UEG. Os dados foram coletados por meio de observações no campo de estágio, entrevistas com a amostra selecionada, para cada momento da pesquisa. Para a análise foram elaboradas duas categorias que permitiram uma melhor interpretação dos dados coletados, as quais propiciaram compreender as contribuições do estágio para a formação docente e a relação entre universidade e escola campo, subsidiados pelo referencial teórico utilizado. As análises apontaram que o ECS oportuniza momentos de diálogo e reflexões acerca dos princípios e das práticas educativas, incluindo também a construção e ressignificação dos saberes. Ademais o estágio mostra a importância da teoria estudada aliada à prática na construção de saberes para a formação docente, bem como intervir na realidade das escolas por meio dos projetos de intervenções desenvolvidos ao longo do estágio nas escolas campo. No entanto, o ECS se depara com alguns desafios em sua realização, como relatado pelos entrevistados dessa pesquisa, os quais se referem à falta de acompanhamento de um professor orientador no campo de estágio, a falta de flexibilidade e compatibilidade dos horários em que o estágio é realizado além da sobrecarga das demais disciplinas acadêmicas, bem como o descontentamento daqueles que já atuam na área mas que não podem estagiar no próprio local de trabalho devido a várias limitações encontradas no processo de formação de alguns professores.

Nesse sentido a tarefa do professor orientador é fundamental aconselhar e ensinar seus alunos a perceberem os erros cometidos em sua atuação, corrigindo-os para que no final consiga melhorar o trabalho pedagógico, além de acompanhá-los para melhor orientar, conduzir e avaliar os estagiários. O professor orientador não deve ser visto pelos estagiários como a solução de todos os problemas com os quais se deparam no campo, mas sim, o mediador que discute suas implicações e limitações, fazendo com que seu aluno desenvolva atividades de reflexão crítica, pesquisando e apontando possibilidades para a melhoria de sua atuação.

Para melhorar a relação com o tempo e espaço na realização do estágio é essencialmente necessário que exista condições favoráveis para realização do ECS, como destinar maior tempo para a execução do estágio, bem como organizar-se de acordo com as atividades acadêmicas.

Diante do que foi exposto, percebe-se não ser suficiente apenas uma fundamentação teórica bem alicerçada na formação do professor, mas, faz-se necessário uma prática baseada em fundamentações teóricas sendo imprescindível, na formação do professor uma busca constante, não apenas do saber, mas também do fazer, estando cada vez mais presente a ação-reflexão no dia-a-dia do professor, para

que ele não se acomode e avalie sua prática em busca da construção de saberes profissionais que os nortearão em sua prática docente.

REFERÊNCIAS

BIANCHI, Anna Cecília de Moraes et al. Orientações para o Estágio em Licenciatura. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

BRASIL. Decreto nº 87.497, de 18 de agosto de 1982. Regulamenta a Lei nº 6.494.

_____. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB).

_____. Parecer CNE/CES nº 15, de 2 de fevereiro de 2005.

_____. Parecer CNE/CES nº 503/98, aprovado em 3 de agosto de 1998.

_____. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.

CAMPOS. Casemiro de Medeiros. Saberes Docentes e Autonomia dos Professores. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GHEDIN, E. et al. Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

LIMA, Maria Socorro Lucena; AROEIRA, Kalline Pereira. O estágio curricular em colaboração, a reflexão e o registro reflexivo dos estagiários: um diálogo entre a universidade e a escola. In: GOMES, Marineide de Oliveira (Org.). Estágio na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. 1 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

_____, Maria Socorro Lucena. Estágio e Aprendizagem da Profissão Docente. Brasília: Liber Livro, 2012.

MORAES, Giselly Lima de. Estágio na Licenciatura em Pedagogia. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2012. – (Série Estágios – Coordenação: Mercedes Carvalho e Edna Prado).

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência.

4. ed – São Paulo: Cortez, 2009. – (Coleção docência em formação. - Série: saberes pedagógicos).

PIMENTA, Selma Garrido. O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática? 8. ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

RODRIGUES, Micaías Andrade. Quatro diferentes visões sobre o estágio supervisionado. Revista Brasileira de Educação. v.18 nº55, 2013.

UEG, Grupo de Trabalho: Estágio Curricular da UEG. 2014

APÊNDICE



ROTEIRO DE PESQUISA – ENTREVISTA

NOME:

FORMAÇÃO:

I. ESTÁGIO E FORMAÇÃO DOCENTE.

1. QUAL A CONTRIBUIÇÃO O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO TEM/TEVE EM SUA FORMAÇÃO?
2. POR MEIO DO ESTÁGIO, É/FOI POSSÍVEL RESSIGNIFICAR A SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA? DE QUE FORMA?
3. COMO É/FOI O ACOMPANHAMENTO DO PROFESSOR ORIENTADOR DE ESTÁGIO NO CAMPO E NAS ATIVIDADES DE ORIENTAÇÃO?

II. RELAÇÃO UNIVERSIDADE/ESCOLA-CAMPO.

1. COMO VOCÊ VÊ A RELAÇÃO UNIVERSIDADE/CAMPO DE ESTÁGIO?
2. QUAIS AS MAIORES DIFICULDADES ENFRENTADAS NA REALIZAÇÃO DO ESTÁGIO
 - POR PARTE DA UNIVERSIDADE.
 - POR PARTE DA ESCOLA-CAMPO.
3. O QUE SERIA NECESSÁRIO PARA MELHORAR ESSA RELAÇÃO?
4. NA ESCOLA-CAMPO HÁ UM PROFESSOR SUPERVISOR QUE ACOMPANHE O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES?

Capítulo 9



10.37423/230908256

SUPLEMENTAÇÃO NOS PRATICANTES DE MUSCULAÇÃO

Wellington Danilo Soares

*Faculdades Unidas do Norte de Minas –
FUNORTE Montes Claros, MG*

Wictória Aparecida Caldeira

*Faculdades Unidas do Norte de Minas –
FUNORTE Montes Claros, MG*

Walter Luiz de Moura

*Universidade Estadual de Minas Gerais-
Unimontes*

Tatiana Almeida de Magalhães

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul-
UFRGS- RS*

Hellen Julliana Costa Diniz

*Centro Universitário UNIFIPMOC, Montes
Claros-MG*

João Paulo Rodrigues Pacheco

*Secretaria Municipal de Saúde de Montes
Claros-MG*

Artur Pimenta Ribeiro

*Centro Universitário UNIFIPMOC, Montes
Claros-MG*

Inara Maria Gomes Cardoso

*Faculdades Unidas do Norte de Minas –
FUNORTE Montes Claros, MG*

Gracielle Soares da Silva Ruas

*Universidade Estadual de Campinas-
Unicamp-SP*

Jairo Evangelista Nascimento

*Universidade Federal dos Vales
Jequitinhonha e Mucuri- Diamantina-MG*

Resumo: *Introdução:* Atualmente, são produzidos diversos tipos de suplementos com propósitos variados. São anunciados para melhorar aspecto de desempenho físico, aumentar massa muscular, diminuir gordura corporal, prolongar a resistência, melhorar a recuperação, perda de peso, prevenção de doenças e melhorar a estética corporal. *Objetivo:* Analisar o consumo de suplementos nutricionais por frequentadores de academias na cidade de Montes Claros – MG. *Método:* Pesquisa descritiva, com abordagem quantitativa, comparativa e transversal, através de questionário estruturado. Os dados foram planilhados no *Statistical Package for the Social Sciences – SPSS*, versão 22.0 para Windows. Inicialmente foi feita uma análise descritiva dos dados, com valores de média, desvio padrão, frequência real e absoluta. *Resultados:* Os suplementos mais utilizados foram creatina (95,1%), proteínas isoladas (90,2%), cafeína (56,1%) e vitaminas e minerais (39,0%). Em relação ao objetivo da suplementação foi observado maior frequência para ganho de massa muscular (90,2%) e melhorar a performance (80,5%). A indicação do produto foi feita por iniciativa própria (70,7%) e sem o acompanhamento do uso do produto com orientação profissional. *Conclusão:* Conclui-se que é importante a suplementação esportiva na prática de atividade física, pois potencializa o desempenho dos atletas e o acompanhamento de um profissional com capacitação é fundamental no processo de nutrição esportiva com suplementos, para a condução de maneira personalizada, maior rendimento e para não impactar em danos na saúde.

Palavras-chave: suplementos alimentares; suplementação esportiva, estética corporal, massa muscular, academia.

INTRODUÇÃO

As manias e preocupações pelo padrão estético são conhecidas desde a antiguidade. Assim, as alterações dietéticas e a suplementação tiveram origem na Grécia antiga. A partir do renascimento, com a redescoberta da arte clássica, vigora a tradição de tomar a escultura grega como o ideal de corpo masculino. Desde então o uso de suplementos nutricionais vem aumentando a cada dia com a intenção de melhorar o rendimento físico, fazendo assim com que atletas e pessoas fisicamente ativas sejam seus maiores consumidores (Andreta & Costa 2022).

Com o desejo das pessoas de alcançarem resultados rápidos acabou tornando o uso de tais substâncias muito atraentes, estando hoje com fácil acesso em todo mundo. Entretanto, a quantidade de produtos disponíveis e de fácil acesso é um fator que merece uma maior atenção. Assim sendo, a escolha da academia, a preocupação com a aparência, o exercício do corpo e o seguimento de dieta adequada são bons e velhos hábitos herdados da Grécia antiga e almejados por muitas pessoas (Faria & Assis, 2023).

Estima-se que 2,8 milhões de brasileiros sejam praticantes de musculação em academias de ginástica, alguns com o objetivo de promoção de melhoria da saúde, como também aqueles que querem o aumento da massa muscular e melhoria de desempenho em algum esporte. Por outro lado, constata-se que nas academias há a venda de substâncias denominadas recursos ergogênicos, como os suplementos alimentares (Nogueira, Souza & Brito, 2013; Torres, Leal & Oliveira, 2022).

Pesquisas apontam que o uso de suplementos entre a população não atleta é bastante expressiva, principalmente entre o público praticante de exercício físico (Fayh; Silva & Jesus, 2013; Torres, Leal & Oliveira, 2022).

O marketing populariza estes produtos com um forte apelo para a sua utilização, levando milhares de esportistas ao uso indevido, como tempo inapropriado ou excesso na sua quantidade (Fayh; Silva; Jesus & Costa, 2013; Torres, Leal, Oliveira & Souza, 2022).

Do ponto de vista alimentar, destaca-se não só o surgimento de diversas “dietas milagrosas” bem como o crescimento (Faria; de Almeida & Ramos 2021).

Atualmente, são produzidos diversos tipos de suplementos com propósitos variados. São anunciados para melhorar aspecto de desempenho físico, aumentar massa muscular, diminuir gordura corporal, prolongar a resistência, melhorar a recuperação, perda de peso, prevenção de doenças e melhorar a estética corporal. (Faria & Assis, 2023).

Os suplementos alimentares são produtos constituídos por vitaminas, minerais, extratos, aminoácidos metabólicos ou combinações desses ingredientes. Os SA foram identificados através da portaria 222 da secretaria de vigilância sanitária como “Alimentos para praticantes de atividades físicas”. (Faria & Assis, 2023).

Quem mais utiliza suplementos são os jovens e adultos de 19 a 35 anos, do sexo masculino, que frequentam a academia de 3 a 5 vezes por semana e possuem um poder aquisitivo mais alto devido ao preço elevado dos suplementos, preocupando-se com a estética em vez do seu bem-estar (Fujita, Silva & Navarro, 2010; Fontoura, Echeverria & Liberali, 2009; Faria & Assis, 2023).

Por essa procura incessante pelo corpo perfeito os indivíduos abusam de tais suplementos a fim de conseguir chegar ao objetivo em pouco tempo e muitas vezes não sabem e não procuram um profissional habilitado para prescrição de tais produtos (Sobral; Macêdo & Almeida, 2014; Faria & Assis, 2023).

Para certo planejamento alimentar deve-se ter uma distribuição correta de energia, micro e macronutrientes, decorrentes de uma dieta adequada, necessitando de suplementação apenas se o indivíduo não atingir suas necessidades de acordo com sua demanda física (Goston & Mendes, 2011; Faria & Assis, 2023).

Neste contexto o presente estudo objetivou analisar o consumo de suplementos nutricionais por frequentadores de academias na cidade de Montes Claros – MG.

Por isso, é de grande relevância conhecer a prevalência do uso de suplementos nutricionais, para assim conhecer quais tipos de suplementos mais utilizados, os objetivos com uso dos mesmos e se estes produtos estão sendo utilizados por prescrição de um profissional de saúde e o consequente acompanhamento desta utilização.

MATERIAIS E MÉTODOS

O presente estudo foi aprovado pelo comitê de ética da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes sob o parecer nº: 4.727.113/2021 e CAAE: 46616121.9.0000.5146. Como forma de abordagem do problema, foi realizado estudo quantitativo e qualitativo.

A caracterização da amostra foi realizada por meio das medidas antropométricas do grupo feminino, com 48 participantes e masculino com 47 participantes, de faixa etária entre 20 a 30 anos.

A pesquisa foi descritiva utilizando o ambiente natural como fonte direta para coleta de dados. Segundo Silva & Menezes (2000, p.21), visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis, através de questionário quanto a coleta de dados. Para a pesquisa bibliográfica foi utilizado de teses, dissertações, artigos, livros, jornais e sites na internet para desenvolver e suportar os objetivos propostos nesse estudo.

A coleta de dados foi realizada por meio de revisão bibliográfica e questionário estruturado com questões de múltipla escolha. A revisão bibliográfica, envolvendo livros, teses, dissertações, periódicos, revistas e jornais, teve como objetivo levantar dados para embasar tópicos referentes à indústria, ao problema e aos objetivos a serem estudados.

Os dados serão planilhados no *Statistical Package for the Social Sciences* – SPSS, versão 22.0 para *Windows*. Inicialmente será feita uma análise descritiva dos dados, com valores de média, desvio padrão, frequência real e absoluta. Depois foi feito o teste Qui-quadrado de Pearson para compara as variáveis pesquisadas entre os grupos feminino e masculino. O nível de significância adotado será de 5%.

RESULTADOS

A caracterização da amostra foi realizada por meio das medidas antropométricas do grupo feminino (n=48) e masculino (n=47). O grupo feminino apresenta idade (média $\pm$ desvio padrão) de $26,36 \pm 1,05$ anos, massa corporal de $64,14 \pm 1,64$ Kg, e estatura de $1,64 \pm 0,01$ m. O grupo masculino apresenta idade de $26,79 \pm 0,84$, massa corporal de $84,67 \pm 1,54$ Kg, e estatura de $1,77 \pm 0,01$ m.

A tabela 1 mostra a informações de frequência absoluta e relativa sobre a prática da musculação. O grupo feminino descreve não estar satisfeito com o seu peso atual (58,3%), pratica musculação regular ou sem interrupção de 3 a 8 meses (31,7%), com frequência semanal dividida entre 3 dias (27,7%) e 5 dias (23,4%), com duração do treino de 1 hora (55,3%), e relatam fazer uso de suplementação alimentar (79,2%).

No grupo masculino foi relatado não estar satisfeito com o seu peso atual (61,7%), pratica musculação regular ou sem interrupção de mais de 2 anos (40,4%), com frequência semanal dividida de 5 dias (44,4%), com duração do treino entre 1 hora (45,7%) e mais de 1 hora (47,8%), e relatam fazer uso de suplementação alimentar (87,0%).

Tabela 1. Frequência relativa (%) e absoluta sobre prática da musculação dos grupos feminino e masculino.

	Variáveis	Feminino n (%)	Masculino n (%)	χ^2
Está satisfeito com seu peso atual?	Sim	20 (41,7)	18 (38,3)	0,74
	Não	28 (58,3)	29 (61,7)	
	Total	48 (100)	47 (100)	
Há quanto tempo pratica musculação regular ou sem interrupção?	Menos de 3 meses	14 (29,8)	10 (21,3)	0,16
	De 3 a 8 meses	15 (31,7)	11 (23,4)	
	De 9 a 12 meses	3 (6,4)	3 (6,4)	
	De 1 a 2 anos	7 (14,9)	4 (8,5)	
	Mais de 2 anos	8 (17)	19 (40,4)	
	Total	47 (100)	47 (100)	
Qual a frequência semanal que vai na academia?	1 a 2 dias	6 (12,8)	4 (8,9)	0,06
	3 dias	13 (27,7)	3 (6,7)	
	4 dias	8 (17,0)	8 (17,8)	
	5 dias	11 (23,4)	20 (44,4)	
	6 a 7 dias	9 (19,1)	10 (22,2)	
	Total	47 (100)	45 (100)	
Qual a duração do seu treino?	30 minutos	3 (6,4)	3 (6,5)	0,63
	1 hora	26 (55,3)	21 (45,7)	
	Mais de 1 hora	18 (38,3)	22 (47,8)	
	Total	47 (100)	46 (100)	
Você já fez ou faz uso de suplementos alimentares?	Sim	38 (79,2)	40 (87,0)	0,32
	Não	10 (20,8)	6 (13,0)	
	Total	48 (100%)	46 (100%)	

Nota: χ^2 = Teste Qui-quadrado de Person.

A tabela 2 mostra os tipos, objetivos, tempo e indicação da suplementação alimentar. No grupo feminino foi encontrado uma frequência de utilização de creatina (59%), ricos em proteínas como por exemplo *Whey Protein*, Albumina, Barra de proteínas (79,5%), cafeína (33,3%) e vitaminas e minerais (30,8%). Em relação ao objetivo da suplementação foi relatado foi observado maior frequência para ganho de massa muscular (76,9%). A indicação do produto foi feita por Nutricionista (48,7%) e iniciativa própria (41%). O tempo de uso do suplemento variou entre 3 a 6 meses (32,1%) e mais de 1

ano (35,7%), com obtenção dos resultados esperados em 89,3% e acompanhamento do uso do produto com orientação profissional (64,3%). Em relação ao tempo em fez o uso do suplemento variou entre 3 a 6 meses (27,8%) e mais de 1 ano (27,8%), sendo que enquanto usou o suplemento foi obtido os resultados desejados (87,5%). Em relação ao motivo de para a suplementação não foi especificado o motivo (12,5%).

No grupo masculino foi encontrado uma frequência de utilização de creatina (95,1%), ricos em proteínas (90,2%), cafeína (56,1%) e vitaminas e minerais (39%). Em relação ao objetivo da suplementação foi observado maior frequência para ganho de massa muscular (90,2%) e melhorar a performance (80,5%). A indicação do produto foi feita por iniciativa própria (70,7%). O tempo de uso do suplemento foi de mais de 1 ano (59,3%), com obtenção dos resultados esperados em 77,8% e sem o acompanhamento do uso do produto com orientação profissional (67,9%). Em relação ao tempo em fez o uso do suplemento foi de mais de 1 ano (47,8%), sendo que enquanto usou o suplemento foi obtido os resultados desejados (79,2%). Em relação ao motivo de para a suplementação foi relatado porque estava caro (14,7%).

Tabela 2. Frequência relativa (%) e absoluta sobre a utilização de suplementação alimentar dos grupos feminino e masculino.

Variáveis		Feminino n (%)	Masculino n (%)
Qual o tipo de suplementação alimentar?	Creatina	23 (59,0)	39 (95,1)
	Queimadores de gordura	3 (7,7)	8 (19,5)
	Rico em proteínas	31 (79,5)	37 (90,2)
	Aminoácidos ramificados	4 (10,3)	14 (34,1)
	Cafeína	13 (33,3)	23 (56,1)
	Hipercalóricos ou compensadores	3 (7,7)	8 (19,5)
	Glutamina	4 (10,3)	9 (22)
	Shakes	2 (5,1)	5 (12,2)
	Naturais	9 (23,1)	9 (22,0)
	Ricos em carboidratos	3 (7,7)	6 (14,6)
	Vitaminas e Minerais	12 (30,8)	16 (39,0)
	Fitoterápicos	4 (10,3)	7 (17,1)
Qual o objetivo da suplementação alimentar?	Perda de peso	14 (36,8)	20 (48,8)
	Queima de gordura corporal	13 (33,3)	19 (46,3)
	Ganho de massa muscular	30 (76,9)	37 (90,2)
	Eliminar retenção	5 (12,8)	7 (17,1)

	Melhorar performance	16 (41,0)	33 (80,5)
	Substituir refeições	1 (2,6)	8 (19,5)
	Suprir a deficiência alimentar	3 (7,7)	4 (9,8)
	Prevenir doenças futuras	6 (15,4)	4 (9,8)
	Outro motivo	1 (2,6)	3 (7,3)
Quem fez a indicação do produto?	Iniciativa própria (auto prescrição)	16 (41,0)	29 (70,7)
	Nutricionista	19 (48,7)	10 (24,4)
	Médico	1 (2,6)	1 (2,4)
	Outro	3 (7,7)	1 (2,4)
Há quanto tempo faz uso de suplemento?	Menos de 2 meses	8 (28,6)	5 (18,5)
	3 a 6 meses	9 (32,1)	3 (11,1)
	7 a 12 meses	1 (3,6)	3 (11,1)
	Mais de 1 ano	10 (35,7)	16 (59,3)
Obteve os resultados esperados?	Sim	25 (89,3)	21 (77,8)
	Não	3 (10,7)	6 (22,2)
Faz algum acompanhamento de uso do produto, com orientação profissional?	Sim	18 (64,3)	9 (32,1)
	Não	10 (35,7)	19 (67,9)
Por quanto tempo você fez o uso de suplemento(s)?	Menos de 2 meses	4 (22,2)	5 (21,7)
	3 a 6 meses	5 (27,8)	2 (8,7)
	7 a 12 meses	4 (22,2)	5 (21,7)
	Mais de 1 ano	5 (27,8)	11 (47,8)
Enquanto usou, obteve os resultados desejados?	Sim	14 (87,5)	19 (79,2)
	Não	2 (12,5)	5 (20,8)
Por que parou de usar?	Porque achei o gosto ruim	1 (2,1)	0 (0,0)
	Porque estava caro	2 (4,2)	7 (14,9)
	Porque enjoiei do produto	0 (0,0)	1 (2,1)
	Outro motivo	6 (12,5)	5 (10,6)
	Alimentação balanceada	2 (4,2)	0 (0,0)
	Vontade própria	3 (6,3)	5 (10,5)

Quando perguntados sobre a forma de utilização do suplemento utilizado foi observado uma variação entre os atletas como pré-treino, complementação de refeição, performance e ganho de massa.

DISCUSSÃO

A atividade física regular promove uma série de benefícios à saúde, redução da gordura corporal, melhora do sono, resistência muscular, aumento da massa muscular e força, melhora da autoestima e estética (Prazeres, 2007) e suplementos alimentares auxilia na busca de tais benefícios.

Alguns suplementos são mais utilizados como creatina, proteínas, vitaminas, aminoácidos e cafeína (Alves & Lima, 2009; Fett, 2002). Isso se confirma nos resultados deste estudo onde encontramos no grupo masculino uma frequência de utilização de creatina (95,1%), proteínas (90,2%), cafeína (56,1%) e vitaminas e minerais (39%) e no grupo feminino foi encontrado uma frequência de utilização de creatina (59%), proteínas (79,5%), cafeína (33,3%) e vitaminas e minerais (30,8%).

Em outros estudos os suplementos proteicos e creatina também estavam entre os mais consumidos (Gomes, Figueiredo & Souza, 2018; Vidaletti, Souza & Barbardi, 2019).

Durante a pesquisa, percebeu-se que os homens estão mais insatisfeitos com o seu peso atual (61,7%) do que o sexo feminino (58,3%), e conseqüentemente praticam musculação regular ou sem interrupção de mais de 2 anos (40,4%) a mais que o as mulheres (31,7%), devido a isso, percebeu-se que os homens (87,0%) estão utilizando mais suplementos alimentares quando comparado às mulheres (79,2%).

Neste estudo sobre o objetivo da suplementação nas mulheres foi observado no sexo feminino maior frequência para ganho de massa muscular (76,9%) e para os homens a sua utilização com maior frequência para ganho de massa muscular (90,2%) e melhorar a performance (80,5%).

Em outros registros percebeu-se que o gênero feminino em sua maioria realiza atividade física com foco em manutenção do peso ou com intuito de emagrecimento (Anversa *et al.*, 2019).

No presente estudo no público masculino a suplementação foi realizada (70,7%) por iniciativa própria, já o público feminino (41,0%) por iniciativa própria. Embora o aumento na sua utilização seja preocupante, não se sabe os reais efeitos a longo prazo, somente que a ingestão excessiva pode causar efeitos adversos na absorção e metabolização (Miarka, Luiz & Interdonato, 2010).

A prescrição correta de suplementos esportivos, realizada por profissional qualificado como o nutricionista, pode contribuir para reduzir os consumo abusivo desses produtos e evitar danos à saúde (Harty *et al.*, 2018). Porém, é expressivo o consumo de suplementos esportivos sem a orientação profissional (Moretti *et al.*, 2018).

Neste estudo observou-se que a indicação do produto foi feita por nutricionista foi de 48,7%, ficando um pouco acima da média registrada na literatura de prescrição de suplementos esportivos por nutricionista que variam de 11,1% a 46,7% (Pereira, Lajolo & Hirschbruch, 2003; Gomes, Figueredo & Souza; 2018; Vidaletti, Souza & Bernardi, 2019).

O conhecimento científico sobre a nutrição esportiva durante a formação deste profissional durante a graduação, trará mais disponibilidade desse profissional como prescritor e orientador do uso de suplementos esportivos e assim contribuirão para reduzir a busca de informações em fontes inadequadas (Silveira *et al.*, 2019).

O estudo teve como aspecto negativo a limitação das possibilidades de respostas, restringindo, pois, as opções de manifestação do pesquisado de forma mais aberta.

CONCLUSÃO

Foi observado com este estudo o elevado consumo de suplementos esportivos pela população praticante de musculação. Essa utilização, na maioria das vezes, é realizada sem orientação profissional. Na população investigada buscando principalmente melhorar aumento de massa corporal e melhoria de performance nas atividades. A maioria dos participantes declararam ter tido resultados ao uso dos suplementos esportivos. Por fim, foi constatado que os sujeitos do gênero masculino são mais engajados e acreditam mais nos possíveis benefícios confirmando isso sendo o público que mais consomem suplementos esportivos.

Considera-se importante o trabalho conjunto de nutricionistas e educadores físicos, de modo a promover ações de educação alimentar e nutricional e orientação sobre o treinamento voltadas a praticantes de musculação, com objetivo de maximizar os resultados almejados, diminuir uso abusivo de suplementos esportivos e preservar a saúde. Promovendo conscientização que o exercício físico associado a uma boa alimentação melhora o rendimento físico e a estética corporal e a prática da musculação em um programa sistematizado pode proporcionar inúmeros benefícios à saúde e qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

1. Alves, C.; Lima, R.V. Uso de Suplementos Alimentares por Adolescentes. *Jornal de Pediatria*. v. 85. n. 4, p. 287-294, 2009.
2. Andreta, J.F; Costa T. O uso de suplementos nutricionais nas academias da cidade de Frutal-MG, v. 1, n. 1: *Revista Científica*:2022.
3. Anversa, A. L. B., Mantovi, D., Antunes, M. D., Codonhato, R., Oliveira, D. V. D. Qualidade de vida e imagem corporal de mulheres praticantes de musculação e ginástica. *Psicologia, Saúde & Doenças*, v. 20, n.1, 149–159, 2019.
4. Faria A.L; Almeida S.G; Ramos T.M. Impactos e consequências das dietas da moda e da suplementação no comportamento alimentar- *Research, Society and Development*, v. 10, n. 10, 2021.
5. Faria L.R; Assis J.N. Consumo de suplementos nutricionais por praticantes de musculação da cidade de Palmeiras de Goiás. *vita et sanitas*, v. 17, n.1, 2023.
6. Fett, C. *Ciência da Suplementação Alimentar*. Rio de Janeiro. Sprint, 2002.
7. Fontoura, J.S.; Echeverria, L.C.; Liberali, R. Comparação do consumo de suplementos alimentares entre frequentadores de uma academia central e outra da periferia de uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre-RS. *Revista Brasileira de Nutrição Esportiva*. v. 3. n. 15. p.249-263, 2009.
8. Fujita, A.G.; Silva, Ú.S.L.G.; Navarro, A.C. Consumo de suplementos alimentares entre educadores físicos da cidade de São Paulo. *Revista Brasileira de Nutrição Esportiva*. V. 4. n. 20. p.130-138, 2010.
9. Gomes, A. C., Figueiredo, S. M., DE Souza, A. A. Avaliação do consumo de suplementos por praticantes de musculação em academias de Ouro Preto–MG. *Demetra: Alimentação, Nutrição & Saúde* , v. 13, n.4, 937-951, 2018.
10. Goston, J.L.; Mendes, L.L. Perfil nutricional de praticantes de corrida de rua de um clube esportivo da cidade de Belo Horizonte-MG, Brasil. *Rev. Bras. Med. Esporte*. v. 17. n. 1. p.13-17, 2011.
11. Harty, P. S., Zabriskie, H. A., Erickson, J. L., Molling, P. E., Kerkick, C. M., & Jagim, A. R. Safety implications, and performance outcomes: a brief review. *Journal of the International Society of Sports Nutrition* , v.15, n.41, 1-28, 2018.
12. Miarka, B.; Luiz, C.C.J.; Interdonato, G.C. Característica da Suplementação Alimentar por Amostra Representativa de Acadêmicos da Área de Educação Física. *Movimento & Percepção*. Espírito Santo do Pinhal. v. 8. n. 11. p. 278-288, 2010.
13. Moretti, S. M. B., Oliveira, D. M., Campos, S. A. O., Manochio, M. G., Santos, D. Perfil e consumo de suplementos nutricionais de praticantes de exercícios físicos em academias. *Revista Brasileira de Nutrição Esportiva*, v.12, n.74, 825–833. 2018.

14. Nogueira FR de S, Souza A, Brito A. Prevalência do uso e efeitos de recursos ergogênicos por praticantes de musculação nas academias brasileiras: uma revisão sistematizada. Rev. Bras. Ativ. Fís. Saúde [Internet]. 31º de maio de 2013 [citado 26º de setembro de 2023];18(1):16-30. Disponível em: <https://rbafs.org.br/RBAFS/article/view/2391>
15. Pereira, R. F., Lajolo, F. M., Hirschbruch, M. D. Consumo de suplementos por alunos de academias de ginástica em São Paulo. Revista de Nutrição, v.16, n.3, 265-272, 2003.
16. Prazeres, M.V. A Prática da Musculação e seus Benefícios para a Qualidade de Vida. Monografia. UDESC. Florianópolis, 2007.
17. Fayh APT, Silva CV da, Jesus FRD de, Costa GK. Consumo de suplementos nutricionais por frequentadores de academias da cidade de Porto Alegre. Rev Bras Ciênc Esporte [Internet]. 2013Jan;35(1):27–37. Available from: <https://doi.org/10.1590/S0101-32892013000100004>
18. Silva, E. L. Menezes, E. M. Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação. LED/UFSC. Florianópolis, 2000.
19. Silveira, M. G., Silva, R. S., Pereira, É. J., Gonçalves, I. C. M., Pereira, S. G. S., Eduardo, A. M. L. N., Freitas, R. F. Conhecimento de acadêmicos de nutrição sobre alimentação saudável e nutrição esportiva. Revista Brasileira de Nutrição Esportiva , v.13, n.78, 227-235, 2019.
20. Sobral, J. A. T.; Macêdo, E. M.; Almeida, A. M. Perfil dos Consumidores de Creatina Praticantes de Exercícios de Força em Academias de Caruaru-PE. Revista Brasileira de Nutrição Esportiva, v. 8, n. 48, p.373-379, 2014.
21. Torres, S. P. ., Leal, T. O. da S. ., Oliveira, V. P. ., Sousa, J. A. de. Impactos da mídia para a busca do corpo ideal: automedicação para fins estéticos - Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação. São Paulo, v.8, n.05, 2022.
22. Vidaletti, C., Souza, E. B., Bernardi, D. M. Consumo de suplementos nutricionais por praticantes de atividade física. Fag Journal of Health, v. 3, n. 1, 147-158, 2019.

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: UMA ABORDAGEM PLURALISTA

VOLUME XIX



conhecimentolivre.org/home



contato@conhecimentolivre.org



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



EDITORA CONHECIMENTO LIVRE