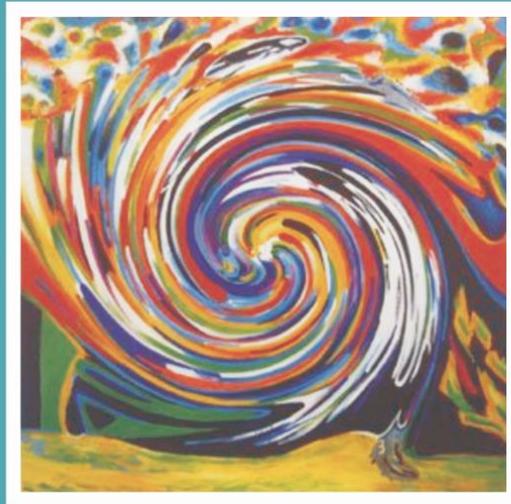


ISSN 2237-8049 On-line

CONHECIMENTO & DIVERSIDADE

Volume 14, Número 32, janeiro a abril de 2022



UniLaSalle
Rio de Janeiro

CONHECIMENTO DIVERSIDADE &

UNILASALLE-RJ

Rua Gastão Gonçalves, 79, 4º andar

Santa Rosa, Niterói, Rio de Janeiro

Brasil

CEP 24.240-030

Link:

http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade

E-mail: rcd.uni@lasalle.org.br

2022

A Revista *Conhecimento & Diversidade* é uma publicação quadrimestral do Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro, lançada em 2008, em versão impressa e eletrônica, mantendo atualmente, a versão *online*, através da plataforma Open Journal Systems com acesso através do link:

http://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade

Email: rcd.uni@lasalle.org.br

Copyright © — 2009 by Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro.

É permitida a reprodução dos artigos com a menção da fonte.

A revista não se responsabiliza pelo teor dos artigos assinados.

Fundação Biblioteca Nacional — Catálogo de Editores.

A Revista possui DOI, relativo a cada artigo, informado na primeira página.

INDEXADA EM/ INDEXED IN:

CITEFACTOR; DIALNET; DOAJ; DRJI; EBSCO; EZB – ELEKTRONISCHE ZEITSCHRIFTENBIBLIOTHEK; FONDS RICOEUR; GOOGLE ACADÊMICO; JOURNALTOCS; LATINDEX; LIBTOC; LIVRE!; OPEN UNIVERSITY MALAYSIA; REDIB; SCITITLES; SEER; SUMÁRIOS.ORG; THE OPEN ACCESS DIGITAL LIBRARY; TROVE.

Solicita-se permuta / Exchange requested.

R454 Revista Conhecimento e Diversidade / Centro
Universitário La Salle do Rio de Janeiro. V. 14, n. 32 (jan./abr. 2022). Niterói, RJ,
2022 [on-line].

Quadrimestral.
e-ISSN 2237-8049.

I. Conhecimento. I. Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro. II. Província La Salle
Brasil-Chile. Salle Brasil-Chile. III. Projeto Educativo Regional Lassalista Latino-Americano.

Ficha catalográfica elaborada por Sabrina Ferreira Galliano Bera Carneiro CRB7/5687

UNILASALLE-RJ

Jardelino Menegat – Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

UNILASALLE-Canoas

Paulo Fossatti – Centro Universitário La Salle Canoas, RS, Brasil.

EDITORA

Denise Mercedes Nuñez Nascimento Lopes Salles – Universidade Católica de Petrópolis; Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

CONSULTORES EDITORIAIS

Sergio de Souza Salles – Universidade Católica do Rio de Janeiro; Universidade Católica de Petrópolis, RJ, Brasil.

Marcelo Maia Vinagre Mocarzel – Universidade Católica de Petrópolis; Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

CONSELHO CONSULTIVO NO BRASIL

Ana Ivenicki – Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ.

Angelina Accetta Rojas – Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro, RJ.

Cristina Maria D'Ávila Teixeira – Universidade Federal da Bahia; Universidade do Estado da Bahia, BA.

Diego Caetano – Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro, RJ.

Dirléia Fanfa Sarmiento – Centro Universitário La Salle Canoas, RS.

Jardelino Menegat – Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro, RJ.

Jéssica do Nascimento Rodrigues – Universidade Federal Fluminense, RJ.

José Leon Crochick – Universidade de São Paulo, SP.

Josiane Magalhães – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul; Universidade do Estado de Mato Grosso, MT.

Maria Emilia Amaral Engers – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, RS.

Meirecele Caliope Leitinho – Universidade Federal do Ceará; Universidade Estadual do Ceará, CE.

Mônica Pereira dos Santos – Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ.

Naura Syria Carapeto Ferreira – Universidade Federal do Paraná; Universidade Tuiuti, PR.

Paula de Castro Brasil – Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro, RJ.

Paulo Fossatti – Centro Universitário La Salle Canoas, RS.

Pergentino Stefano Pivatto – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, RS.

Ronaldo Rosas Reis – Universidade Federal Fluminense, RJ.

CONSELHO CONSULTIVO NO EXTERIOR

Adriana Bolaños Hernández – Centro de Estudios Superiores La Salle, México.

Angel Garcia del Dujo – Universidade de Salamanca, Espanha.

Antonio Vitor Nunes de Carvalho – Universidade de Aveiro, Portugal.

Carlo Baldari – Istituto Universitario di Scienze Motorie, Itália.

Carolina Moreira da Silva Fernandes de Sousa – Universidade de Algarve e de Évora, Portugal; Universidade de Huelva, Espanha.

Edgar Genuíno Nicodem, fsc – Conselho Região Latino-Americana Lassalista.

Esther Fragoso Fernández – Universidad La Salle Pachuca, México.

Flavio Pajer, fsc – European Religious Education News, Itália.

Helena Ralha-Simões – Universidade do Algarve, Portugal.

Luis Fernando Garcés Giraldo – Corporación Universitaria Lasallista, Colombia.

Maria De Los Angeles Cecilia Coronel Perea – Universidad La Salle Pachuca, México.

Maria De Los Angeles Rodriguez Gálquez – Corporación Universitaria Lasallista, Colombia.

EDITORAÇÃO E PROGRAMAÇÃO VISUAL

Anna Cristina Costa Farias e Rafael Pinheiro

ASSESSORIA DE EDIÇÃO

Anna Cristina Costa Farias

REVISÃO

Rodrigo Monteiro

EDITORA

Unilasalle Canoas, RS.

A Revista tem pareceristas ad-hoc de diversas universidades, no Brasil e no exterior, preferencialmente os que atuam em Pós-Graduação Stricto Sensu.

Sumário/Summary

Observação preliminar: desde o número 15, os artigos estão com DOI informado na primeira página de cada texto.

Editorial	8
Sala de recursos multifuncional: espaço educacional colaborativo para o ensino de língua portuguesa escrita	10
<i>Multifunctional resource room: a collaborative educational space for teaching written Portuguese language</i>	
Luciana da Silva Goudinho Universidade Federal Fluminense, Brasil.	
Ruth Maria Mariani Braz Universidade Federal Fluminense, Brasil.	
Sandro Medeiros Portella Universidade Federal Fluminense, Brasil.	
Sérgio Coelho Crespo Universidade Federal Fluminense, Brasil.	
Gênero e violência sexual em pesquisas brasileiras de 2009 a 2019	30
<i>Gender and sexual violence in Brazilian surveys from 2009 to 2019</i>	
Gabriele Strochain Instituto Federal Farroupilha, Brasil.	
Rúbia Emmel Instituto Federal Farroupilha, Brasil. Universidade Federal Fronteira Sul, Brasil.	
Análise da gestão dos recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) nos municípios	48
<i>Analysis of the resource management of the Money Direct at School Program (PDDE) in municipalities</i>	
Alcyone Vasconcelos Universidade de Brasília, Brasil.	
Luciana Nazare de Souza Franck Universidade de Brasília, Brasil.	

Atividades de divulgação científica sobre o matemático Alan Turing e o tema da homofobia	74
Scientific dissemination activities about the mathematician Alan Turing and the theme of homophobia	
Nicoli Rocha Santos Instituto Federal de São Paulo, Brasil. Ricardo Roberto Plaza Teixeira Instituto Federal de São Paulo, Brasil.	
A avaliação escolar como processo de ensino-aprendizagem	95
<i>School test as a teaching-learning process</i>	
Isadora Gobi Pinto Unilasalle, Brasil. Patricia Rodrigues Almeida Unilasalle, Brasil. Hildegard Susana Jung Unilasalle, Brasil.	
Alunos com necessidades educacionais específicas: percepção docente	109
Students with specific educational needs: teacher perception	
Márcia Goretti Ribeiro Grossi Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil. Polliane de Jesus Dorneles Oliveira Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil.	
Comunicação aumentativa e alternativa e a inclusão escolar: as experimentações de Luísa	129
<i>Augmentative and alternative communication and school inclusion: Luísa's experimentations</i>	
Jeruza Santos Nobre Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. Sheyla Werner Freitas Centro Universitário Ritter dos Reis, Brasil. Cláudia Rodrigues de Freitas Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.	
Uso da música guarani no ensino sobre os povos indígenas nos espaços escolares	144
<i>Use of Guarani music in teaching about indigenous peoples in school spaces</i>	
Jussara Simões de Carvalho Centro Universitário Adventista São Paulo, Brasil. Germana Ponce de Leon Ramírez Centro Universitário Adventista São Paulo, Brasil.	

<p>Relação entre compartilhamento do conhecimento e socialização organizacional em instituições de ensino superior</p> <p><i>Relationship between knowledge sharing and organizational socialization in higher education institutions</i></p> <p>Fernanda Crocetta Schraiber Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil. Arthur Gualberto Bacelar da Cruz Urpia Universidade Estadual de Maringá, Brasil.</p>	<p>165</p>
<p>O pensamento decolonial na psicologia brasileira</p> <p><i>Decolonial thinking in Brazilian psychology</i></p> <p>Diogo Fagundes Pereira Centro Universitário Arthur Sá Earp Neto, Brasil. Cidiane Vaz Goncalves Universidade Federal Fluminense, Brasil. Cristiane Moreira da Silva Universidade Católica de Petrópolis, Brasil. Fabiana Eckhardt Universidade Católica de Petrópolis, Brasil.</p>	<p>181</p>
<p>Utility perception on virtual learning environments used in Brazilian blended learning</p> <p><i>Percepção de utilidade sobre ambientes virtuais de aprendizagem utilizados no blended learning brasileiro</i></p> <p>Carlos Roberto Souza Carmo Universidade Federal de Uberlândia, Brasil. Renata de Oliveira Souza Carmo Universidade de Uberaba, Brasil. Fabio Caixeta Nunes Universidade de São Paulo, Brasil. Fernando de Lima Caneppele Universidade de São Paulo, Brasil.</p>	<p>194</p>
<p>Comunicação não violenta e dogmática jurídica: necessária inovação para atuação dos advogados em audiências autocompositivas</p> <p><i>Non-violent communication and legal dogmatics: required innovation for lawyers acting in autocompositive hearings</i></p> <p>Daniel Camurça Correia Universidade de Fortaleza, Brasil. Caio Viana Andrade Universidade de Fortaleza, Brasil. Mara Lívia Moreira Damasceno Universidade de Fortaleza, Brasil.</p>	<p>210</p>

Decolonialidad del hacer en la decolonialidad del ser y ésta en la del poder y saber: un análisis transmetódico	230
<i>Decoloniality of doing in the decoloniality of being and this in that of power and knowing: a transmethodic analysis</i>	
Milagros Elena Rodriguez Universidad de Oriente, Venezuela.	
Resenha	
Matrizes da modernidade republicana: cultura política e pensamento educacional no Brasil (ROCHA, 2019)	244
Luís Vaz de Campos Moreira Tourinho Universidade Católica de Petrópolis, Brasil.	
Normas para publicação	247
<i>Guidelines for publication</i>	254

Editorial

A Revista *Conhecimento & Diversidade* é a mais importante publicação *open access* do Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro – UNILASALLE-RJ. Conhecida também por sua sigla, RCD, a revista recebe regularmente em fluxo contínuo artigos das mais diversas áreas de conhecimento com pesquisas, aplicações e debates caros sobretudo às áreas de educação, ensino e interdisciplinar. A qualidade dos artigos publicados, fruto de pesquisas com rigor metodológico e teórico, demonstra o compromisso da UNILASALLE-RJ com a pesquisa acadêmica e com a diversidade e pluralidade de enfoques e perspectivas.

No presente editorial, convidamos os leitores a navegar na variedade de temas, pesquisas, metodologias, enfoques e contribuições desta 32ª edição da revista. Práticas exitosas de ensino como a sala de recursos multifuncional e o uso da música guarani no ensino sobre os povos indígenas, além de avaliação sobre ambientes virtuais de aprendizagem e estudo sobre a avaliação escolar como processo de ensino-aprendizagem são alguns dos temas tratados em artigos voltados para a dimensão do ensino.

Outro tema importante tanto na dimensão do ensino quanto, mais especificamente, na formação e da atuação de professores é analisado em dois artigos que enfocam as percepções de alunos e professores com práticas de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais específicas. E, em outro texto ainda, amplia-se este debate para a esfera do Direito ao se analisar o processo formativo e a prática de advogados em audiências autocompositivas a partir da importância da metodologia de comunicação não violenta.

A metodologia de revisão sistemática da literatura permeia quatro artigos desta edição. O primeiro e o segundo tratam do pensamento decolonial, um deles na psicologia brasileira e o outro a partir de uma perspectiva filosófica. O terceiro texto discute como ocorre o compartilhamento do conhecimento e a socialização organizacional em Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil e, o quarto, analisa como aparecem o gênero e a violência sexual em pesquisas brasileiras. Outro artigo importante dentro desta inquietação examina a divulgação científica sobre o matemático Alan Turing e o tema da homofobia na educação.

Este número também inclui artigo com análise da gestão dos recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) nos municípios através de uma abordagem quantitativa. Um dos seus resultados aponta para a necessidade mitigar problemas na gestão de recursos de políticas públicas mais inclusivas em contextos de desigualdade social, principalmente na área educacional.

Finalmente, o último texto que integra a RCD nº32 retoma a publicação de resenhas de livros e pesquisas acadêmicas relevantes no campo educacional. O texto em questão apresenta a obra “Matrizes da modernidade republicana”, de Marlos Rocha, que, como o subtítulo apresenta, trata da cultura política e do pensamento educacional no Brasil.

Importa ressaltar mais uma vez também o processo contínuo de desenvolvimento, qualificação e aperfeiçoamento da RCD que levou a seu reconhecimento pela CAPES como qualis B2 na área Interdisciplinar e B3 das áreas de Educação, Ensino, Direito e Psicologia. Além disso, como resultado deste trabalho, a RCD encontra-se atualmente indexada em mais de 10 bases nacionais e internacionais, dentre elas: Web of Science, REDIB, LatIndex, Ebsco, DOAJ, Dialnet, Sumários, Trove, Journal Tocs, CiteFactor, Google Scholar, para recordar as mais importantes.

Denise Salles
Editora

Sala de recursos multifuncional: espaço educacional colaborativo para o ensino de língua portuguesa escrita

Multifunctional resource room: a collaborative educational space for teaching written Portuguese language

Luciana da Silva Goudinho*
Ruth Maria Mariani Braz**
Sandro Medeiros Portella***
Sérgio Coelho Crespo****

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar uma prática exitosa desenvolvida na Sala de Recursos Multifuncional para a aquisição da língua portuguesa de alunos com impedimento auditivo da rede regular de ensino. Ele visa caracterizar os caminhos traçados deste processo, bem como o desenvolvimento da escrita do aluno com impedimento auditivo, além de apresentar possibilidades para que o ensino seja alcançado de forma significativa. A metodologia utilizada foi uma pesquisa bibliográfica narrativa, descritiva e explicativa, a fim de exemplificar as possibilidades de estratégias de ensino sob a ótica metodológica bilíngue. Como resultado apresentamos práticas diferenciadas desenvolvidas em espaços formais e não formais, como visitas guiadas e o projeto “Sinal Verde para Todos”. Concluímos que as atividades aqui relatadas contribuíram para um ensino de qualidade e realizado de forma eficaz, principalmente porque respeitamos as conquistas linguísticas dos alunos. A inclusão dos discentes no ensino regular é um processo de extrema valia, pois é na diferença e na diversidade de corpos que todos tiveram a oportunidade de atingir o sentido de cidadania.

Palavras-chave: Equidade. Acessibilidade. Educação Inclusiva.

* Mestre em Estudos de Literatura pela Universidade Federal Fluminense (UFF); Doutoranda em Ciências, Tecnologias e Inclusão (PGCTin) pela UFF; Docente da Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME) no cargo de Professor I Bilíngue e Professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) concursada pela Rede Municipal do Rio de Janeiro, Brasil; E-mail: goudinholuciana@gmail.com

** Doutora em Ciências e Biotecnologia pela UFF; Professor na Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro; Professor permanente dos programas de Mestrado Profissional de Diversidade e Inclusão (CMPDI) e de Doutorado em Ciência, Tecnologia e Inclusão (PGCTin) da UFF, Brasil; E-mail: ruthmariani@yahoo.com.br

*** Mestre em Ciências e Biotecnologia pelo Programa de Pós-graduação em Ciências e Biotecnologia da UFF; Doutorando em Ciências, Tecnologias e Inclusão (PGCTin) pela UFF; Professor Bilíngue formado pelo Departamento de Ensino Superior (DESU) do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) com formação Bilíngue de Pedagogia; Docente da Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME) no cargo de Professor I Bilíngue, Brasil; E-mail: sandro_portella@hotmail.com.br

**** Doutor em Informática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ); Mestre em Engenharia de Software pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Professor na UFF; Coordenador do Programa de Doutorado em Ciência, Tecnologia e Inclusão (PGCTin) da UFF, Brasil; Líder do grupo de pesquisa CNPq: Tecnologias Computacionais no ensino e aprendizagem na ótica da Diversidade, Inclusão e Inovação. É professor convidado no Programa de Mestrado em TICs na Universidade Tecnológica do Panamá, República do Panamá; E-mail: screspo@id.uff.br

Abstract

This article aims to present a successful practice developed in the Multifunctional Resource Room for the acquisition of the Portuguese language of students with hearing impairment in the regular education network. It aims to characterize the paths traced in this process, as well as the development of the writing of the student with hearing impairment, besides presenting possibilities for the teaching to be achieved in a meaningful way. The methodology used was narrative bibliographic research, descriptive and explanatory, to exemplify the possibilities of teaching strategies under the bilingual methodological point of view. As a result, we present differentiated practices developed in formal and non-formal spaces, such as guided tours and the green light for all project at school. We conclude that the activities reported here have contributed to a quality and effective teaching, mainly because we respect the linguistic achievements of the students. The inclusion of students in regular education is an extremely valuable process because it is in the difference and diversity of bodies that everyone had the opportunity to achieve the sense of citizenship.

Keywords: Equity. Accessibility. Inclusive Education.

Introdução

A política de inclusão incentiva a participação de todos os alunos no processo educativo e social, dessa forma, a Educação Inclusiva oportuniza a realização de atividades centradas nos alunos (PORTELLA et al, 2017), além de atividades que permitem a participação de todos, em um contexto interativo, independentemente de quais forem seus impedimentos, buscando desenvolver e potencializar as habilidades de cada indivíduo em um ambiente educacional apropriado para a aquisição de novos conhecimentos (BRASIL, 2015).

A utilização de materiais e estratégias didáticas atendem o ensino acerca da diversidade e da inclusão (BRASIL, 2002) tornando-as específicas e necessárias para a aprendizagem dos alunos com impedimentos e isso inclui a surdez, pois são fundamentais para driblar os obstáculos que dificultam o acesso à informação e ao conhecimento, principalmente para o aluno com impedimento auditivo que necessita aprender e compreender a língua portuguesa como sua segunda língua na modalidade escrita.

Este artigo discorre sob a perspectiva das áreas de educação, linguística e semiótica, pretendendo construir o estudo do desenvolvimento da produção escrita e compreensão de aspectos formais da língua portuguesa, dos alunos com impedimento auditivo através do atendimento com profissionais especializados e ambientes bilíngues. A proposta que delineamos corresponde a uma busca por caminhos que auxiliem os professores no grande desafio enfrentado pelos alunos com impedimentos auditivos incluídos na escola de ensino regular, que está centrado no processo de aquisição e autonomia na leitura e na escrita da língua portuguesa como sua segunda língua.

Para que a inclusão do aluno com impedimento auditivo aconteça de forma significativa é necessário atentarmos para importância de seu processo de aquisição linguística, pois a Língua Brasileira de Sinais (Libras) que é reconhecida como uma das línguas oficiais do nosso país, precisa ser adquirida em contextos ricos de interações sociais para ser desenvolvida. Sendo assim consideramos como a primeira língua (L1) desse aluno, a Libras, sendo necessário um processo contínuo de ensino/aprendizagem de duas línguas simultaneamente (GOUDINHO et al, 2021).

Destacamos que a metodologia de ensino mais adequada para o desenvolvimento acadêmico, social, emocional e psicológico do aluno com impedimento auditivo é o bilinguismo, por contemplar o uso de ambas as línguas no ambiente escolar (a língua de sinais brasileira e a língua portuguesa na modalidade escrita) de modo que sejam ensinadas e usadas plenamente pelo indivíduo surdo, cada uma em uma função distinta, para a comunicação e expressão gestual e para o estudo e leitura da língua oral, sem que haja prejuízo de uma sobre a outra (FERREIRA; BRAZ; MELO, 2020). Nesse momento, essa é uma das abordagens com grande repercussão no Brasil, se mostrando o caminho mais eficaz para que o aluno com impedimento auditivo seja atendido de forma adequada. Vejamos a seguir alguns formatos de atendimento e aplicação da educação bilíngue destacadas pelos autores Bär; Rodrigues e Souza (2018):

A educação bilíngue: em algumas escolas, é entendida como a disponibilidade de tradutor e intérprete de Libras/ Português (a condição bilíngue é a do intérprete nesses casos); em outras, a educação bilíngue é entendida como dupla docência – no qual o estudante surdo tem para si um professor que ensina em Libras, o que, supostamente, está sendo ensinado aos seus pares ouvintes pelo professor regente ouvinte; em outros arranjos, se considera educação bilíngue como parte complementar à escolarização em classes de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Libras-Português no contraturno à escolarização inclusiva (com ou sem intérprete); (BÄR; RODRIGUES; SOUZA, 2018, p. 5).

De maneira geral, a educação de surdos continua sendo objeto de debates e discussões na busca do “Como fazer?” o atendimento pedagógico de forma factível e eficaz para esse alunado, assim o presente artigo pretende colaborar com o processo educacional de alunos com impedimento auditivo no espaço onde se faz necessário o conhecimento mais profundo e específico de práticas pedagógicas direcionadas: a sala de aula.

Este trabalho foi realizado na Sala de Recursos Multifuncional (SRM) do Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (IEPIC), situado no município de Niterói/RJ. Esse é um espaço que tem o objetivo de atender os alunos público-alvo da inclusão escolar proporcionando um ambiente inclusivo não só para os alunos com deficiências, mas sim para TODOS: alunos regulares do próprio instituto e de diversas unidades escolares municipais, estaduais e privadas; amigos e familiares; professores e estagiários de várias instituições de ensino superior e demais interessados em aprender a como conviver com a diversidade. Neste ambiente rico de estímulos sociais e acadêmicos que também foi realizado juntos aos alunos com impedimentos auditivos, organizados em grupos multisseriados, um trabalho de ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita, proporcionando a todos estes alunos um ambiente de troca de aprendizagens através da aprendizagem colaborativa (BRAZ et al, 2021).

No IEPIC, a Libras circulava de diversas formas em diferentes ambientes, pois a gestão escolar sensibilizada com a presença dos alunos surdos fez algumas mudanças que auxiliaram o uso das duas línguas (Libras e o Português) e conseqüentemente o despertar do interesse por parte dos alunos e profissionais que frequentavam a instituição. Na secretaria, na equipe limpeza e na sala de xerox tínhamos funcionários surdos, e isso auxiliava e estimulava a comunicação entre todos.

As principais dificuldades encontradas foram a necessidade contínua do profissional tradutor intérprete de Libras para garantir o máximo possível de acessibilidade para os alunos em sala de aula (BRASIL, 2002a); e a inexistência de sinais para os mais diferentes termos científicos e tecnológicos tão importante para o ensino de diferentes disciplinas do ensino fundamental e médio, o segundo voltado para a formação de professores (BRASIL, 2003).

Uma das ações realizadas pelos profissionais deste Instituto, preocupados em atender os preceitos legais da Lei Brasileira de Inclusão (2015) e a inserção dos alunos com impedimentos auditivos, foi a criação e implementação na SRM do projeto “Sinal Verde para Todos” que acolheu a todas as pessoas com deficiências, bem como cooperou com a formação dos licenciandos da Universidade Federal Fluminense (UFF) que atuavam como estagiários e buscavam aprimoramento e aprendizado de habilidades que pudessem no futuro contribuir para uma educação inclusiva (BRAZ, 2012).

A inclusão de alunos com impedimentos auditivos já está garantida na Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146/15 e na Lei de Libras de nº 10.436/02, estas leis garantem e asseguram seu pleno desenvolvimento educacional. No decreto lei 5.626/2005, temos a definição de quem seriam as pessoas com impedimento auditivo. Vejamos a seguir o descrito no artigo 2º do referido decreto:

Art. 2o [...] considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (BRASIL, 2005 s/p).

Diante dessas características que definem tanto o sujeito surdo quanto a pessoa com deficiência auditiva, entendemos que os recursos necessários para garantir a acessibilidade desses indivíduos devem ser os mais variados possíveis. Para isso, temos o Decreto Federal nº 6.949/2009 que determinou a acessibilidade comunicacional por meio de intérpretes e de tecnologias assistivas em diferentes âmbitos sociais para as pessoas com impedimento auditivo (BRASIL, 2009). Os diferentes espaços de educação formal e informal devem adequar-se e estar preparados para a acessibilidade, o que tem sido um desafio constante para todos os profissionais envolvidos direta e indiretamente com a educação.

A luta pelas políticas linguísticas tem ocorrido por regulamentação e implementação de leis, decretos, pareceres e pela maneira como essas políticas são colocadas em prática, o maior reconhecimento veio através do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL), que considerou a Libras como um patrimônio cultural imaterial do Brasil, pelo Decreto Lei Federal nº 7.387/2010 (BRASIL 2010).

Contudo, a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015 determinou uma nova caracterização para as pessoas com deficiências. No seu Art. 2º, o surdo passou a ser chamado pessoa com impedimento auditivo e, no parágrafo 1º, descreve como será realizada a avaliação. Vejamos a seguir:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou

sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

§ 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:

- I - Os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;
- II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;
- III - a limitação no desempenho de atividades; e
- IV - a restrição de participação (BRASIL, 2015)

Entre outras medidas, a LBI constituiu o direito à Libras, como língua de acessibilidade, para que as pessoas com impedimento auditivo possam circular e participar ativamente em diversas esferas, como, por exemplo: midiáticas, sociais, educativas, na área da saúde entre outras. Sabemos que só as legislações não modificam uma sociedade, mas sim, elas ajudam na determinação e direcionamentos das ações dos sujeitos que estão envolvidos no processo. Dessa forma, neste artigo, trabalhamos com o conceito de que surdos ou pessoas com qualquer tipo de impedimento auditivo são capazes de aprender e sua singularidade linguística deve ser contemplada e respeitada. Este conceito está baseado nos direitos das minorias, publicado pela Organização das Nações Unidas, onde entende-se por minoria “[...] um grupo não dominante de indivíduos que partilham certas características nacionais, étnicas, religiosas ou *linguísticas*, diferentes das características da maioria da população” (ONU, 2008, p. 18). Diante das leis que garantem a acessibilidade, reconhecem a língua e as características específicas desse público, só nos resta colocar em prática, como veremos do decorrer do artigo.

Objetivo

O objetivo principal do artigo é divulgar uma prática exitosa realizada na Sala de Recursos Multifuncionais do IEPIC, desenvolvendo as habilidades de leitura e escrita tendo o português como segunda língua para alunos com impedimentos auditivos.

Metodologia

A metodologia empregada na realização deste trabalho foi a utilização da pesquisa bibliográfica narrativa, descritiva e explicativa. Na pesquisa bibliográfica, realizamos uma busca nas bases de dados de artigos científicos; e ela foi descritiva porque analisamos os materiais que registramos e interpretamos os fatos ocorridos na SRM; e explicativo porque interpretamos e identificamos como melhorar o ensino de português para a pessoa com impedimento auditivo (MARCONI; LAKATOS, 2017).

Durante a realização das atividades, que foram aplicadas pela professora Luciana, não foi necessário o auxílio de um intérprete porque a própria professora/autora tem o conhecimento e a fluência na língua de sinais, e teve a oportunidade de interagir diretamente com os alunos durante a aplicação das atividades e ao longo do trabalho desenvolvido. Esta aproximação do professor é fundamental no processo de ensino-aprendizagem, pois quando o aluno pode interagir com o assunto que vai ser trabalhado, utilizando a sua língua de conforto que, nesse

caso, é a Libras, ele compreende melhor as ideias e conseqüentemente o rendimento e desempenho na atividade aumenta.

A partir deste trabalho, objetivamos mostrar a funcionalidade, bem como a aplicabilidade que tem o ensino com a perspectiva bilíngüe e como ela pode contribuir para exercitar a língua portuguesa na modalidade escrita com os alunos que tem impedimento auditivo, de forma prática e muito mais prazerosa. Assim, partimos do seguinte problema: Como aprimorar a escrita dos alunos com impedimento auditivo na língua portuguesa, levando em consideração o ensino bilíngüe, em que a língua de sinais seja a primeira língua e a língua portuguesa a segunda língua?

Buscamos, portanto, fazer um trabalho tendo a língua de sinais como base para o aprendizado da língua portuguesa através da produção de texto sob uma perspectiva processual (REINALDO, 2005; BRASIL, 2003a). E, para isso, optamos por uma narrativa dos acontecimentos da prática das atividades realizadas bem como seus resultados exitosos, pois entendemos que poderemos incentivar outros professores a trabalharem de forma bilíngüe no ensino regular.

Resultados – Projetos desenvolvidos

A Sala de Recursos Multifuncional é um ambiente que possui as ferramentas necessárias para promoção da inclusão das pessoas com impedimentos de maneira eficaz (BRASIL, 2006). É também um local onde são realizados os atendimentos didáticos pedagógicos especializados, e/ou o apoio pedagógico oferecido no contraturno a fim de garantir o acesso e permanência nas classes do ensino regular como apresentado nas Diretrizes do Ministério da Educação e Cultura (MEC) (BRASIL, 2001) para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Com tarefas distintas de complexidade variada requerendo a mobilização de diferentes saberes e competências, neste espaço a colaboração é frequente (GOUDINHO et al, 2021).

O profissional que atende os alunos na Sala de Recursos Multifuncionais necessita conhecer as potencialidades dos alunos, seus atributos, os pontos fortes e fracos para que possa atuar de forma a contemplar a todos os participantes. A distribuição da mobília no espaço deve auxiliar para que a troca seja permanente entre os mentores, alunos e professores, com multitarefas, reconhecendo sempre que temos diferentes valores que serão postos em causa e o respeito a diversidade tem que ser a nossa meta (BRAZ et al, 2021a).

Dentre as diversas atribuições deste espaço educacional inclusivo, contamos com este presente projeto/trabalho que foi desenvolvido para o aprimoramento da língua portuguesa como L2, para o aluno surdo. Esse trabalho deve ser feito preferencialmente por um professor com uma formação especializada em Educação Especial e com o conhecimento da língua de sinais, para facilitar o processo de aprendizagem sobre diferentes áreas de conhecimento (BUENO, 1999). Mas isso não tira a responsabilidade dos demais professores que atendem os alunos com impedimento auditivo, sendo assim, todos os professores têm a responsabilidade de auxiliar os alunos no processo de aquisição da leitura e da escrita.

Um dos objetivos da Sala de Recursos Multifuncionais bem como do profissional AEE é oferecer aos alunos que a frequentam o apoio pedagógico especializado para que possam

ter acesso aos conteúdos que não conseguiram acompanhar em sala de aula ou complementar os conhecimentos adquiridos de forma funcional para a sua vida diária. A seguir, Mazzota (2005) descreve como acontece a dinâmica desse trabalho:

O AEE complementa e/ou suplementa a formação, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino. É realizado, de preferência, nas escolas comuns, em um espaço físico denominado Sala de Recursos Multifuncionais. Portanto, é parte integrante do Projeto Político Pedagógico da escola (MAZZOTA, 2005, p. 17).

Como vimos acima, o trabalho desenvolvido pelo profissional AEE é fundamental para dar o suporte adequado aos alunos, de acordo com o impedimento apresentado, e esse trabalho deve acontecer de forma integrada com a gestão e equipe pedagógica, para que os alunos se sintam pertencentes a comunidade escolar e tenham acessibilidade garantida dentro e fora da sala de aula como veremos no exemplo a seguir.

No IEPIC, os alunos surdos assistem às aulas e realizam atividades de todas as disciplinas com o acompanhamento de um profissional tradutor intérprete de Libras, partindo da língua portuguesa para a língua de sinais e vice-versa quando o aluno surdo tem alguma dúvida ou comentário durante as aulas, enquanto que na Sala de Recursos tudo parte da Libras, e todos os conteúdos são explicados diretamente em língua de sinais, facilitando muito mais a compreensão e realização das atividades em que eles têm mais dificuldades, já que, nesse contexto, a Libras é utilizada como língua de instrução.

Ter a língua de sinais presente no ambiente escolar gerou uma série de ganhos. Os alunos ouvintes que conviveram com os surdos adquiriram rapidamente a fluência na língua de sinais, pois tinham a oportunidade de vivenciar situações reais de uso dessa nova língua em momentos agradáveis ou não. Presenciar atitudes inadequadas de pessoas que não sabiam como lidar com a inclusão ou não sabiam se comunicar, infelizmente era muito comum pois mesmo dentro do espaço escolar precisamos atuar constantemente na desconstrução da ideia de que alunos com algum impedimento são incapazes de ter sucesso acadêmico e social. Percebemos que, ao longo dos anos, a SRM foi exercendo um papel muito importante de conscientização da comunidade escolar, da mesma forma, foi um espaço que promoveu muitos momentos marcantes na vida de todos que passaram por ela e, neste espaço, verificamos que a aprendizagem da escrita, por parte dos alunos surdos, pôde dispensar a consciência do som.

Vale destacar que a Sala de Recursos Multifuncionais do IEPIC adquiriu através do MEC uma série de materiais, tais como: mobílias, novos equipamentos, jogos, computadores, livros de literatura, televisão, aparelho de DVD, impressora, espaço para filmar e internet. Assim oportunizamos aos alunos e frequentadores do espaço os mais diversos tipos de atividades tanto plugadas quanto desplugadas. Muitos dos materiais adquiridos também foram doações recebidas como livros e revistas, já outros foram comprados pela própria escola com a verba de manutenção, onde foram adquiridos materiais didáticos como: mapas, resmas de papel, cartolinas, pilotos, quadro branco e sinal luminoso.

A qualidade do atendimento quando se tem recursos adequados é notadamente superior, os alunos não apenas se sentavam para assistir às aulas, eles aprendiam a manusear os equipamentos disponíveis na SRM, muitos deles sem ter tido nenhum contato antes passavam

a aprender, produzir conhecimentos e compartilhar com os demais o que haviam aprendido. As atividades eram propostas e realizadas a partir da formação de grupos de interesse, e, além de receberem incentivo para participação de atividades direcionadas, também aconteciam muitos projetos que surgiam naturalmente a partir da curiosidade dos alunos e da riqueza de materiais ofertados.

O espaço da SRM não era frequentado apenas pelos alunos com impedimentos ou deficiências do próprio IEPIC, mas também por alunos de outras escolas e estagiários de graduação que além de desenvolverem suas pesquisas ou cumprimento da carga horária obrigatória se interessam em aprender a Língua de Sinais para poderem se comunicar com os surdos nas salas de aula ou em outros espaços, por isso a SRM era sempre muito frequentada e bem movimentada nos três turnos de funcionamento do instituto. Por conta desse interesse diversificado, acabou se tornando um espaço de interação e aprendizado para todos, e, de acordo com Machado (2008, p. 78, apud KALATAI; STREIECHEN, 2012, p. 11), podemos entender que essa é uma nova estrutura necessária dentro das escolas:

Visualizar uma escola plural, em que todos que a integram tenham a “possibilidade de libertação”, é pensar uma nova estrutura. Para tanto, é necessário um currículo que rompa com as barreiras sociais, políticas e econômicas e passe a tratar os sujeitos como cidadãos produtores e produtos de uma cultura [...] pouco adianta a presença de surdos se a escola ignora sua condição histórica, cultural e social. (MACHADO, 2008, p. 78 apud KALATAI; STREIECHEN, 2012, p. 11)

Esse era o papel da Sala de Recursos da instituição, como bem destacado na citação acima, a escola precisa ir muito além do pedagógico e atuar de forma mais ampla de modo a refletir na sociedade. Sem dúvidas a maioria dos alunos, profissionais, e pessoas envolvidas direta ou indiretamente com a inclusão, quando têm a oportunidade de frequentar um espaço como esse passam a ter a sua percepção em relação ao que é necessário para uma sociedade acessível e justa, e tendem a ter uma postura mais engajada.

Para exemplificar o alcance do trabalho realizado pela Sala de Recursos, destacamos o projeto “Sinal Verde Para Todos”, em que o IEPIC foi premiado com o selo “Escola Solidária”, premiação dada pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) que identificava as instituições e escolas que eram envolvidas e comprometidas com uma educação fundamentada nos ideais de solidariedade, participação e responsabilidade social, tendo sido totalmente desenvolvido no próprio espaço da Sala de Recursos, pelos professores responsáveis, alunos e frequentadores (BRAZ et al, 2012).

Ainda elencamos os vários subprojetos e atividades que compunham o projeto principal “Sinal Verde Para Todos” com ações envolvendo espaços não formais e externos a sala de aula nos quais todos os frequentadores e alunos da escola participaram atividades como: visitas a museus, ao Jardim Botânico e jardim zoológico; oficinas de Libras onde os alunos surdos compartilhavam seus conhecimentos; visitas aos laboratórios da Universidade Federal Fluminense; subprojeto da midiateca com a reprodução de vídeos e filmes sobre diferentes temas; subprojeto “Cinema Para Todos” em que os alunos aprendiam a fazer filmes; e a horta escolar que possibilitou demonstrar aos alunos técnicas e manejos de cultivo que não agridem ao meio ambiente. Sem dúvidas, foram muitos aprendizados e trocas de experiências (BRAZ et al, 2012).

Na SRM, através da metodologia da pedagogia de projetos (VENTURA, 2011), foram desenvolvidas várias ações e atividades formais e não formais, (GOMES, SOUZA, SOARES, 2015; CARVALHO, GOMES, BRAZ, 2020) como, por exemplo: encontros de culturais em idas ao Teatro Municipal e ao Teatro Popular ambos situados no município de Niterói; palestras sobre diferentes temas como: sexualidade - prazer em conhecer, primeiros socorros, biotecnologia, o cientista Galileu Galilei e a queda dos corpos, calor, eletricidade, ondas sonoras, entre outros; o conhecimento de técnicas de pinturas também foi trabalhado, resultando dessas visitas um painel pintado, na entrada do refeitório da escola pelos próprios alunos.

Sempre após as atividades e eventos promovidos pelos projetos e subprojetos os alunos eram incentivados e trabalharem uma produção textual acerca da experiência vivenciada. Por isso, não podemos deixar de destacar que o incentivo da produção em língua portuguesa esteve presente em todos esses momentos, permeando o acesso e a troca de novas informações, nas realizações das atividades acadêmicas e informais, e dos trabalhos das diversas disciplinas escolares. Também é importante destacar que o dicionário foi um instrumento muito utilizado para esclarecer as dúvidas de verbetes sobre diversos assuntos, e para a ampliação de vocabulário que a partir do contato com cada novo assunto ia sendo ampliado gradualmente.

A maioria das ações tinham o objetivo de levar os alunos a terem contato inicial com a conceituação de um determinado assunto para, em seguida, ser colocado em prática de alguma forma, de modo a multiplicar o que foi aprendido dentro e fora da comunidade escolar.

Vejam alguns exemplos de como funcionava essa dinâmica em algumas situações. Um dos subprojetos realizados foi a proposta da educação ambiental, tendo como objetivo final à formação de um cidadão ciente das grandes questões mundiais onde tivemos como resultado o envolvimento prático de que, dada a colaboração dos alunos na execução do projeto, mostraram-se capazes de entender um novo paradigma de racionalidade ambiental e passamos a ter as lixeiras de coleta seletiva no ambiente escolar.

Outro exemplo interessante foi a participação e engajamento dos alunos no subprojeto “Cinema Para Todos” em que produziram um vídeo para a comemoração do aniversário da escola, pois ela faria 175 anos e o objetivo era que contassem um pouco da história da escola. Os alunos com impedimento auditivo junto com os ouvintes, produziram o vídeo “IEPIC, uma escola de Inclusão” (<https://youtu.be/L7DRh2M-wgY>), relatando um marco histórico de inclusão que aconteceu na instituição. Para esta tarefa, os alunos elaboram roteiros, filmaram, editaram e legendaram.

O enredo da história foi a data de criação da escola e a chegada de um aluno ouvinte em uma escola onde todas as pessoas eram surdas e se comunicavam em língua de sinais, ou seja, a história foi contada ao contrário para ironizar o que realmente acontece no contexto inclusivo. Após a encenação inicial, os alunos realizaram uma entrevista com a primeira aluna surda matriculada no ensino médio do instituto, em que ela narrou as modificações que ocorreram na escola desde a sua chegada, durante a sua formação e visitas que realizou depois de já ter se formado professora e estar trabalhando.

No intuito de estimular o uso da Libras dentro da comunidade escolar, no município de Niterói e nos municípios vizinhos, a oficina de vivência em Libras tinha como propósito apoiar e incentivar a formação profissional de professores surdos e ouvintes, para a aprendizagem e utilização da Língua Brasileira de Sinais em sala de aula como língua de

instrução e como componente curricular. Assim proporcionamos conhecimentos teóricos e experiências práticas para a superação das dificuldades no processo de interação linguística entre pessoas surdas e ouvintes nos mais variados ambientes, pois os frequentadores da Sala de Recursos se tornaram verdadeiros multiplicadores de práticas inclusivas e promotores de acessibilidade. Nesta oficina, os próprios alunos surdos eram os instrutores e a partir do momento que selecionavam as palavras, diálogos e cenas que seriam trabalhadas pelos ouvintes ele estavam praticando a língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua (L2) para planejarem e sistematizarem suas aulas (BRAZ et al, 2021).

Para finalizar essa sessão de resultados relacionados aos projetos e subprojetos desenvolvidos trazemos um último exemplo relacionado ao campo das artes musicais, em que trabalhamos o resgate das danças populares com apresentações construídas com os alunos. Essas performances foram filmadas e exibidas em diversos eventos pedagógicos e culturais como: a Semana Científica e Tecnológica de Niterói; a Semana Pedagógica do IEPIC e a Semana Pedagógica da Prefeitura de São Gonçalo entre outros.

O fato de a escola ter recebido o selo “Escola Solidária” na época do desenvolvimento de todos esses projetos e subprojetos realça a importância de transmitir conhecimento que estejam além do currículo formal, associados a temas ligados à inclusão social e escolar, mantendo cada vez mais firmes as articulações entre os variados aspectos que a constituem: o aluno, a família, a escola e o professor.

Analizando a escrita dos alunos

Neste momento, voltamos nossa atenção para relacionar a participação em todos os projetos e subprojetos descritos anteriormente com o aprimoramento do processo de letramento dos alunos com impedimento auditivo. No dia a dia da Sala de Recursos, já havíamos identificado as dificuldades com relação à compreensão e escrita da língua portuguesa a partir de textos produzidos pelos alunos, e, a partir dessas produções, priorizamos algumas dificuldades para serem trabalhadas em atividades direcionadas.

Elaboramos uma atividade de produção textual que contemplasse as dificuldades selecionadas, para atuar no aperfeiçoamento da escrita em língua portuguesa através da realização de atividades em grupos com a utilização da metodologia ativa de resolução de problemas. O trabalho foi desenvolvido da seguinte forma: apresentamos imagens da história “Os três porquinhos” propositalmente sem texto, solicitando que os alunos contassem a história através de uma narrativa escrita. Analisando a produção textual dos alunos observamos que, eles apresentaram vocabulário reduzido e construções gramaticais ainda muito marcadas pela língua de sinais, apesar de muitos deles estarem matriculados no nono ano do ensino fundamental.

Tomamos como base para análise e classificação a conceituação dos três estágios de interlíngua (BROCHADO, 2003, p. 308-310), que mostram o processo de aquisição da língua portuguesa por crianças com impedimento auditivo. Os níveis de interlínguas podem variar dependendo das relações interacionais sociais e do trabalho que é realizado durante o percurso escolar de cada aluno, com estímulos e metodologias adequadas para a aquisição de segunda língua, que é a língua portuguesa na modalidade escrita (QUADROS; SCHMIEDT, 2006).

Para estas pessoas a língua portuguesa representa uma segunda língua, e é de extrema importância que esses alunos cheguem às escolas com a sua primeira língua, que é a Libras, já estruturada. Essa não é a realidade na maioria dos casos durante o ensino fundamental, mas, em contrapartida, no ensino médio, é mais comum o aluno ter domínio e fluência na língua de sinais devido ao desenvolvimento social, cognitivo e linguístico adquirido ao longo dos anos escolares e por estarem em contato com outras pessoas que tenham impedimento auditivo e com os ouvintes, favorecendo um amadurecimento linguístico em ambas as línguas. Com isso, frisamos a importância da educação inclusiva para que os alunos possam ter contato com pares linguísticos, com pares de idade e com um ambiente que permita que estes alunos tenham suporte para adquirir as duas línguas de forma consistente e estruturada como garante a Lei 10.436/2002 que dispõe sobre a Libras (BRASIL, 2002b).

Não cabe aqui uma análise minuciosa do trabalho realizado, o que faremos em outro momento. A nível de exemplificação, fizemos então um recorte com foco na flexão verbal, dentro da perspectiva de texto apresentada por Gesueli (2011) que considera a escrita como imagem, característica que fica bem destacada nas produções que apresentaremos, e por ter se mostrado um dos aspectos em que os alunos apresentaram mais dificuldade, comprometendo a compreensão e produção do texto. Vejamos como a autora descreve o processo de escrita:

Pelo fato de não ouvir, o surdo apoia-se menos e indiretamente na relação oralidade/escrita tornando possível considerar o aspecto visual da escrita como um fator relevante no processo de aquisição. Tornam-se nesse contexto, portanto, necessários uma reflexão sobre a concepção de texto e um distanciamento da noção de escrita como representativa da oralidade, ou ainda, como algo palpável e concreto (GESUELI, 2011. p. 39).

A autora nos deixa uma contribuição ao afirmar que há “possibilidade de a imagem fazer parte da produção textual, do aluno surdo, dada a experiência visual a que está imbricado, sem que necessariamente esta imagem deva ser substituída por palavras” (GESUELI, 2011. p. 47). Ele compartilhou conosco um indício de que podemos considerar a produção escrita das pessoas com impedimento auditivo como um texto multimodal.

Dentro de uma proposta bilíngue, é necessária a coexistência da língua sinais e da língua portuguesa no espaço escolar, apresentar somente as imagens da história não foi suficiente para estimular a escrita dos alunos, o uso da imagética e da pedagogia visual de forma isolada não faz com que o aluno entenda a importância e o funcionamento da escrita e leitura da língua portuguesa, há necessidade de uma metodologia intermediada por profissionais fluentes, em que ambas as línguas devem se fazer presente nos diferentes espaços sem que uma se sobreponha à outra. Para Bourdieu (2008), as trocas linguísticas trabalham disputas de poder simbólico, intercedidas por relações de força entre os diversos interlocutores. O autor também trata sobre o papel orientador da escola, como veremos na citação a seguir:

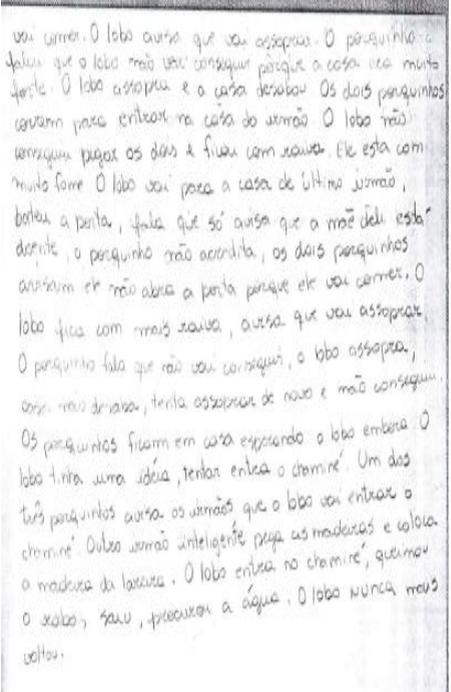
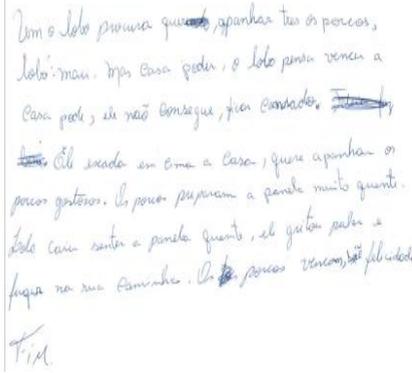
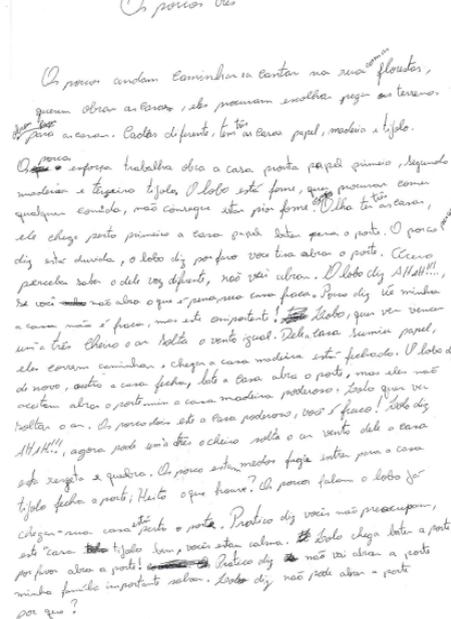
A língua legítima é uma língua semiartificial cuja manutenção envolve um trabalho permanente de correção de que se incubem tanto os locutores singulares como as instituições especialmente organizadas com esta finalidade. Por intermédio de seus gramáticos, responsáveis pela fixação e codificação do uso legítimo, e de seus mestres que impõem e inculcam tal uso através de inúmeras ações corretivas, o

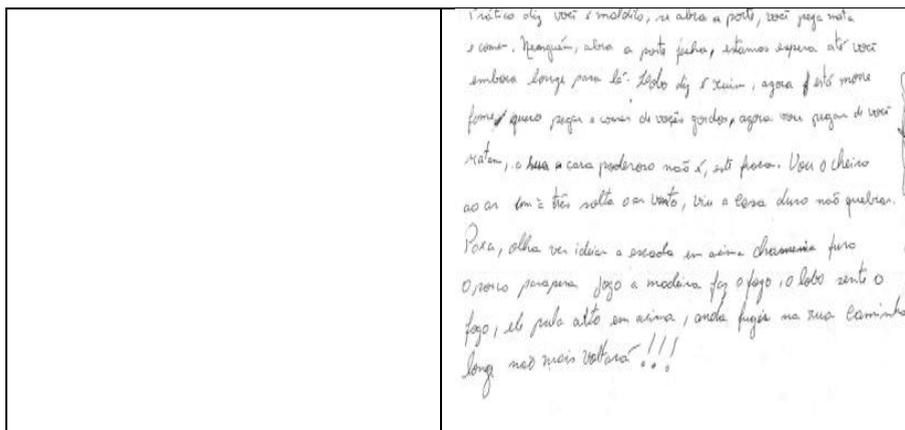
sistema escolar tende (nesta e em outras matérias) a produzir a necessidade de seus próprios serviços, produtos, trabalhos e instrumentos de correção (BOURDIEU, 2008, p. 48).

Para trabalhar com a produção textual, foi escolhida a perspectiva processual (REINALDO, 2005) em que o texto pode ser escrito e reescrito e as dificuldades vão sendo trabalhadas a partir dos próprios textos. O uso dessa metodologia processual mostrou resultados satisfatórios. Após termos solicitado uma produção textual, somente a partir das imagens, seguimos para o segundo passo que foi contar a história “Os três porquinhos” em Libras, e, em seguida, pedimos que os alunos escrevessem a história novamente. Foi impressionante a diferença nos tamanhos dos textos desenvolvidos quando comparados aos textos da produção a partir das imagens da história, como veremos no quadro 1 abaixo, em que apresentamos imagens em que podemos visualizar o volume de texto no primeiro e no segundo momento da atividade:

Quadro 1 – Comparação de produção textual dos alunos

Aluna Mariana – Produção a partir de imagens da história	Aluna Mariana – Produção a partir da história contada em Libras
<p>1. Era uma vez três porquinhos são chamados: Cico, Heitor e Paulo que eram muito felizes e vivem cantando brincando. Quando eles se voltam encontram a casa. O lobo maluco passa fome e se volta para fazer comida. A casa não dá para engolir.</p> <p>2. Era uma vez três porquinhos são chamados: Cico, Heitor e Paulo que eram muito felizes e vivem cantando brincando. Quando eles se voltam encontram a casa. O lobo maluco passa fome e procura a comida. Ele abre a porta para os porquinhos. Ele sopra a casa para destruí-la mas não consegue a porta entra no chão.</p>	<p>Os Três porquinhos</p> <p>Era uma vez que os três porquinhos que moram na casa de pai e quem constrói a primeira casa cada um construiu uma casa. Os três porquinhos são diferentes, um porquinho era muito preguiçoso, não queria trabalhar muito, tinha ideia, pegou monte de papéis para fazer construir uma casa mais fácil e rápida. Ele suplicou para os outros porquinhos por ele construir a casa pronta e rápida. O outro porquinho era preguiçoso mais ou menos, pegou a madeira para construir a casa, ficou pronta e deu o outro um dia inteiro. O outro porquinho tinha era muito trabalhoso não gostava de trabalhar. Ele pegou o tijolo para construir uma casa, construiu a casa, demorou muito ainda não ficou pronta. O porquinho trabalhoso muito a construir, trabalhando, os dois outros ainda o todo tempo; o outro o tempo construiu e sendo. Ele construiu, construiu e a casa ficou pronta. Os três porquinhos ficaram felizes. Quando eles foram e procuraram a sua. O que aconteceu foi um lobo muito grande, deu vontade de comer porco, na janela que não tinha nada. O lobo de os três casas, estancou e queria saber quem mora, então uma aboto, espica descobre quem mora. Quando os porquinhos chegaram em casa. Cada um dos porquinhos viu para casa. O lobo viu para casa de papelão batia a porta, o porquinho abriu a porta, levou o susto fechar a porta, lobo tentou bater a porta mas o porquinho não quis abrir e tanto medo de ele comer. O lobo não conseguiu a porta o porquinho que viu a sua casa a casa, porquinho falou que não vai construir a casa e a casa de papelão era forte. O lobo pensou a casa e a casa de papelão. Ele saiu para entrar a casa de tijolo inteiro, lobo não conseguiu pegar o porquinho. O lobo viu para casa outra e batia a porta, falou que quer ver o porquinho falou e depois não abriu a porta que o lobo</p>

	 <p>vai correr. O lobo avisa que vai assoprar. O porquinho falou que o lobo não vai conseguir porque a casa era muito forte. O lobo assoprou e a casa desabou. Os dois porquinhos correram para entrar na casa do irmão. O lobo não conseguiu pegar os dois e ficou com raiva. Ele está com muito fome. O lobo vai para a casa de último irmão, bateu a porta, falou que só avisa que a mãe dele está doente, o porquinho não acreditou, os dois porquinhos avisaram ele não abra a porta porque ele vai comer. O lobo ficou com mais raiva, avisa que vai assoprar. O porquinho fala que não vai conseguir, o lobo assoprou, a casa não desabou, tenta assoprar de novo e não conseguiu. Os porquinhos ficaram em casa esperando o lobo embora. O lobo tinha uma ideia, tentou entrar o chaminé. Um dos dois porquinhos avisa os irmãos que o lobo vai entrar o chaminé. Outros irmãos inteligentes pegam as madeiras e colocam a madeira da lareira. O lobo entra no chaminé, queimou o cabelo, saiu, procurou a água. O lobo nunca mais voltou.</p>
<p>Aluno Fabrício – Produção a partir de imagens da história</p>	<p>Aluno Fabrício – Produção a partir da história contada em Libras</p>
 <p>Um lobo prometeu que iria aporhar todos os porcos, lobo mau. Uma casa pediu, o lobo prometeu vencer a casa, pediu, ele não conseguiu, não conseguiu. Então Ele Ele decidiu ir para a casa, que iria aporhar os porcos gostosos. Os porcos prepararam a panela muito quente. O lobo não queria a panela quente, ele queria pegar a faca na sua cozinha. O lobo prometeu vencer, ele falhou. Fim.</p>	 <p>O porco O porco também gostava de cantar na sua flauta, queria ouvir as pessoas, ele pensava sempre que depois a casa. Cada dia ele cantava, mas o lobo O porco sempre trabalhava fora de casa para ganhar dinheiro, quando morava e tinha o lobo. O lobo está feliz, que pensava como qualquer coisa, não consegue estar por fora. Ele tem a casa, ele chega perto da casa e pede para entrar. O porco diz não pode, e o lobo diz por favor vou trazer o porco. O porco parecia feliz e ele não queria, não vai abrir. O lobo diz AH!!!, se não vai abrir a que se importa? O lobo, que vem vencer a casa não se importa, mas ele não quer. De lá, ele sempre em a casa e o lobo o vento igual. De lá, ele sempre ele sempre cantava e chegou a casa quando estava fechado. O lobo diz de novo, avisa a casa, lobo a casa abre a porta, mas ele não queria abrir a porta para a casa, mas ele não queria. O lobo diz você não. O porco diz não a casa, mas ele não queria. O lobo diz AH!!!, agora pode ir o lobo e o vento igual. O lobo diz se não quer a guerra. O porco sempre fugiu para a casa e lobo fecha a porta. Não o que fazer? O porco falou o lobo já chegou a casa e lobo a porta. O porco diz não se importa, ele não quer a casa, mas ele não queria. O lobo chegou a porta, por favor abra a porta! O porco diz não vai abrir a porta muito fácil importante. O lobo diz não pode abrir a porta por que?</p>

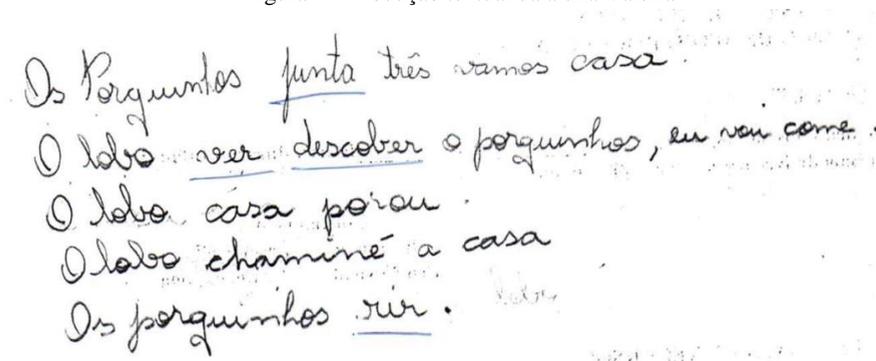


Fonte: Imagens do arquivo pessoal.

Vale ressaltar que todos os nomes citados são fictícios para preservar a identidade dos alunos. Os exemplos apresentados acima podem não estar totalmente legíveis, mas esclarecemos que o objetivo é mostrar a evolução quantitativa de uma atividade para outra e algumas marcas de transição entre as línguas.

Nesse momento, veremos um exemplo para cada um dos níveis de interlíngua. A partir do texto da aluna Valéria, logo abaixo que exemplifica uma escrita que ainda precisa de muitos ajustes, nós podemos perceber a importância de um trabalho reforçado com a Língua Portuguesa, pois como está no estágio de interlíngua I, apresenta muitas marcas da língua de sinais, dificultando um pouco a compreensão do texto, necessitando de ajustes na ortografia, na flexão e concordância verbal, entre outros pontos. Veremos a seguir a sua produção na figura 1:

Figura 1 – Produção textual da aluna Valéria



Fonte: Imagem do arquivo pessoal.

Observando os textos do aluno Fabrício, apresentados no quadro acima, vemos ainda uma presença expressiva de termos da língua de sinais visto que ainda está no estágio de interlíngua II, mas que não impedem a compreensão do texto de modo geral, e apresenta em

seus dois textos uma sequência lógica, podemos observar que há também uma grande ocorrência de problemas ortográficos, que foram trabalhados em sequência, de acordo com a metodologia processual adotada. Contudo a descrição de detalhes e o tamanho do seu segundo texto são muito bons.

A aluna Mariana, lembrando que seus textos também foram apresentados no quadro acima, nos mostra como é possível que os alunos com impedimento auditivo escrevam com competência na língua portuguesa. Essa aluna sem dúvida teve muito contato e estímulos mais consistentes, além de um trabalho de prática de escrita significativo, pois alcançou o estágio de interlíngua III, sendo necessário focalizar apenas alguns aspectos, como a pontuação que geralmente é marcada de acordo com a leitura oral, a flexão verbal que não acontece na língua de sinais da mesma forma como na língua portuguesa, entre outras pequenas questões. É interessante, que, em sua primeira produção, a aluna Mariana já mostra uma preocupação em reescrever seu texto acrescentando algo a mais no final, mas, após a contação da história em Libras, aumentou o tamanho do texto com riqueza de detalhes.

Após a segunda versão da produção textual, seguimos para mais uma atividade de reescrita em que algumas frases foram retiradas das produções dos alunos e, em grupo, eles tiveram que reescrevê-las, em que percebemos o esforço dos alunos em aproximar a reescrita o máximo possível da língua portuguesa. Respeitando sempre o nível de cada um, esse tipo de exercício foi de grande importância, porque, após o aluno ter tido a experiência de contar a história na sua primeira língua, o entendimento tornou-se mais fácil, bem como compreender onde precisavam melhorar, de acordo com as orientações e explicações dadas em Libras.

Em seguida, veremos a transcrição de alguns exemplos da atividade em que eles tiveram que reescrever a frase de acordo com o que eles achavam que deveria ser mudado, no quadro 2 abaixo:

Quadro 2 – Exemplos da atividade realizada com os alunos

Exemplo 1: “Um era muito preguiçoso, outro + ou -, e um que fazia tanto trabalho.”
Reescrita: <i>Um <u>porquinho</u> era muito preguiçoso, outro <u>porquinho mais ou menos e outro porquinho</u> que fazia tanto trabalho.</i>
Exemplo 2: “Os porcos andam caminhar e a cantar na rua com as florestas.”
Reescrita: <i>Os porcos andam caminhar <u>na rua</u>.</i>
Exemplo 3: “Um queria terminar sua casa rápida e fez de papelão por causa de sua preguiça.”
Reescrita: <i>Um <u>porquinho</u> queria terminar <u>a casa rápido e pronta</u>.</i>

Fonte: Arquivo pessoal.

O trabalho e a avaliação da língua portuguesa para os alunos com impedimento auditivo devem ser bem diferenciados do modo como tradicionalmente se trabalha com os alunos ouvintes, pois temos que considerar que este aluno está aprendendo uma segunda língua, então ele vai cometer os mesmos erros que qualquer pessoa que esteja aprendendo uma língua diferente da sua, no início sempre mesclando seus conhecimentos sobre ambas.

Vale acrescentar que os exemplos que foram apresentados seguiram sendo trabalhados e foram evoluindo progressivamente de acordo com os níveis de envolvimento e dedicação dos participantes e integrados ao cotidiano escolar. Não foram trabalhados através de aulas expositivas ou palestras, mas, em ambientes não formais de ensino, onde a população-alvo interage e se instrumentaliza para o exercício do papel de multiplicador das ações de agente transformador do seu meio.

O projeto foi desenvolvido com o intuito de aprimorar a prática da língua portuguesa na modalidade escrita através de uma perspectiva bilíngue, e uma metodologia que contemplasse todas as especificidades descritas ao longo do artigo. A escola regular precisa se preparar para estar apta e pronta para desenvolver e estimular as competências de leitura e escrita dos alunos com impedimento auditivo com foco na utilização das duas línguas, tanto no cotidiano escolar quanto na vida social.

Conclusão

Neste artigo, procuramos mostrar que a prática diferenciada do professor ofertando atividades com uma abordagem adequada para os alunos com impedimento auditivo através da utilização de duas línguas a partir de uma abordagem bilíngue pode estimular o processo de aprendizagem dos conteúdos escolares. A língua é viva e estará sempre em transformação, princípio válido para qualquer língua seja ela oral ou visual-espacial, e, no contexto inclusivo, elas devem fazer parte do dia a dia de todos os alunos e profissionais envolvidos direta ou indiretamente no objetivo de promover a inclusão de alunos surdos.

A partir do projeto de ensino de língua portuguesa, permeado por tantos outros e iniciado pelo projeto “Sinal Verde Para Todos”, conseguimos contribuir para o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com impedimento auditivo e na formação dos futuros profissionais revestidos de uma visão mais humanista.

Um ponto de destaque foi a aproximação do professor e do aluno durante todo o processo de aprendizagem, pois, quando o aluno pode interagir com o assunto que vai ser trabalhado, em Libras, ele compreende melhor as ideias e conseqüentemente o rendimento da atividade aumenta. As atividades foram realizadas através da cooperação, onde os alunos foram estimulados a interagirem entre os seus pares, criando assim um ambiente de afetividade onde os alunos se sentiam acolhidos e incentivados a expressarem seus pensamentos. Todo esse processo levou os nossos alunos a desenvolverem uma autonomia significativa, oportunizando o desenvolvimento pessoal/social do grupo e o engajamento na transformação da comunidade escolar.

Os projetos exemplificados ao longo do artigo foram realizados na tentativa de criar redes interativas entre os participantes e as instituições, o que facilitou muito a aprendizagem quando os alunos retornavam para a sala de aula. Entendemos que todos devem ser protagonistas na construção da sua história e conhecimento, e com estas vivências diferenciadas desenvolvidas a partir de metodologias ativas os alunos adquiriram vocabulários ao mesmo tempo em que a curiosidade era estimulada através do oferecimento de diferentes temas de interesse compatíveis com as idades e níveis de escolaridade dos envolvidos.

A experiência descrita e ilustrada com atividades diversas, realizadas na Sala de Recursos ou mediada por ela, possibilitou a permanência dos alunos com impedimento auditivo

na escola regular. Importante destacar pela última vez que a SRM é um espaço que realiza a complementação curricular e os profissionais que nela atuam estão sempre atentos para a realidade do contexto escolar, entendendo que a diversidade só tem a contribuir com ambos os lados.

É preciso ter em mente que o processo de inclusão não tem um ponto final, pois novos alunos chegarão e entendemos que a educação é um processo contínuo de construção e transformação, e assim como mencionado pela aluna Renata na entrevista produzida pelos alunos do IEPIC, as mudanças positivas só têm a contribuir para o protagonismo dos alunos, sejam eles alunos com algum tipo de impedimento, ou não.

Referências

BÄR, E. C.; RODRIGUES, C. S.; SOUZA, R. M. de S. M. de. Quando a política linguística se funda na noção de deficiência: circularidade nos textos das leis e a ilusão da garantia de direitos linguísticos. **Revista Digital de Políticas Linguísticas**, Argentina, v. 10, n. 10, p. 103-125, nov. 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/3NJ4tUV>>. Acesso em: 6 fev. 2020.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer**. Prefácio Sergio Miceli. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

BRASIL. **Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Estratégias e orientações para a educação de alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem associadas às condutas típicas**. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

BRASIL. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEESP/PNAES, 2002a.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002b. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 6 fev. 2020.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez**. 2 ed. rev. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

BRASIL, Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 2005.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos**. 2 ed. coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

Luciana da Silva Goudinho; Ruth Maria Mariani Braz;
Sandro Medeiros Portella; Sérgio Coelho Crespo.

BRASIL. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009 – Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. **Organização das Nações Unidas – ONU**. Disponível em: <<https://bit.ly/37hGmMs>>. Acesso em: 18 fev. 2020.

BRASIL. Decreto n. 7.387, de 9 de dezembro de 2010. Institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <<https://bit.ly/3Dy47M0>>. Acesso em: 6 fev. 2020.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <<https://bit.ly/3z9bhEr>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRAZ, R. M. M.; PORTELLA, S. M.; MARINHO, L.; SOUZA, L. D. C. de; CASTRO, H.; DELOU; C. M. C. Sinal Verde para todos na escola: A inclusão aplicada e aplicável com o uso dos espaços não formais de educação. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2012, Rio de Janeiro **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<https://bit.ly/3KpuTbR>>. Acesso em: 12 fev. 2020.

BRAZ, R. M. M.; PORTELLA, S. M.; GOUDINHO, L. da S.; PINTO, S. C. C. da S. Repensando as práticas pedagógicas a partir do letramento visual e da acessibilidade das pessoas com impedimento auditivo. **#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 10, n. 1, s. p., 2021. Disponível em: <<https://bit.ly/3JSAEiG>>. Acesso em: 8 mar. 2022.

BRAZ, R. M. M.; PORTELLA, S. M.; VILELA, I. P.; SILVA, F. C. A. da; SANTOS, L. O. P. dos; SILVA JUNIOR, E. dos S.; PINTO, S. C. C. da S. Desenvolvimento de materiais didáticos para a educação inclusiva. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, v. 13, n. 29, p. 22-36, abr. 2021a. Disponível em: <<https://bit.ly/3uaFh2h>>. Acesso em: 8 mar. 2022.

BROCHADO, S. M. D. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira**. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, UNESP, São Paulo, 2003. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/102476>>. Acesso em: 6 fev. 2020.

BUENO, J. G. S.. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 3, n. 5, p. 7-25, set. 1999. Disponível em: <<https://bit.ly/36T5Y23>>. Acesso em: 20 fev. 2020.

CARVALHO, J. N. de; GOMES, S. A. O.; BRAZ, R. M. M.. Construindo um blog educativo sobre a sexualidade para alunos com deficiência auditiva. **Revista Práxis**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, p. 67-73, jun. 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/3DEl6ww>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

FERREIRA, A. T. S.; BRAZ, R. M. M.; MELO, I. C. N. de F.. FolcloLibras: cantigas de roda acessíveis para surdos. **Conhecimento & Diversidade**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 26, p. 116-136, set. 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/3tDPWjZ>>. Acesso em: 12 fev. 2020.

GESUELI, Z. M. A Escrita Como Fenômeno Visual Nas Práticas Discursivas De Alunos Surdos. In: LODI, A. C. B.; HARISSON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. (Org.). **Leitura e Escrita**: no contexto da diversidade. 4 reimpressão. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011, p. 39-49.

GOMES, E. A.; SOUZA, V. C. A.; SOARES, C. P. Articulação do conhecimento em museus de Ciências na busca por incluir estudantes surdos: analisando as possibilidades para se contemplar a diversidade em espaços não formais de educação. **Experiências em Ensino de Ciências**, Rio Grande do Sul, v. 10, n. 1, p. 81-97, 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/3K4C1ud>>. Acesso em: 12 fev. 2020.

GOUDINHO, L. da S.; PORTELLA, S. M.; MARIANI BRAZ, R. M.; PINTO, S. C. da S.. Mapping the specialized educational care of hearing-impaired students during the pandemic in brazilian municipalities. **Research, Society and Development**, s. l., v. 10, n. 12, e70101220123, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i12.20123. Disponível em: <<https://bit.ly/3Mvsnmf>>. Acesso em: 8 mar. 2022.

KALATAI, P.; STREIECHEN, E. M.. As principais metodologias utilizadas na educação dos surdos no Brasil. In: SEMINÁRIO DE PEDAGOGIA, 3, 2012, Irati, PR. **Anais Eletrônicos...** Irati, PR: UNICENTRO, 2012. Acesso em: 10 fev. 2020.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M.. **Fundamentos de Metodologia científica**. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MAZZOTA, M. J. S.. **Educação especial no Brasil**: História e políticas. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Direitos Humanos: os direitos das minorias. Lisboa: Gabinete demografia e Direito Comparado, 2008.

PORTELLA, S.; SANTOS, D.; SANTOS, R.; MARIANI, R.. As legislações do ensino para os surdos e o livro didático. In: MARIANI, R. et al (Orgs.). **Caderno de Investigação em Diversidade e Inclusão**. Rio de Janeiro: Editora Perses; 2017, p. 20-38. Disponível em: <<https://bit.ly/36MQ1uz>>. Acesso em: 12 fev. 2020.

QUADROS, R. M. de; SCHMIEDT, M. L. P.. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: Mec, SEESP, 2006.

REINALDO, M. A. G. de M.. A orientação para a produção de texto. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **O livro didático de português**: múltiplos olhares. 3 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

Luciana da Silva Goudinho; Ruth Maria Mariani Braz;
Sandro Medeiros Portella; Sérgio Coelho Crespo.

SALLES, H. M. M. L.; FAULSTICH, E.; CARVALHO, O. L.; RAMOS, A. A. L. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos**: Caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC/SEESP/PNAES, 2003a.

VENTURA, P. C. S.. Por uma pedagogia de projetos: uma síntese introdutória. **Educação & Tecnologia**, s.l., v. 7, n. 1, s.p., jan. 2011. Disponível em: <<https://bit.ly/3j7MxVH>>. Acesso em: 6 fev. 2020.

Gênero e violência sexual em pesquisas brasileiras de 2009 a 2019

Gender and sexual violence in Brazilian surveys from 2009 to 2019

Gabriele Strochain*
Rúbia Emmel**

Resumo

Este artigo teve o objetivo de compreender as contribuições dos autores das pesquisas de artigos sobre gênero e violência sexual produzidas no país. Esta pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, através de pesquisa documental, realizada a partir da busca de artigos na base de dados Scielo, no período de 2009 a 2019. Os dados foram analisados por meio da análise temática de conteúdo, com um quantitativo de 77 pesquisas. Evidenciando o: - Mapeamento dos locais onde foram realizadas as pesquisas; - Áreas do Conhecimento e Metodologias utilizadas nas pesquisas. Enfim, salienta-se a importância de seguir pesquisando a temática de gênero e violência sexual compreendendo-a em diferentes áreas na produção de pesquisas e publicações brasileiras.

Palavras-chave: Violência de Gênero. Violência sexual. Artigos brasileiros. Sociologia. Saúde.

Abstract

This article aimed to understand the contributions of the authors of research articles on gender and sexual violence produced in the country. This research presents a qualitative approach, through documentary research, carried out from the search for articles in the Scielo database, from 2009 to 2019. The data were analyzed through thematic content analysis, with a quantitative of 77 searches. Evidencing the: - Mapping of the places where the researches were carried out; - Areas of Knowledge and Methodologies used in research. Finally, the importance of continuing to research the theme of gender and sexual violence is highlighted, understanding it in different areas in the production of Brazilian research and publications.

Keywords: Gender Violence. Sexual violence. Brazilian articles. Sociology. Cheers.

* Discente de Licenciatura em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal Farroupilha (IFFar) - Campus Santa Rosa, Brasil. Atualmente, é bolsista da FAPERGS no Projeto de Pesquisa Gênero e Violência Sexual de Crianças e Adolescentes; E-mail: strochain.gabriele@gmail.com

** Doutora em Ensino de Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil; Professora, na área de Pedagogia, Instituto Federal Farroupilha, Campus Santa Rosa/Universidade Federal Fronteira Sul, Campus Cerro Largo/Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Mestrado, Capes – Brasil; E-mail: rubia.emmel@iffarroupilha.edu.br

Investigar gênero e violência sexual é preciso...

As temáticas de gênero e violência sexual vêm sendo utilizadas em pesquisas brasileiras (SAFFIOTI, MUNOZ-VARGAS, 2013; SAFFIOTI, 2011; COLLING, TEDESCHI, 2019). Estas pesquisas nas mais diversas áreas de nossa sociedade (educação, saúde, serviços sociais, direitos humanos, políticas públicas) podem ser desenvolvidas também no âmbito dos programas de pós-graduação, em mestrados e doutorados.

Ao buscar uma definição de gênero parte-se uma sociedade tradicional, patriarcal, em que as mulheres são a família, maternidade, e os homens são a sociedade, valores materiais. Entendendo assim que a identidade de gênero tem como representações sociais historicamente construídas, que foram determinando a homens e mulheres lugares diferenciados na sociedade, conforme os estudos de Silva (2004). Sobre a produção da violência sexual, nos estudos de Saffioti (2001), se tem que a violência de gênero como conceito mais amplo, abrangendo vítimas como mulheres, crianças e adolescentes de ambos os sexos. Seguindo os estudos de Saffioti (2001), ela ainda atribui ao homem o exercício da função patriarcal, detendo o poder de determinar a conduta das categorias sociais nomeadas, recebendo autorização ou, pelo menos, tolerância da sociedade. Segundo Labronici, Fegadoli e Correa (2010, p. 402): “Entre as diversas formas de violência, encontra-se a violência sexual, compreendida como toda ação na qual uma pessoa, numa relação de poder, por meio de força física, coerção, sedução ou intimidação psicológica, que obriga a outra pessoa a praticar ou submeter-se à relação sexual”.

Diante deste problema social que ocorre independentemente de classe social, idade ou etnia e vendo a importância de estudos sobre o tema, criou-se a problemática deste trabalho que tem como questionamento: quais são os acervos recentes em pesquisa sobre o tema? Onde foram feitos? Quais são as abordagens e áreas de conhecimento?

Este artigo apresenta uma análise das pesquisas sobre gênero e violência sexual, a partir da busca de artigos na base indexador de revistas *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) no período de 2009 a 2019, com o objetivo de compreender as contribuições dos autores das pesquisas de artigos produzidos no país sobre gênero e violência sexual. A base de dados possibilitou a identificação de eixos temáticos que caracterizam as pesquisas, categorizando através da análise textual discursiva (ATD), as linhas teóricas e diferentes concepções presentes na base de dados pesquisadas.

Metodologia: a trajetória da pesquisa

Esta pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) realizada através de pesquisa do tipo documental, a partir de revisão da literatura na base de dados de artigos brasileiros indexados e disponíveis em meio eletrônico na SciELO, sendo que foram encontradas pesquisas entre os anos de 2009 a 2019, disponíveis no site eletrônico: www.scielo.br. Como critério de busca foi utilizado os termos: Gênero e Violência sexual.

Realizamos a análise temática de conteúdo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) dos artigos encontrados na base de dados, *a priori* a partir de identificações e classificações, apresentadas nas sistematizações das tabelas analisadas neste artigo. A partir da base de dados foram criadas seis tabelas com o objetivo de uma análise mais aprofundada dos artigos. Os seguintes quadros e tabelas foram produzidos: - Quadro 1: Apresentação dos artigos sobre gênero e violência

sexual na base de dados Scielo (Apêndice A). - Tabela 1: Artigos por ano sobre gênero e violência sexual; - Tabela 2: Mapeamento dos locais onde foram realizadas as pesquisas; - Tabela 3: Revistas Brasileiras Indexadas no Scielo; - Tabela 4: Áreas do Conhecimento das Pesquisas sobre gênero e violência sexual - Tabela 5: Metodologias utilizadas na pesquisa.

As questões éticas de pesquisa foram respeitadas, uma vez que foram analisados trabalhos acadêmicos selecionados em base de dados de domínio público na web 2.0. Os artigos encontrados foram nomeados por uma letra “A” (artigo) seguidas de numeração em ordem crescente: A1, A2 até A77.

O que nos dizem os artigos brasileiros sobre gênero e violência sexual?

Apresentamos as análises dos artigos da base de dados que produzidos iniciando pelo Quadro 1 (disponível no Apêndice A) que apresenta os artigos brasileiros indexados no Scielo, com descrição de autores, com a finalidade de identificar de modo geral cada artigo deste recorte de pesquisa na temática gênero e violência sexual, possibilitando um panorama dos artigos.

A busca na base de dados delimitou-se aos artigos publicados nos últimos 10 anos na Scielo. Através dos resultados da busca, se indicou um quantitativo de 77 artigos, entre 2019 a 2009 (em ordem decrescente).

A partir do Quadro 1 (Apêndice A), foi possível elaborar a Tabela 1, com o indicativo de artigos publicados por ano:

Tabela 1 – Artigos por ano sobre gênero e violência sexual

Anos	Artigos	T
2019	A1;A2;A3;A4;A5;A6;A7;A8;A9;A10.	10
2018	A11;A12;A13;A14;A15;A16;A17.	7
2017	A18;A19;A20;A21;A22;A23;A24;A25;A26;A27;A28;A29;A30;A31.	14
2016	A32;A33;A34;A35;A36;A37.	6
2015	A38;A39;A40.	3
2014	A41;A42;A43;A44;A45;A46;A47;A48;A49.	9
2013	A50;A51;A52.	3
2012	A53;A54;A55;A56;A57;A58;A59;A60.	8
2011	A61;A62;A63;A64;A65;A66.	6
2010	A67;A68;A69;A70;A71;A72.	6
2009	A73;A74;A75;A76;A77.	5

Fonte: Autoras (2020). Nota: Ano: Ano que foi publicado no Scielo. Artigos: Artigos por ano. T: Total por ano.

Percebemos que, ao longo dos anos, houve um aumento de artigos publicados na base de dados. Entre os fatores supõe-se que o crescimento de políticas públicas no Brasil também

proporcionou a expansão de programas de pesquisa e pós-graduações com o enfoque temático ou linhas de pesquisa na área de gênero e violência sexual. Para Bandeira (2014) em sua investigação que emerge pelo olhar feminista, o tema da violência ocupa atualmente lugar de relevância e constitui-se objeto de investigação atual no campo sociológico desde as três últimas décadas do século XX, com enfoque na distribuição e no exercício do poder, tendo como ator central o Estado:

Articulados à teoria do Estado, esses estudos sobre a violência tendem a encobrir outras manifestações violentas. Essas vêm ocorrendo no cotidiano entre as pessoas, sendo denominadas por violência interpessoal e marcadas pelas assimetrias de poder que, no geral, ocorrem entre homens e mulheres com algum vínculo, seja no âmbito privado ou na esfera pública. A correlação da violência com a condição de gênero originou-se sob a inspiração das questões e das reivindicações do movimento feminista, a partir de evidências empíricas contundentes (BANDEIRA, 2014, p. 450).

O termo “violência contra mulher” pode ter diversos significados, dependendo de suas implicações empíricas e teóricas. Porém, há vários usos semânticos, nos quais, muitas vezes, há um sentido equivalente nas distintas denominações: violência contra a mulher, violência doméstica, violência intrafamiliar, violência familiar e violência de gênero. Conforme decorrem os anos, os estudos de violência se aprofundaram, como o de Saffioti (2011), que relaciona a violência como ruptura de qualquer forma de integridade da vítima: integridade física, integridade psíquica, integridade sexual e integridade moral.

Demarca-se que houve diminuição de artigos nos anos de 2013 (três artigos) e 2015 (três artigos). Em 2013, dois dos três artigos (A50, A51) têm o enfoque temático direcionado aos casos de violência sexual que ocorrem nas universidades. Em 2015, os três artigos (A38; A39; A40) têm o enfoque temático em casos de violência sexual contra mulheres, idosas e pós-parto por parceiros íntimos. Pode-se relacionar que, nos anos das publicações dos artigos, tais tipos de violências estavam em alta, mostrando a necessidade de produção de estudos sobre estas temáticas. No artigo A40, os autores relacionam os suicídios de mulheres idosas (tema do artigo) com relatos de violências de gênero em algum ou vários momentos do ciclo de vida destas.

Em 2017, houve a maior crescente (14 artigos), mas, em 2018, diminuiu para a metade (sete artigos) e, em 2019, foram publicados 10 artigos. Os artigos dos últimos anos, em sua maioria, relacionaram-se com estudos sobre violência sexual infantil, intervenções nas escolas, diretrizes e projetos culturais e também com a violência entre parceiros íntimos. Segundo Winck e Strey (2017, p. 145):

O fortalecimento dos estudos de gênero e sua divulgação, para além dos certames acadêmicos, representa uma proposta de permanente reflexão acerca desses e de tantos outros paradigmas, em prol de uma maior equidade nas representações sociais que assumimos cotidianamente (WINCK; STREY, 2017, p. 145).

Estes estudos comprovam a importância da pesquisa e de sua representação social, mostrando para a sociedade, com base em estudos de caso, como reflexões sobre este tema.

Exemplos de artigos tabulados (A11, A20, A35, A56, A57, A60, A61, A63) têm como foco temático a violência contra crianças e suas características, mostrando como o debate de gênero está relacionado com a violência de vulneráveis, enquanto crianças.

Na Tabela 2, apresentamos o mapeamento geográfico dos Estados, localizando, na maioria dos artigos, também os municípios que possuem pesquisas na área. Num primeiro momento, foi feita a leitura de cada artigo na base de dados, buscando identificar a região e o Estado onde foi realizada a pesquisa. Após esta tabulação, foi constituída a Tabela 2, refazendo a tabulação a partir das nomenclaturas dos municípios e Estados, identificando a quantidade de artigos por localidade.

Tabela 2 – Mapeamento dos locais onde foram realizadas as pesquisas

Local	Artigos	T
São Paulo (SP)	A5;A7;A9;A11;A18;A19;A25;A28;A29;A30;A32;A33;A35;A42;A50;A51;A53;A58;A69;A76.	20
Rio de Janeiro (RJ)	A8;A14;A15;A21;A36;A40;A66;A67;A75;A77.	10
Brasília (DF)	A1;A16;A34;A36;A38;A48;A61;A73;A77.	9
Porto Alegre (RS)	A8;A26;A36;A40;A52;A66;A75.	7
Curitiba (PR)	A3;A57;A60;A70;A77.	5
Recife (PE)	A36;A39;A40;A72;A77.	5
Belo Horizonte (MG)	A6;A36;A54;A77.	4
Manaus (AM)	A8;A36;A40;A77.	4
Salvador (BA)	A66;A75;A77.	3
Teresina (PI)	A36;A40;A55.	3
Florianópolis (SC)	A8;A36;A24.	3
Campinas (SP)	A4;A46;A47.	3
Fortaleza (CE)	A10;A17;A40.	3
Sergipe (SE)	A27;A43.	2
Ribeirão Preto (SP)	A2;A64.	2
Pernambuco (PE)	A12;A20.	2
Portugal (PT)	A13.	1
Espanha (ES)	A23;A59.	2
Campo Grande (MS)	A40;A77.	2
Rio Grande do Sul (RS)	A31;A44.	2
Santa Catarina (SC)	A22.	1
Belém (PA)	A24.	1
Porto-Príncipe (Haiti)	A8.	1

Porto Velho (RO)	A36.	1
Cuiabá (MT)	A36.	1
Venâncio Aires (RS)	A40.	1
Santa Cruz do Sul (RS)	A40.	1
Candelária (RS)	A40.	1
Piripiri (PI)	A40.	1
Dourados (MS)	A40.	1
Nova Iguaçu (RJ)	A45.	1
Natal (RN)	A49.	1
Cidade Universitária Zeferino Vaz (SP)	A56.	1
Barra do Garças (MT)	A62.	1
Lavras (MG)	A63.	1
São Carlos (SP)	A65.	1
Alagoas (AL)	A68.	1
Zona da Mata Pernambuco (PE)	A69.	1
Aracaju (SE)	A71.	1
Araraquara (SP)	A74.	1
Santos (SP)	A77.	1
Itajaí (SC)	A77.	1

Fonte: Autoras (2020). Nota: Local: Cidades/Estados onde foi realizada a pesquisa sobre gênero e violência sexual.
Artigos: Artigos por cidade. T: Total por cidade/Estado. Siglas dos Estados: SP: São Paulo.

Segundo o sítio eletrônico Mapa da violência de gênero¹ do Brasil, somente em 2017, o Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN) recebeu 26.835 registros de estupros em todo o país, o que equivale a 73 estupros registrados a cada dia daquele ano. Dos casos apresentados, 89% das vítimas eram mulheres.

A partir da coleta de dados e, posteriormente, da criação da tabela, foi possível verificar, dentro de um contexto geral do período analisado, a predominância da Região Sudeste que contém maior número de publicações. Especificamente no eixo Rio de Janeiro/São Paulo/Brasília, sendo responsável por 39 dos 77 artigos publicados que apresentam o local e a instituição de origem, confirmando um maior interesse na produção de estudos sobre gênero e violência sexual. O Rio Grande do Sul é outro Estado que apresenta contribuição expressiva e que merece destaque conforme o mapeamento realizado, com um total de 12 artigos. As demais

¹Os dados constituem-se de leituras do Mapa da violência de gênero. Disponível em: <<https://mapadaviolenciadegenero.com.br>>

regiões apresentam menor número de artigos, sendo de supor que tal se deve ao incentivo, às políticas públicas e ao fator econômico que envolvem as pesquisas e a produção de artigos, tendo a maior concentração, em caráter histórico, nas universidades brasileiras da Região Sudeste.

De acordo com o mapa da violência identifica-se que o Rio de Janeiro é o Estado com mais leis que tratam da violência de gênero, havendo normativas que versam sobre diversos aspectos tais como atendimentos especiais às vítimas, sanção de agressores, medidas de prevenção e campanhas de conscientização.

Dados como os encontrados no mapa da violência de gênero auxiliaram a entender o aumento de pesquisas e quais seriam os motivos que levaram os pesquisadores a estudar os temas. Segundo o sítio eletrônico, São Paulo registrou mais de 169.391 casos de violência física entre 2014 e 2017 (os dados de 2018 ainda não estão disponíveis), sendo 67% das vítimas mulheres.

Refletindo sobre os artigos tabulados no Estado de São Paulo (A7; A29; A32; A51), estes têm como temática específica à violência entre cônjuges e ex-namorados. Além destes, ainda há artigos com a temática ligada à conscientização em escolas e a casos de violência em universidades (A35; A51; A52; A59). Ressalta-se que em São Paulo os currículos e programas de ensino nas escolas contemplam o estudo da Lei Maria da Penha com objetivo de conscientizar os alunos sobre leis que protegem e ajudam a combater a violência. Esta iniciativa demonstra a importância de se estudar o tema em escolas, para que crianças e jovens conheçam a lei e a importância dos direitos humanos.

O artigo (A23) aborda a articulação entre os chamados direitos sexuais e os direitos relacionados ao refúgio, no marco dos direitos humanos, na produção da categoria ‘‘refugiados LGBTI’’. Tais aspectos são explorados a partir de pesquisas de campo realizadas na Espanha e no Brasil. Além destes, dois artigos (A13; A23) apresentam, como local da pesquisa, o país como um todo. Neles são analisadas as políticas que há no país sobre saúde pública e como isso se torna um refúgio para LGBTI’s, sendo eles acolhidos.

Na Tabela 3, apresentamos os periódicos e revistas brasileiras em que foram publicados os artigos da base de dados. Primeiramente foram feitas leituras dos artigos, identificando em cada artigo o nome do periódico ou revista. Posteriormente elaboramos a Tabela 3, identificando a recorrência dos periódicos ou revistas de acordo com os artigos.

Tabela 3 – Revistas Brasileiras Indexadas no Scielo

Periódico/Revista	Artigos	T
Ciência & Saúde Coletiva	A6;A13;A30;A35;A38;A40;A74;A75 ;A76.	9
Revista de Saúde Pública	A29;A39;A44;A62;A64;A69;A73;A7 7.	8
Caderno Pagu	A18;A19;A23;A25;A33;A46;A47.	7
Caderno de Saúde Pública	A4;A17;A21;A22;A66.	5
Interface; Comunicação; Saúde; Educação	A2;A7;A8;A10;A36.	5
Revista Estudos Feministas	A26;A41;A43;A63.	4
Revista Latino-Americana de Enfermagem	A11;A55;A57;A59.	4
Saúde e Sociedade	A67;A68.	2
Revista Brasileira de Epidemiologia	A50;A53.	2
Revista da Escola de Enfermagem da USP	A51;A70.	2
Psicologia: Ciência e Profissão	A32;A72.	2
Serviço Social & Sociedade	A14;A71.	2
Saúde Debate	A3;A12.	2
Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea	A1.	1
Saúde Soc. São Paulo	A5.	1
Revista Brasileira de Enfermagem	A9.	1
Revista Brasileira de Saúde Ocupacional	A15.	1
Sexualidad; Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana	A16.	1
Texto & Contexto - Enfermagem	A20.	1
Revista Direito e Práxis	A24.	1
Revista Katálysis	A27.	1
Cadernos de Pesquisa	A28.	1
Educação & Sociedade	A31.	1
Psico-USF	A34.	1
Psicologia & Sociedade	A37.	1
Escola Anna Nery	A42.	1
Jornal Brasileiro de Psiquiatria	A45.	1
Educação & Realidade	A48.	1

Revista Brasileira de Ginecologia e Obstetrícia	A49.	1
Interface - Comunicação; Saúde; Educação	A52.	1
Revista Brasileira de Estudos de População	A54.	1
Revista da Associação Médica Brasileira	A56.	1
Psicologia em Estudo	A58.	1
Acta Paulista de Enfermagem	A60.	1
Estudos de Psicologia (Campinas)	A61.	1
Educar em Revista	A65.	1

Fonte: Autoras (2020). Nota: Periódico/Revista: Periódico/revista onde foi publicado a pesquisa sobre gênero e violência sexual. Artigos: Artigos por periódico/revista. T: Total por periódico/revista.

Identificamos na Tabela 3 o total de 36 periódicos e revistas em que foram publicados os artigos. Uma análise destes permitiu compreender diferentes temáticas ligadas à saúde que totalizam 20 periódicos ou revistas: nove ligadas à área da saúde pública no atendimento às comunidades e primeiros passos de vítimas de violência na saúde pública; cinco na área específica de enfermagem: separada por critério de formação profissional de enfermagem; seis na área da psicologia: estudos da saúde mental, de natureza psicológica, sociocultural. O maior número de publicações verifica-se na Revista Ciência & Saúde Coletiva (nove) do Estado do Rio de Janeiro, comprovando a hipótese de incentivo à produção científica em regiões com mais instituições de ensino.

Identifica-se que a Revista Ciência & Saúde e a Revista de Saúde Pública são as duas com o maior número de artigos, comprovando assim que a maior incidência de registros de pesquisas nesta base de dados é na área de saúde pública, tendo como exemplos quatro artigos que tratam sobre gênero e violência sexual em ambiente médico (A18; A19; A49; A59), e outros que estudam sobre primeiros passos do serviço de acolhimento à mulher vítima de violência doméstica, postos de saúde (A22; A29; A53; A64; A76).

No Caderno Pagu² da Unicamp, foram identificadas sete publicações, sendo que apenas três são da mesma universidade (A23; A46; A47). O Caderno Pagu estimula a publicação de artigos de diferentes áreas disciplinares, estabelecendo uma discussão entre as teorias de gênero e as teorias feministas, articulando entre gênero e outras diferenças (raça/etnia, cultura, classe, idade/geração, sexualidade e outras).

Identificamos seis artigos em revistas da área de Sociologia (A14; A31; A37 A67; A68; A71), sendo estas: Saúde e Sociedade, Serviço Social & Sociedade, Educação & Sociedade, Psicologia & Sociedade. Estes artigos tinham como foco analisar socialmente a violência perante a sociedade em diferentes ambientes e classes sociais.

Na Tabela 4, apresentamos a tabulação das áreas de conhecimento de pesquisa em cada artigo. Iniciando, no primeiro momento, a realização da leitura de cada artigo na base de

² Trata-se de um periódico digital, disponível em: <<https://www.pagu.unicamp.br/en/cadernos-pagu>>, criado pela Unicamp para o incentivo a produção de pesquisas na área.

dados, buscando identificar as áreas do conhecimento. Posteriormente foi constituída a Tabela 5, refazendo a tabulação a partir dos tipos de áreas de conhecimento encontradas, identificando a quantidade de artigos por área.

Tabela 4 – Área do Conhecimento das Pesquisas sobre gênero e violência sexual

Área de conhecimento	Artigos	T
Saúde Pública	A2;A4;A6;A7;A12;A18;A19;A22;A29;A37;A39;A44;A45;A49;A53;A54;A55;A59;A60;A61;A64;A66;A67;A68;A69;A76.	26
Sociologia	A14;A17;A21;A23;A26;A28;A33;A34;A46;A50;A51;A52;A70;A71;A75.	15
Psicologia Clínica	A9;A10;A11;A16;A20;A32;A36;A38;A40;A41;A42;A56;A74;A77.	14
Educação	A8;A15;A35;A43;A47;A65;A72.	7
Serviço Social	A3;A5;A25;A27;A73.	5
Ensino de Ciências na Educação Básica	A31;A58;A62;A63.	4
Medicina	A30;A57.	2
Direito	A13;A24.	2
Literatura	A1.	1
Formação de Professores	A48.	1

Fonte: Autoras (2020). Nota: Área do conhecimento: Área do conhecimento da pesquisa sobre gênero e violência sexual.

Artigos: Artigos por área do conhecimento. T: Total por área do conhecimento.

A perspectiva adotada para a análise da Tabela 5 assume um caráter textual, com a relação da temática de revistas e periódicos nas quais foram publicados os artigos; porém, nem sempre a temática da revista correspondeu à área de conhecimento do artigo: por exemplo, nas revistas da temática Enfermagem na Tabela 3, foram identificadas publicações em diferentes áreas: Psicologia Clínica, Saúde Pública, Medicina e Sociologia.

A forte relação da saúde (42 artigos) com o tema estudado, gênero e violência sexual, foi identificada em três áreas: Saúde Pública com 26 artigos, Medicina com 2 artigos e Psicologia Clínica com 14 artigos. A Psicologia Clínica é considerada uma área do conhecimento, de acordo com o que propõe Turato (2005, p. 510):

Aquele que busca interpretar os significados – de natureza psicológica e complementarmente sociocultural – trazidos por indivíduos (pacientes ou outras pessoas preocupadas ou que se ocupam com problemas da saúde, tais como familiares, profissionais de saúde e sujeitos da comunidade), acerca dos múltiplos fenômenos pertinentes ao campo dos problemas da saúde-doença.

Compreendemos que as pesquisas na temática de gênero e violência sexual podem ser realizadas através de diferentes áreas de pesquisa, abrangendo medicina, psicologia clínica, saúde pública. A partir dos estudos de Turato (2005) compreendemos que estas áreas se incluem na saúde e, através destas, se estuda a natureza social do indivíduo e da sociologia do fenômeno,

sendo de máxima importância este estudo para a saúde do país. No artigo (A10) que é um estudo sobre a cultura do estupro, com a imagem de violência ostentativa, através de análise de músicas do gênero funk, entendendo como a imagem cultural afeta o discernimento do indivíduo e da sociedade sobre a violência.

A área do conhecimento da Sociologia (15) coloca como objeto de estudo a relação de gênero, violência e capitalismo, estudando o que a violência traz para a sociedade. O sociólogo Pierre Bourdieu (2018 p. 24), ao tratar da violência de gênero, propõe que “o mundo social constrói o corpo como realidade sexuada e como depositário de princípios de visão e de divisão sexualizante”. No artigo (A14), foi analisado o movimento histórico de dominação masculina sobre a mulher no capitalismo, compreendendo as relações sociais de sexo e gênero, responsáveis pelos altos índices de violência contra a mulher, como uma das múltiplas expressões sociais. Xavier, Chagas e Reis (2019) enxergam assim a violência na sociedade:

Parece paradoxal, mas, na proporção em que o ser humano transforma o meio natural e descobre evolutivamente novas técnicas produtivas e aperfeiçoa outras, a violência criminal também tem se aperfeiçoado, não apenas devido ao avanço ou ao progresso tecnológico em si, mas principalmente por razões da intelectualidade humana, de planejamento, cálculos e premeditações constantes, levadas para práticas da violência e da banalização da vida. (XAVIER; CHAGAS; REIS, 2019, p. 108)

O Estado moderno, no sentido de detentor do poder e do monopólio da violência, não cumpre a tarefa de assegurar proteção para a população, sendo esta necessária para a preservação da vida (XAVIER; CHAGAS; REIS, 2019). Neste sentido, concordamos com Bourdieu (2018, p. 36): “Uma sociedade política do ato sexual faria ver que, como sempre, se dá em uma relação de dominação, as práticas e as representações dos dois sexos não são, de maneira alguma, simétricas”.

Ao identificar as diversas áreas do conhecimento dos artigos, foi possível compreender que as pesquisas enfocam perspectivas de análise do tema, tal como referem Oliveira *et al.* (2014, p. 510).

A violência sexual de crianças e adolescentes, além de um grave problema de saúde pública, constitui um crime violento, reconhecido como um desafio social, em decorrência das consequências físicas, emocionais, como estresse pós-traumático, entre outros comprometimentos ligados ao comportamento e desenvolvimento cognitivo e psicossocial. Em nível mundial, estudos apontam que, independente do contexto social e econômico, meninas e meninos, antes mesmo de alcançar a maioridade, podem sofrer violência sexual, cujos índices divergem, em virtude de múltiplos fatores como aspectos ligados à dinâmica da revelação, pela vítima e dificuldades na efetivação da denúncia e investigação do caso, além de fatores culturais e preconceitos.

Por esta via compreendemos que gênero e violência sexual são temas complexos, pois não podem ficar detidos a uma única área de conhecimento, e a base de dados expressa que, além da saúde e da sociologia, os artigos abrangem Serviço social (cinco artigos), Direito (dois

artigos), Literatura (um artigo), Educação (sete artigos), Ensino de Ciências na Educação Básica (quatro artigos), Formação de Professores (um artigo).

Seguindo a análise, na Tabela 5, apresentamos o mapeamento das metodologias de pesquisa utilizadas em cada artigo. Num primeiro momento, foi realizada a leitura de cada artigo na base de dados, buscando identificar qual metodologia utilizada para a realização da pesquisa. Após esta tabulação, foi constituída a Tabela 4, refazendo-a e identificando a quantidade de artigos por tipos de pesquisa.

Tabela 5 – Metodologias e Tipologias utilizadas na pesquisa

Tipo de Pesquisa	Artigos	T
Pesquisa documental	A1;A9;A13;A14;A17;A19;A22;A24;A26;A27;A31;A42;A43;A46;A48;A61;A65;A66;A71;A76.	20
Estudo de caso	A4;A5;A7;A12;A15;A16;A18;A20;A23;A30;A35;A47;A51;A55;A58;A59.	16
Estudo de caso com abordagem quantitativa	A36;A45;A49;A53;A54;A56;A57;A60;A68;A69;A73;A75;A77.	13
Estudo de caso com abordagem qualitativa	A33;A37;A38;A39;A40;A50;A52;A62;A64;A67;A74.	11
Relato de experiência	A2;A8;A25;A28;A29;A32;A34;A41;A63;A72.	10
Estudo de caso documental e descritivo com abordagem quantitativa	A3;A6;A44;A21.	4
Estudo de caso documental e descritivo com abordagem qualitativa	A10;A11.	2
Pesquisa qualitativa e de abordagem fenomenológica	A70.	1

Fonte: Autoras (2020). Nota: Tipo de pesquisa: Metodologia utilizada na pesquisa sobre gênero e violência sexual. Artigos: Artigos por metodologia. T: Total por metodologia.

A partir da Tabela 5, é possível identificar oito tipos de pesquisa, sendo que, dos 77 artigos, 46 são estudos de caso, alguns dos quais identificam ainda as abordagens qualitativas (13 artigos) e quantitativas (17 artigos). Sobre as abordagens qualitativas, segundo Turato (2005, p. 509): “emprega-se a concepção trazida das Ciências Humanas, segundo as quais não se busca estudar o fenômeno em si, mas entender seu significado individual ou coletivo para a vida das pessoas””. Através deste conceito que se tem como objetivo dos artigos estudados, procura-se entender o significado de gênero e violência sexual para com o indivíduo e para o coletivo da sociedade. Ainda segundo o mesmo autor, utiliza-se a “abordagem quantitativa como estabelecimento matemático das relações causa-efeito, fatos vistos e descritos, atribuindo a qualidade da alta confiabilidade, tendo reprodutibilidade dos resultados obtidos” (TURATO, 2005, p. 511).

Podemos observar uma correlação com a Tabela 3 em que a maioria dos estudos de caso são na área de saúde. Segundo Turato (2005), há um interesse em pesquisas qualitativas

crecentes no campo da saúde e, conseqüentemente, uma maior demanda em programas de pesquisa institucionais e publicações nos periódicos científicos.

Apresentando-se as pesquisas documentais com um número maior de artigos (20 no total), pela leitura dos artigos assumimos que as culturas enraizadas de violência e machismo demandam estudos sobre gênero. Nestes artigos (A1; A9; A13; A14; A17; A19; A22; A24; A26; A27; A31; A42; A43; A46; A48; A61; A65; A66; A71; A76) evidencia-se, a pesquisa documental para se entender de que formas se constituem os elementos de gênero e a violência sexual nas suas relações com a sociedade em contextos históricos e culturais. A partir de Louro (2008) //compreendemos// podemos compreender que teorias e intelectuais disputam o debate quanto à compreensão atribuída ao gênero, seus sentidos e processos, frequentemente concordando que não é o momento do nascimento, a nomeação de um corpo como macho ou fêmea que irá fazer do sujeito feminino ou masculino. A construção do gênero, sexualidade se dá constantemente, ao decorrer de toda sua vida (LOURO, 2008).

A partir do contexto cultural, destacamos que a maioria dos artigos relaciona a cultura da violência em contexto histórico, analisando livros, músicas e leis até à atualidade. Como apresentado em A17 “Taca cachaça que ela libera”: violência de gênero nas letras e festas de forró no Nordeste do Brasil”, analisa-se como ocorrem às apologias à violência de gênero e a vulnerabilidade da mulher em estado de embriaguez.

Os relatos de experiência (10) caracterizam-se como estudos e depoimentos que relatam experiências envolvendo o tema gênero e violência sexual como, por exemplo, o artigo A8 que relata a experiência de uma Oficina de educação sexual, em que, durante a produção dos bonecos feitos de tecido, ocorrem diálogos e debates sobre gênero e sociedade. Esta oficina percorreu diversos lugares, chegando a Porto-Príncipe (Haiti), numa Cooperação Brasil-Cuba-Haiti.

Concluindo

A jeito de conclusão, a primeira nota a expressar é a de que não há dúvidas que esta temática investigada está longe de ser concluída, pois, no cenário atual da política brasileira, esta temática vem sendo tratada de forma distorcida, causando equívocos e polêmicas. Esta investigação permite constituir um campo de pesquisas da temática gênero e violência sexual, pela análise apresentada, dando nitidez e desvelamento. Evidenciamos neste estudo que gênero e violência sexual, temas variados e analisados a partir de diferentes pontos de vista metodológicos e de inserção profissional das autoras e dos autores da base de dados, enquanto pesquisadores. Com isso, compreendemos que as pesquisas que debatem gênero e violência sexual na contemporaneidade compõem pluralidades e diversidades, que tem em comum o desejo de desconstruir as desigualdades e as injustiças sociais.

Foi possível identificar que o tema gênero e violência sexual foi mais evidenciado em áreas da saúde pública, assim como nas revistas ou periódicos que têm esta nomenclatura de área. Sendo assim, evidenciamos pela análise da base de dados que gênero e violência sexual são temas que compõem a agenda de saúde pública em nosso país.

Destacamos que todos os artigos tabulados têm uma grande relação entre violência e classe social. Nenhum dos artigos tabulados fala sobre violência em classe média alta, mas sim

tentam estabelecer uma relação entre gênero, violência sexual e drogas, comunidades de classe econômica baixa e violência intrafamiliar.

Enquanto pesquisadores do campo educacional assumimos que iríamos encontrar mais pesquisas na área da educação. Entretanto, não encontramos em quantidades significativas artigos no campo da educação. Tendo em vista que a área da educação tem forte potencial preventivo de violência de gênero e sexual, pela abrangência do tema, dado o elevado número de instituições educativas na Educação Básica e no Ensino Superiores no território brasileiro, propomos o empoderamento de gênero como forma de prevenção da violência sexual e de proteção das crianças, adolescentes e jovens.

A produção nos resultados cotejados com as análises dos dados implica desafios a serem dialogados na área da base de pesquisa, visando ao enriquecimento das pesquisas na área de gênero e violência sexual. Tais desafios nos fazem pautar uma agenda de considerações, sendo necessário: (i) Criar espaços de discussão/socialização das pesquisas; (ii) Estimular a pesquisa na área através de investimentos e bolsas de pesquisa; (iii) Fortalecer os diálogos acerca das concepções do tema; (iv) Criar eventos sobre o tema para a divulgação científica; (v) Incentivar a pesquisa neste tema por parte de agências de fomento em cada Estado brasileiro; (vi) Amparar e fomentar nas instituições de ensino superior tanto da rede pública quanto da rede privada para subsidiar ações de ensino, pesquisa e extensão, bem como a criação de grupos de estudos; (vii) Na formação inicial de professores, acredita-se que os cursos de licenciatura poderiam ter componentes curriculares e práticas de ensino ou grupos de estudos e pesquisas sobre este tema; (viii) Incluir este tema num sistema de formação continuada de professores, a partir dos estudos de currículo e metodologias de ensino, fortalecendo o diálogo com docentes que atuam na Educação Básica e/ou no Ensino Superior; (ix) Programa de Pós-graduação nesta área ou instituindo linhas de pesquisa; (x) Estimular processos de formação continuada em serviço para profissionais e pesquisadores das áreas de conhecimento que abrangem a base de dados, permitindo espaços e tempos de discussão sobre o tema, refletindo e dialogando com seus pares e com referenciais; (xi) Políticas Públicas ligadas a leis e prevenção da violência; (xii) Especializações no serviço de Saúde Pública, acolhimento e prevenção da violência em comunidades pobres.

Assim, esta pesquisa estabeleceu relações com áreas de conhecimento e possibilitou reconhecer as metodologias que caracterizam as tipologias de pesquisa. Por fim, salientamos a importância de seguir pesquisando o tema de gênero e violência sexual, independente da perspectiva de análise, pois a base de dados elencou um mapeamento das publicações de artigos que possibilitou o conhecimento e/ou reconhecimento de estudos que estão sendo, ou já foram realizados no Brasil e, em alguns casos, relacionam-se com outros países.

Referências

BANDEIRA, L. M. Violência de gênero: a construção de um campo teórico e de investigação. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 450, 2014.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**: a condição feminina e a violência simbólica. Ed. 6, Rio de Janeiro: BestBolso, 2018.

COLLING, A. M. O que representa a proposta de ideologia de gênero e escola sem partido?. In: STREY, M. N.; SOUZA, N. A. P. (Orgs.). **Corpo e relações de gênero na contemporaneidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 1-35, 2017.

COLLING, A. M.; TEDESCHI, L. A.; Losandro Antonio (Orgs.). **Dicionário crítico de gênero**. Dourados, MS: Ed. Universidade Federal da Grande Dourados, 2019.

LABRONICI, L. M.; FEGADOLI, D.; CORREA, M. E. C. Significado da violência sexual na manifestação da corporeidade: um estudo fenomenológico. **Revista Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 44, n. 2, p. 401-406, jun. 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, maio/ago. 2008.

OLIVEIRA, J. R. de; COSTA, M. C. O.; AMARAL, M. T. R.; SANTOS, C. A.; ASSIS, S. G. de; NASCIMENTO, O. C. do. Violência sexual e coocorrências em crianças e adolescentes: estudo das incidências ao longo de uma década. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 759-771, mar. 2014.

SAFFIOTI, H. I. B. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. **Cadernos PAGU**, Campinas, n. 16, p. 115-136, 2001.

SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. Ed. 2. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

TURATO, E. R. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetivos de pesquisa. **Rev. Saúde Pública**, Campinas v. 39, n. 3, p. 507-514, jun. 2005.

SAFFIOTI, H. I. B.; MUNOZ-VARGAS, M. Mulher brasileira é assim. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 92, p. 89, 2013.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

WINCK, G. E.; STREY, M. N. Abrigando histórias e cuidados de vidas. In: STREY, M. N.; SOUZA, N. A. P. (Orgs.). **Corpo e relações de gênero na contemporaneidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017, p. 144-145.

XAVIER, A. R.; CHAGAS, E. F.; REIS, E. C. Direito positivo, miséria social e violência no capitalismo globalizado. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 134, p. 107-123, jan./abr. 2019.

APÊNDICE A: Panorama de artigos da base de dados Scielo

Quadro 1: Apresentação dos artigos sobre gênero e violência sexual na base de dados Scielo

A	Título
A1	Marcas da violência e jogos do poder no romance urbano de Patrícia Melo
A2	Construção de diretrizes para orientar ações institucionais em casos de violência de gênero na universidade
A3	Abortamento legal após estupro: histórias reais, diálogos necessários
A4	feminicídio na cidade de Campinas, São Paulo, Brasil
A5	Direitos sexuais e reprodutivos de mulheres em situação de violência sexual: o que dizem gestores, profissionais e usuárias dos serviços de referência?
A6	Fatores associados aos episódios de agressão familiar entre adolescentes, resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE)
A7	Amor e violência em jogo: descortinando as relações afetivo-sexuais entre jovens à luz de gênero
A8	Oficina de bonecxs sexuadx – um relato de experiência
A9	Intervenções comunitárias relacionadas à violência entre parceiros íntimos adolescentes: revisão de escopo
A10	Cultura do estupro e violência ostentação: uma análise a partir da artefactualidade do funk
A11	As perspectivas de gênero e geração nas narrativas de mulheres abusadas sexualmente na infância*
A12	Histórico de violência entre mulheres que fazem uso de crack no estado de Pernambuco, Brasil
A13	Políticas de Saúde de adolescentes e jovens no contexto luso-brasileiro: especificidades e aproximações
A14	Nem santa, nem pecadora: novas roupagens, velhas dicotomias na coisificação da mulher
A15	Assédio moral no trabalho, gênero, raça e poder: revisão de literatura
A16	O aborto e uma história de vida: Cuidar de si, filhos e parceiros em circulação
A17	“Taca cachaça que ela libera”: violência de gênero nas letras e festas de forró no Nordeste do Brasil
A18	De médico e de monstro: disputas em torno das categorias de violência sexual no caso Abdelmassih*
A19	Autonomia para quem? O discurso médico hegemônico sobre a violência obstétrica no Brasil
A20	Abuso Sexual na Infância e suas repercussões na vida adulta
A21	Abuso digital nos relacionamentos afetivo-sexuais: uma análise bibliográfica
A22	Características dos casos de violência sexual contra mulheres adolescentes e adultas notificados pelos serviços públicos de saúde em Santa Catarina, Brasil
A23	“Refugiados LGBTI”: direitos e narrativas entrecruzando gênero, sexualidade e violência
A24	Corpos, identidades e violência: o gênero e os direitos humanos

A25	(Des)encontros no hospital: itinerário terapêutico de uma experiência intersexo
A26	Cultura do estupro: prática e incitação à violência sexual contra mulheres
A27	Serviço Social e homofobia: a construção de um debate desafiador
A28	Engenheiras na construção civil: a feminização possível e a discriminação de gênero
A29	Violência por parceiro íntimo no relato de mulheres e de homens usuários de unidades básicas
A30	Trajetórias de mulheres vivendo com HIV/aids no Brasil. Avanços e permanências da resposta à epidemia
A31	Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros
A32	Família, Gênero e Emancipação Psicossocial
A33	O Brasil é um paraíso sexual - para quem?
A34	Efeitos de um Programa de Prevenção à Violência no Namoro
A35	Vídeos institucionais podem contribuir ao debate para o enfrentamento da violência doméstica infantil?
A36	Violências percebidas por homens adolescentes na interação afetivo-sexual em dez cidades brasileiras
A37	Concepções sobre adolescentes em situação de violência sexual
A38	Violência contra a mulher: revisão sistemática da produção científica nacional no período de 2009 a 2013
A39	Incidência e fatores de risco para violência por parceiro íntimo durante o período pós-parto
A40	Tentativa de suicídio em mulheres idosas – uma perspectiva de gênero
A41	Mulheres que denunciam violência sexual intrafamiliar
A42	Subalternidade de gênero: refletindo sobre a vulnerabilidade para violência doméstica contra a mulher
A43	O feminicídio na ficção de autoria feminina Brasileira
A44	Mulheres com HIV: violência de gênero e ideação suicida
A45	Violência contra a mulher ou mulheres em situação de violência? Uma análise sobre a prevalência do fenômeno
A46	Violências e afetos: intercâmbios sexuais e econômicos na (recente) produção antropológica realizada no Brasil
A47	Práticas eróticas e limites da sexualidade: contribuições de estudos recentes
A48	Materiais didáticos escolares e injustiça epistêmica: sobre o marco heteronormativo
A49	Impacto da inserção da temática saúde sexual e reprodutiva na graduação de Medicina
A50	Violência por parceiro íntimo entre estudantes de graduação de duas universidades do estado de São Paulo, Brasil
A51	Mulheres que trabalham em restaurantes universitários: condições de vida e trabalho e violência de gênero
A52	Femicídios: narrativas de crimes de gênero
A53	Homens, masculinidade e violência: estudo em serviços de atenção primária à saúde

A54	Autonomia, gênero e gravidez na adolescência: uma análise comparativa da experiência de adolescentes e mulheres jovens provenientes de camadas médias e populares em Belo Horizonte
A55	A violência no cotidiano da prostituição feminina: invisibilidade e ambiguidades
A56	Violência doméstica contra crianças e adolescentes: um desafio
A57	Características da violência contra crianças em uma capital brasileira
A58	Educação sexual na escola a partir da psicologia histórico-cultural
A59	Estudo transversal de fatores subjacentes ao risco de abuso de enfermeiras por parte de seus parceiros
A60	Reincidência da violência contra crianças no Município de Curitiba: um olhar de gênero
A61	A violência sexual contra crianças e adolescentes: conhecer a realidade possibilita a ação protetiva
A62	Comportamento de violência e fatores associados entre estudantes de Barra do Garças, MT
A63	Crianças, gênero e sexualidade: realidade e fantasia possibilitando problematizações
A64	Fatores associados à violência física por parceiro íntimo em usuárias de serviços de saúde
A65	Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência
A66	Aborto e coerção sexual: o contexto de vulnerabilidade entre mulheres jovens
A67	Interseccionalidade de gênero, classe e raça e vulnerabilidade de adolescentes negras às DST/aids
A68	Vivenciando o racismo e a violência: um estudo sobre as vulnerabilidades da mulher negra e a busca de prevenção do HIV/aids em comunidades remanescentes de Quilombos, em Alagoas
A69	Validade do instrumento WHO VAW STUDY para estimar violência de gênero contra a mulher
A70	Significado da violência sexual na manifestação da corporeidade: um estudo fenomenológico
A71	Com açúcar e sem afeto: a trajetória de vida amorosa de mulheres das classes populares em Aracaju/SE
A72	Meninas de moral: experiências socioeducativas em um bairro popular do Recife
A73	Violências contra mulheres por parceiro íntimo em área urbana economicamente vulnerável, Brasília, DF
A74	Articular saúde mental e relações de gênero: dar voz aos sujeitos silenciados
A75	Entre negociação e conflito: gênero e coerção sexual em três capitais brasileiras
A76	Atenção integral à saúde de mulheres em situação de violência de gênero – uma alternativa para a atenção primária em saúde
A77	Fatores associados à violência por parceiro íntimo em mulheres brasileiras

Fonte: Autoras (2020). Nota: *A: Artigos numerados.* Título: Títulos dos artigos.

Análise da gestão dos recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) nos municípios

Analysis of the resource management of the Money Direct at School Program (PDDE) in municipalities

Alcyone Vasconcelos*
Luciana Nazare de Souza Franck**

Resumo

O presente artigo buscou construir um perfil para os municípios em relação ao desempenho na gestão dos recursos do PDDE, bem como analisar a relação entre o Índice de Desempenho da Gestão Descentralizada do PDDE (IdeGES-PDDE) e as seguintes variáveis: população residente estimada, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e Índice Firjan de Desenvolvimento Municipal, através de uma abordagem quantitativa, utilizando os métodos da estatística descritiva, Correlação de Pearson e Regressão Múltipla. Como resultado, constatou-se a necessidade de maior e melhor monitoramento local e regional, sobretudo para a Região Norte, para que medidas estratégicas sejam implementadas, a fim de mitigar problemas na gestão de recursos de políticas públicas mais inclusivas em contextos de desigualdade social, principalmente na área educacional. Além disso, recomenda-se a formulação de políticas orientadoras em apoio aos pequenos municípios, aqueles com até 20.000 habitantes, principalmente para aqueles que estão em regiões de maior vulnerabilidade socioeconômica, visando melhorar o desempenho da gestão dos recursos públicos repassados no âmbito educacional.

Palavras-chave: Políticas públicas. Gestão de recursos. Descentralização.

Abstract

This article sought to build a profile for municipalities in relation to performance in the management of PDDE resources, as well as to analyze the relationship between the PDDE Decentralized Management Performance Index (IdeGES-PDDE) and the following variables: estimated resident population, Basic Education Development Index and Firjan Municipal Development Index, through a quantitative approach, using the methods of descriptive statistics, Pearson Correlation and Multiple Regression. As a result, there was a need for greater and better local and regional monitoring, especially for the Northern Region, so that strategic measures are implemented in order to mitigate problems in the management of more inclusive public policy resources in contexts of social inequality, mainly in the educational area. In addition, the formulation of guiding policies in support of small municipalities, those with up to 20,000 inhabitants, is recommended, especially for those in regions of greater socioeconomic vulnerability, with a view to improving the performance of the management of public resources transferred in the educational sphere.

Keywords: Public policies. Resource management. Decentralization.

* Doutora em Administração da Educação pela Illinois State University; Docente na Universidade de Brasília (UNB), Brasil – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade; E-mail: alcyone.v@gmail.com

** Especialista em Psicopedagogia e Orientação Educacional (UFRRJ), Especialista em Gestão de Pessoas (UCB/Unesco) e Especialista em Alfabetização e Linguagem (UFJF), Mestranda em Políticas Públicas e Gestão da Educação pela Faculdade de Educação da UNB, Brasil; E-mail: luarfranck@yahoo.com.br

Introdução

A Constituição Federal de 1988 foi promulgada num cenário em que a discussão acerca da descentralização e maior participação no regime democrático estava em pauta. Segundo Ortega (2008), as reivindicações dos movimentos sociais na redemocratização manifestaram os incentivos para participação, descentralização e desenvolvimento local. Esse pensamento se concretizou na Constituição Federal de 1988, e as ações descentralizadas atendiam, ao mesmo tempo, as agências multilaterais e aos órgãos públicos, bem como aos movimentos sociais.

Nesse contexto, surge o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), um marco para a gestão democrática na escola, regulamentado pela Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. O referido programa, também denominado PDDE Básico, tem como finalidade:

[...] prestar assistência financeira para as escolas, em caráter suplementar, a fim de contribuir para manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica, com consequente elevação do desempenho escolar. Também visa fortalecer a participação social e a autogestão escolar. (PORTAL FNDE, 2021c, s/p)

Para monitorar a gestão do orçamento¹ do PDDE, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) criou um painel denominado Índice de Desempenho da Gestão Descentralizada do PDDE (IdeGES-PDDE) (BRASIL, 2020b), que é um instrumento disponibilizado, com acesso público, para mensurar o desempenho da gestão descentralizada do programa em todo o território nacional. Seu objetivo é viabilizar iniciativas de monitoramento e avaliação, orientar a ação governamental para melhoria do desempenho, favorecer o exercício do controle social e reconhecer iniciativas exitosas de gestão.

O IdeGES-PDDE agrega três índices relativos a dimensões representativas do desempenho do PDDE nos entes federados: adesão, execução e prestação de contas dos recursos. Os índices foram, na Especificação Técnica, definidos como:

- a) Índice de Adesão ao PDDE (IAd): mede a proporção de escolas que aderiram ao PDDE num determinado período. Em relação ao universo de estabelecimentos educacionais que poderiam ser atendidos pelo programa naquele período;
- b) Índice de Execução de Recursos (IEx): mede em que proporção os recursos disponibilizados vêm sendo executados pelas entidades;
- c) Índice de Regularidade com Prestação de Contas (IrPC): calculado pelo total de prestações de contas nas situações de “aprovadas” e “aprovadas com ressalva”;

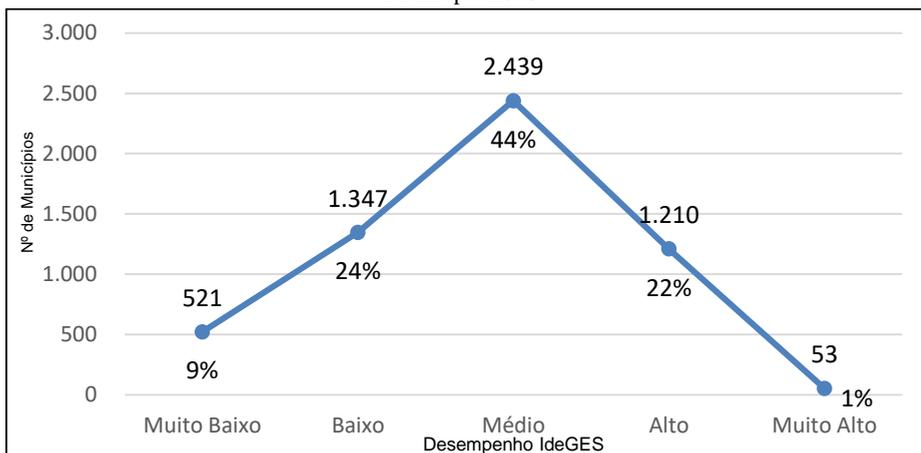
¹ Conforme painel dinâmico, em 2020, o PDDE alcançou um repasse total de R\$ 1.795.252.453,57, distribuídos entre os valores do PDDE Básico, Especial e das Ações Integradas (PDDE Emergencial, Educação Conectada, Novo Ensino Médio, Água e Esgotamento Sanitário e Escola Acessível), abrangendo 118.877 escolas e 33.660.674 alunos. (PORTAL FNDE, 2021b).

em razão ao total de obrigações de prestar contas das UEx. (BRASIL, 2020a, p. 4).

Segundo o Painel IdeGESPDE (BRASIL, 2020b) no ano de 2018, o Brasil possuía 135.467 entidades², incluindo as instituições particulares, as municipais, as estaduais e as federais em seus 5.570 municípios.

O desempenho da gestão do Programa Dinheiro Direto na Escola na rede municipal de ensino no ano de 2018 foi conforme demonstrado no gráfico 1:

Gráfico 1 – Índice de Desempenho da gestão descentralizada do PDDE na rede Municipal/2018



Fonte: Elaboração pela autora, com base no Painel do IdeGES (BRASIL, 2020b).

Na análise do Gráfico 1, observa-se que nos 5.570 municípios, 521 (9%) tiveram desempenho muito baixo e 1.347 (24%) apresentaram desempenho baixo, totalizando cerca de 1.868, ou seja, aproximadamente 33% dos municípios não tiveram um desempenho considerado satisfatório.

Os municípios que tiveram um desempenho médio foram 2.439, ou seja, cerca de 44% do total; enquanto os que apresentaram alto desempenho foram 1.210 (22%) e aqueles com muito alto desempenho, 53 (1%), ambos totalizando 1.263 municípios (23%).

Diante destes dados, no qual se observa que há municípios que apresentam desempenhos não satisfatórios na gestão de recursos que poderiam ser utilizados para beneficiar as escolas do país, e levando em conta a demanda reivindicada pela sociedade por mais recursos na educação, esta pesquisa levantou a seguinte questão norteadora: por que uma parte dos municípios brasileiros consegue apresentar um desempenho satisfatório na gestão dos recursos e outra não?

Além disso, a pesquisa pretendeu abordar as seguintes hipóteses:

² No caso específico do PDDE são: as Entidades Executoras (EEx) - Prefeituras e Secretarias de Educação do Estado ou do DF; as Unidades Executoras Próprias (UEEx) - Caixas Escolares, Círculos de Pais e Mestres ou similares; as Entidades Mantenedoras (EM) das escolas privadas de educação especial.

- Quanto mais baixo o nível socioeconômico do município, menos satisfatório é o desempenho na gestão do Programa Dinheiro Direto na Escola;
- Quanto menor o porte populacional do município, menos satisfatório é o desempenho na gestão do PDDE; e
- Quanto menos satisfatório é o desempenho na gestão do Programa Dinheiro Direto na Escola, menos satisfatório é o desempenho nas metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

O presente artigo foi estruturado em três partes, além da introdução e das considerações finais. Na primeira, apresenta-se um referencial teórico sobre as políticas públicas no âmbito da educação à luz da perspectiva da descentralização. A segunda trata da metodologia, com uma abordagem quantitativa. A terceira analisa e discute os dados quantitativos em relação ao desempenho da gestão do programa e às variáveis utilizadas no estudo.

Referencial teórico

A conceituação da descentralização

O termo descentralização não é algo novo na literatura. A discussão sobre o tema vislumbra uma diversidade de entendimentos e de concepções valorativas, tanto na literatura internacional quanto na nacional (GUINMARÃES, 2002).

No cenário do país, destacam-se autores como, por exemplo: Almeida (2005); Rezende (2005); Falleti (2006); Lobo (1990); Arretche (1996, 1998) e Filippim e Abrúcio (2010).

Para Almeida (2005), a expressão descentralização está longe de ter um significado exato. O autor destaca que o termo descentralização tem sido utilizado indistintamente para:

[...] indicar graus e modalidades diversas de redução do escopo do governo federal em decorrência: a) do deslocamento da capacidade de decidir e implementar políticas para instâncias subnacionais; b) da transferência para outras esferas de governo da implementação e administração de políticas definidas no plano federal; ou c) da passagem de atribuições da área governamental para o setor privado. (ALMEIDA, 1995, p. 90).

Uma das principais pesquisadoras da temática, Falleti (2006), apresenta a seguinte definição para a descentralização:

Processo de reforma do Estado, composta por um conjunto de políticas públicas que transfere responsabilidades, recursos ou autoridade de níveis mais elevados do governo para níveis inferiores, no contexto de um tipo específico de Estado. (FALLETI, 2006, p. 60).

A descentralização no contexto das políticas públicas descentralizadas no âmbito da educação

Segundo Lobo, Lustosa e Paz (2018, p. 125):

Desde os anos 1980, as políticas públicas, principalmente na área de saúde e educação, foram descentralizadas como estratégia para aumentar a participação da sociedade civil na formulação e no controle dos recursos repassados. Participação era o remédio para diferentes males que acometiam a administração pública: burocracia, lentidão para prover serviços públicos, distância das demandas locais e corrupção. Também contribuiria com o processo pedagógico de educar o indivíduo para o exercício da cidadania, incentivando-o a integrar ou organizar entidades civis e interferir diretamente na definição das prioridades no uso dos recursos públicos, além de acompanhar a execução.

Reitz, Lago e Teodoro (2007) citam que o sistema educacional brasileiro, desde os anos 1990, ficou marcado pela descentralização. Segundo os autores, o processo de descentralização tem como finalidade a resolução dos problemas com maior rapidez, por se encontrar mais próximo dos cidadãos, com iniciativas que atendam às necessidades dos municípios, especialmente em relação à educação.

Na mesma perspectiva, Goldin e Katz (2003) apontam como vantagem da descentralização a aproximação dos gestores públicos locais das necessidades de seus representados, o que proporciona uma personalização de serviço, bem como uma maior participação dos cidadãos na cobrança dos resultados nas políticas públicas descentralizadas.

Em contrapartida, há autores, como Kugelmas e Sola (1999), que argumentam sobre os efetivos benefícios da descentralização num cenário em que faltam aos estados e municípios condições administrativas, financeiras e institucionais para implementar programas, como também em que há inconsistência dos mecanismos de accountability.

Numa linha mais consensual, Litvack, Ahmad e Bird (1998 apud SOARES; MACHADO, 2018, p. 48) afirmam que “a descentralização não é boa nem ruim para a eficiência, equidade ou estabilidade macroeconômica; que os seus efeitos dependem de desenho institucional específico”. Cabe ressaltar que foi com base nessa perspectiva que este estudo foi abordado.

Metodologia

Trata-se de um estudo de natureza quantitativa, a partir do levantamento de dados secundários disponibilizados por órgãos, como o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e a Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro (Firjan).

O estudo teve os seguintes objetivos: no primeiro momento, através da análise descritiva, construir um perfil para os municípios que apresentaram diferentes desempenhos no painel no ano de 2018.

O estudo teve os seguintes propósitos: no primeiro momento, através da análise descritiva, construir um perfil para os municípios que apresentaram diferentes desempenhos no painel no ano de 2018; no segundo momento, analisar a relação entre o IdeGES-PDDE (variável dependente) e as seguintes variáveis independentes: população residente estimada e Índice Firjan de Desenvolvimento Municipal, utilizando os métodos estatísticos correlação de Pearson e regressão múltipla.

No quadro 1, são apresentadas as variáveis e as respectivas fontes de dados.

Quadro 1 – Variáveis para análise estatística

VARIÁVEIS	DESCRIÇÃO DA CONSTITUIÇÃO	FONTE	ANO BASE
IdeGES-PDDE	- Índice de regularidade com prestação de contas; - Índice de adesão; - Índice de execução de recursos.	Painel IdeGES-PDDE	2018/2020
DEMOGRÁFICA	- População residente estimada.	Sidra/IBGE	2020
GEOGRÁFICA	- Região geográfica; - Unidade da federação.	Sidra/IBGE	2017
IDEB	- Fluxo escolar; - Médias de desempenho nos exames.	Inep	2020
IFDM	- Emprego e renda; - Educação; - Saúde.	Sistema Firjan	2018

Fonte: Elaborado pela autora (2020), a partir de Brasil (2020), Firjan (2018), IBGE (2017; 2020) e Inep (2020a, 2020b).

Em relação à amostragem deste estudo, o universo da pesquisa foi definido, a princípio, com todos os 5.570 municípios brasileiros que receberam recursos no PDDE Básico na rede municipal de ensino no ano de 2018 como recorte temporal.

Todavia, observou-se que muitos municípios não tiveram os indicadores calculados, em razão da falta de informações ou de dados incorretos ou indisponíveis³. Em virtude disso, o universo da pesquisa ficou definido com 5.002 municípios. Para a descrição do perfil dos municípios, bem como para a verificação da correlação e da regressão múltipla entre as variáveis, foi empregado o *software* Excel 365 da Microsoft Office (2019).

Por oportuno, cabe destacar que foi utilizado um nível de 5% de significância nos resultados obtidos (o mesmo que 95% de confiança). Por fim, vale ressaltar que este estudo envolveu dados secundários; assim, não foi necessária a obtenção de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa.

³ Na tabela do Ideb para o Ensino Fundamental - Anos iniciais, não constam dados de alguns municípios em virtude de: número de participantes no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) insuficiente para que os resultados sejam divulgados e solicitação de não divulgação, conforme Portaria Inep nº 410 de 03 de novembro de 2011 ou Portaria Inep nº 304 de 24 de junho de 2013. Em relação ao IFDM, a tabela consultada consta municípios com dados não disponíveis "ND".

Resultados e discussão

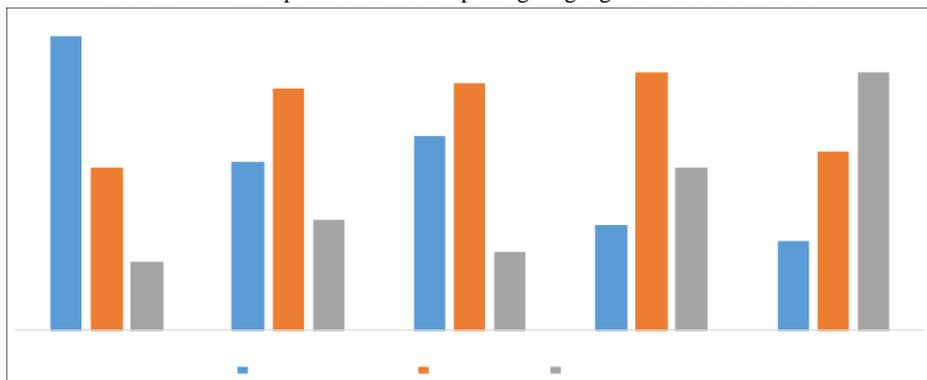
a) Análise Descritiva

Apresenta-se a seguir a descrição e análise referentes às variáveis utilizadas no estudo:

- Desempenho dos municípios no IdeGES-PDDE: Região geográfica e Unidade da federação

Em relação as regiões geográficas, o Gráfico 2 demonstra o desempenho no IdeGES-PDDE no ano de 2018.

Gráfico 2 – Desempenho do IdeGES por região geográfica no ano de 2018



Fonte: Elaborado pela autora (2020) com base no Painel do FNDE e nos dados do IBGE (2020).

Nota-se, no Gráfico 2, que os maiores índices de desempenho do PDDE nas faixas classificadas como alto e muito alto ficaram com a Região Centro-Oeste (49%), seguida pelas regiões Sul (31%) e Nordeste (21%).

A respeito do médio desempenho, constatou-se: que a Região Sul ficou com o maior percentual, de 49%; seguida pela Região Sudeste, com o percentual de 47%, e pela Região Nordeste, com o percentual de 46%.

Foi observado que, nas faixas de baixo e muito baixo desempenho, destacaram-se a Região Norte, com o percentual de 56%; a Região Sudeste, com 37%; e a Região Nordeste, com 32%.

Em relação à Região Norte, Miranda e Mendes (2004) destacam que essa região é reiteradamente citada em diversos estudos como uma das mais pobres do Brasil. Pode-se inferir que os achados no presente trabalho evidenciam o que a literatura vem apontando nos últimos anos em relação à vulnerabilidade da Região Norte.

Em relação ao PDDE, Arantes (2019), em sua tese, na tentativa de compreender o cenário da Região Norte, buscou analisar o referido programa e suas possíveis contribuições para a redução das desigualdades socioeducacionais na região e, especificamente, em Roraima, no período compreendido entre 1997 e 2017. A sua pesquisa evidenciou que a política de financiamento se depara com desafios significativos para reduzir as desigualdades presentes no sistema educacional brasileiro. Além disso, destacou, ainda, que o programa necessita estar

sistematizado com outras ações para superar os desafios que as possibilidades de gestão dos sistemas de ensino e das unidades escolares do estado apresentam.

Um outro dado observado foi que a Região Nordeste teve um desempenho melhor que o da Região Sudeste, que é considerada uma das mais desenvolvidas do país. Mesmo reconhecendo o baixo desempenho na gestão dos recursos descentralizados do programa nas duas regiões, isso não deixa de ser um aspecto positivo a ser considerado, pelo fato de a Região Nordeste ser uma das mais vulneráveis do Brasil.

Em relação ao observado, pode-se levantar para futuros estudos a seguinte hipótese: os municípios com alto índice de desenvolvimento humano, como, por exemplo, os pertencentes a Região Sudeste, não têm um bom desempenho no programa porque os custos operacionais não compensam os valores repassados.

Cabe ressaltar o excelente desempenho da Região do Centro-Oeste, localizada no Planalto Central, ocupando 19% do território brasileiro, com uma área de 1.612.077,2 km, sendo formada pelos estados de Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul e pelo Distrito Federal.

Em suma, a Tabela 1 apresenta as variáveis regiões geográficas e unidades federativas e suas relações com o desempenho do PDDE na rede municipal em 2018.

Tabela 1 – Desempenho dos municípios no IdeGES-PDDE: região geográfica e UF no ano de 2018

Região	UF	Total de Municípios	Frequência dos Municípios					
			IdeGES - MB e B*		IdeGES - Médio**		IdeGES - A e MA***	
			Absoluta	Relativa	Absoluta	Relativa	Absoluta	Relativa
Norte	AM	57	53	93%	4	7%	0	0%
	AC	20	17	85%	3	15%	0	0%
	AP	15	15	100%	0	0%	0	0%
	PA	133	84	63%	45	34%	4	3%
	RO	49	17	35%	23	47%	9	18%
	TO	125	37	30%	48	38%	40	32%
	RR	9	7	78%	2	22%	0	0%
Total - Norte		408	230	56%	125	31%	53	13%
Nordeste	AL	98	27	28%	49	50%	22	22%
	BA	399	117	29%	214	54%	68	17%
	CE	182	5	3%	63	35%	114	63%
	MA	193	121	63%	67	35%	5	3%
	PB	205	79	39%	89	43%	37	18%
	PE	181	56	31%	96	53%	29	16%
	PI	203	73	36%	96	47%	34	17%
	RN	144	42	29%	67	47%	35	24%
SE	71	20	28%	36	51%	15	21%	
Total - Nordeste		1.676	540	32%	777	46%	359	21%
Sudeste	ES	73	12	16%	44	60%	17	23%
	MG	761	324	43%	310	41%	127	17%
	RJ	89	25	28%	50	56%	14	16%
	SP	600	210	35%	313	52%	77	13%
Total - Sudeste		1.523	571	37%	717	47%	235	15%
Sul	PR	395	55	14%	191	48%	149	38%
	RS	329	67	20%	160	49%	102	31%
	SC	251	74	29%	122	49%	55	22%
Total - Sul		975	196	20%	473	49%	306	31%
Centro Oeste	GO	231	30	13%	54	23%	147	64%
	MS	71	7	10%	28	39%	36	51%
	MT	118	36	31%	60	51%	22	19%
Total - Centro Oeste		420	73	17%	142	34%	205	49%
Total - Brasil****		5.002	1.610	32%	2.234	45%	1.158	23%

Fonte: Elaborado pela autora (2020), com base no Painel do FNDE e nos dados do IBGE (2020).

*IdeGES MB= desempenho muito baixo, considerado o intervalo de 0 a 4; IdeGES B = desempenho baixo, considerado o intervalo de 4,1 a 6.

** IdeGES M= desempenho médio, considerado o intervalo de 6,1 a 8.

** IdeGES A = desempenho alto, considerado o intervalo de 8,1 a 9; IdeGES MA = desempenho muito alto, considerado o intervalo de 9,1 a 10.

***Amostra foi de 5.002 municípios, em virtude da necessidade de utilizar tabelas homogêneas na análise de diferentes variáveis selecionadas neste estudo.

No tocante às unidades federativas, observa-se que o estado de Goiás foi o que alcançou a primeira posição, com o percentual de 64% para desempenho alto e muito alto. A segunda posição ficou com o Ceará, com 63%; seguido, na terceira posição, pelo Mato Grosso do Sul, com 51%.

Cabe destacar que o estado de Goiás é o mais central dos estados brasileiros e o mais populoso da Região Centro-Oeste. Por oportuno, ressalta-se o excelente desempenho do estado do Ceará, demonstrado também nos indicadores de qualidade de educação no país. Entretanto, Naspolini (2001) cita que, apesar dos avanços na política educacional, ainda permanece o histórico desafio cearense de promoção da inclusão e da equidade social. Em relação ao Mato Grosso do Sul, esse estado é considerado de base econômica agropecuária, com baixa densidade demográfica, alta concentração urbana, detendo a segunda renda per capita do País a partir da década de 1990, entretanto, com alta concentração de renda (FERNADES, 2001).

Na faixa de desempenho médio, destacou-se, nas unidades federativas, o estado do Espírito Santo, com o percentual de 60%; seguido do estado do Rio de Janeiro, com o percentual de 56%; e o estado da Bahia, com o percentual de 54%.

No tocante à faixa de baixo e muito baixo desempenho, o Amapá foi o que ficou em primeiro lugar com o menor desempenho, registrado em cerca de 100% dos municípios do espaço amostral. Em segundo, ficou o estado do Amazonas, com 93% e, em terceiro, o estado do Acre, com 85%, todos esses estados da Região Norte.

Para finalizar, em relação ao Amapá, cabe destacar os estudos de Sá e Ferreira (2020) nos quais evidenciaram que os planejamentos e as políticas de educação do estado apresentaram pouca consistência operacional e descontinuidade de projetos, essa última decorrente, entre outros fatores, da interferência política partidária.

- Desempenho dos municípios no IdeGES-PDDE: população residente estimada

Este estudo escolheu a temática porte dos municípios, definida pela população residente estimada, devido à sua relevância para a compreensão das políticas públicas descentralizadas de financiamento da educação no país.

Vieira (2012), em seu artigo intitulado *Em busca de uma teoria da descentralização*, uma síntese de sua tese premiada⁴, ressalta que

Responsabilizam-se comumente os fatores demográficos pelo desenvolvimento e crescimento dos sistemas políticos. As alterações na composição demográfica, além de sua extrema mobilidade em nossa época, afetam decisivamente os segmentos econômico, político e social das nações. Simples observação bastará ao estudioso dos fenômenos político-administrativos para verificar o impacto dos fatores demográficos junto à forma de governo, ao seu tamanho, finalidades e, até mesmo, à sua eficiência ou eficácia. Similarmente, espera-se alguma influência desses mesmos elementos demográficos sobre a descentralização. (VIEIRA, 2012, p. 1414).

⁴ O artigo em foco representa a síntese da tese de doutorado sob o mesmo título defendida na Universidade do Sul da Califórnia em 1967, agraciada com o prêmio Henri Reining Jr., “essência do debate centralização versus descentralização”, e sendo considerada a melhor tese do ano de 1967 pela Escola de Administração Pública da referida universidade.

Jardim (1992, p. 39) reforça a ideia da importância de se conhecer o volume populacional de uma área geográfica, afirmando que essa “é uma informação básica tanto para o planejamento público como para projetos de empresas privadas que envolvem o potencial de demanda por produtos, mão de obra, serviços, etc.”.

A Tabela 2 apresenta a variável população residente estimada e sua relação com o IdeGES-PDDE dos municípios, tendo como recorte temporal o ano de 2018.

Tabela 2 – Frequência de desempenho dos municípios no IdeGES-PDDE: população residente estimada

População*	Frequência de Municípios					
	IdeGES - Muito Baixo e Baixo		IdeGES - Médio		IdeGES - Alto e Muito Alto	
	Absoluta	Relativa	Absoluta	Relativa	Absoluta	Relativa
P1	1.221	24%	1.293	26%	750	15%
P2	281	6%	531	11%	259	5%
M	71	1%	186	4%	87	2%
G	31	1%	214	4%	60	1%
Me	6	0%	10	0%	2	0%
Total	1.610	32%	2.234	45%	1.158	23%

Fonte: Elaborada pela autora com base no Painel do FNDE (2020) e SIDRA/IBGE (2020).

* P1 (pequeno porte 1) = até 20.000 hab.; P2 (pequeno porte 2) = de 20.001 a 50.000 hab.; M (médio porte) = de 50.001 a 100.000 hab.; G (grande porte) = de 100.001 a 900.000 hab.; e Me (Metrópole) = mais de 900.000 hab. (IBGE, 2017).

Na Tabela 2, foi observado que a categoria de porte pequeno 1, que são os municípios com até 20.000 habitantes, ficou com a maior concentração nas diferentes faixas de desempenho, ou seja, percentual de 24% (1.221 municípios) na faixa muito baixo e baixo, 26% (1.293 municípios) no médio desempenho e cerca de 15% (750 municípios) no alto e muito alto desempenho.

Em segunda posição, ficou a categoria de porte pequeno 2, que são os municípios de 20.001 a 50.000 habitantes, que apresentou, também, concentração nas diferentes faixas de desempenho, com o percentual de 6% (281 municípios) no desempenho baixo e muito baixo, 11% (531 municípios) no médio desempenho e 5% (259 municípios) no desempenho alto e muito alto.

Cabe ressaltar o desempenho nas metrópoles brasileiras, no tocante àquelas classificadas com alto e muito alto desempenho, destacaram-se: Fortaleza (CE), da Região Nordeste; e Goiânia (GO), da Região Centro-Oeste.

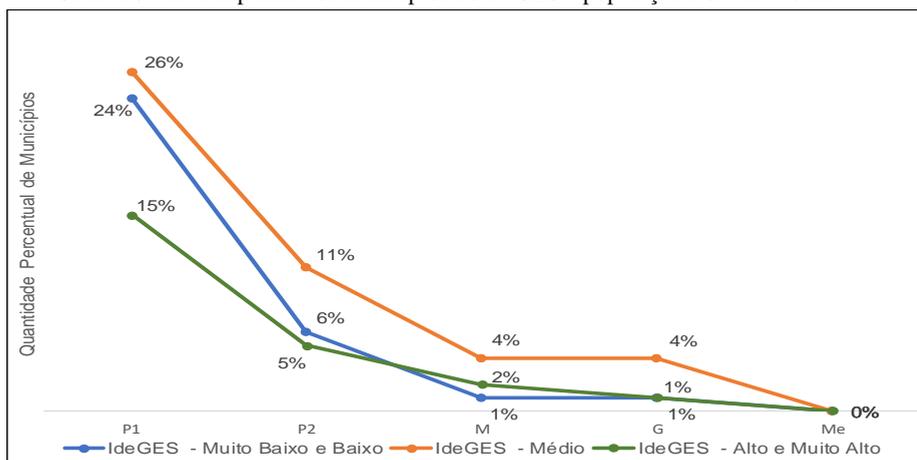
Em relação às metrópoles, que ficaram classificadas nas faixas de baixo e muito baixo desempenho, destacaram-se: São Luiz (MA), Belo Horizonte (MG), Belém (PA), Recife (PE), Porto Alegre (RS) e Campinas (SP). Quanto à localização dessas metrópoles: 3 (três) são da Região Nordeste, 2 (duas) da Região Sudeste e 1 (uma) da Região Sul.

Segundo autores como **Ribeiro e Koslinski (2009)** e **Padilha et al. (2012)**, as metrópoles brasileiras são marcadas por desigualdades agudas. Ernica e Rodrigues (2020, p. 1) citam que as metrópoles:

Concentram riquezas diversas (econômica, política, cultural, simbólica) e nutrem amplas redes de relações internacionais; ao mesmo tempo, são socialmente segregadas, possuindo vastas áreas de concentração de pobreza, no âmbito educacional enquanto sediam a maioria das principais instituições de ensino superior e das escolas privadas de mais alto desempenho acadêmico do país, suas escolas públicas regulares, como padrão geral, têm desempenho inferior ao das cidades médias de seus estados.

Em síntese, pode-se observar a variável população residente estimada e sua relação com o IdeGES-PDDE conforme Gráfico 3.

Gráfico 3 – Desempenho dos municípios no IdeGES e população residente estimada



Fonte: Elaborada pela autora com base no Painel do FNDE (2020) e IBGE (2020).

Os dados apresentados no Gráfico 3 apontam que os melhores percentuais de desempenhos ficaram com os municípios de porte pequeno 1 e 2. Pode-se inferir que tais achados contrariam a expectativa de que somente os municípios de porte maiores possuem capacidade administrativa de gestão das políticas públicas descentralizadas, como defendem Pinafo *et al.* (2020) e Azevedo e Aquino (2016).

Por oportuno, cabe ressaltar os estudos de avaliação da gestão de municípios brasileiros realizados pela Confederação Nacional de Municípios (CNM) (2021) e pela Firjan (2018) apontam que são nos pequenos municípios brasileiros que os melhores índices de gestão estão ocorrendo.

O estudo de Juanico (1997) que, embora não tenha tratado de maneira específica sobre os pequenos municípios brasileiros, analisou o desenvolvimento de pequenas cidades no terceiro mundo, buscando corroborar a importância de se fomentar o seu desenvolvimento e, com isso, convergir mais recursos para elas. No seu ponto de vista, isso contribuiria para diminuir o êxodo para as cidades maiores, bem como propiciaria uma distribuição equidosa dos recursos humanos e econômicos.

Em suma, este estudo concorda com a necessidade de fomentar ações de desenvolvimento em apoio aos pequenos municípios, principalmente aqueles com até 20.000 habitantes que, segundo o IBGE (AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS, 2021), correspondem a mais

de 67,7% dos municípios brasileiros, visando proporcionar a capacidade administrativa de gestão dos recursos, sobretudo das políticas públicas descentralizadas no âmbito da educação.

- Desempenho dos municípios no IdeGES-PDDE e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Segundo o Resumo Técnico do Inep, o Ideb:

[...] é uma iniciativa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para mensurar o desempenho do sistema educacional brasileiro a partir da combinação entre a proficiência obtida pelos estudantes em avaliações externas de larga escala (Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb) e a taxa de aprovação, indicador que tem influência na eficiência do fluxo escolar, ou seja, na progressão dos estudantes entre etapas/anos na educação básica. (BRASIL, 2020, p. 10).

O índice surgiu visando contribuir com as políticas públicas educacionais na melhoria da qualidade da educação, tanto no âmbito nacional quanto em esferas estaduais, municipais e escolares, de maneira que a composição do índice propicie a projeção de metas individuais intermediárias⁵ para o fomento da qualidade do ensino, como destaca o Resumo Técnico do Inep (BRASIL, 2020).

A Tabela 3 apresenta a frequência dos municípios das unidades federativas que atingiram, ou não, as respectivas metas intermediárias de 2019 do Ideb e sua relação com o IdeGES-PDDE, em 2018.

⁵ As metas intermediárias foram elaboradas pelo Inep através do programa de metas fixadas pelo Compromisso Todos pela Educação, eixo do Plano de Desenvolvimento da Educação, do Ministério da Educação, que trata da educação básica. Cada sistema deve evoluir segundo pontos diversos, e com empenho maior daqueles que partem em pior situação, visando à redução da desigualdade educacional. Para mais informações sobre a metodologia do índice e das metas intermediárias para a trajetória no Brasil, estados, municípios e escolas, consulte o sítio do Inep, disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/ideb>.

Tabela 3 – Frequência dos municípios – IdeGES-PDDE e as metas 2019 do Ideb

Região	UF	Nº Total de Municípios	Frequência de Municípios											
			IdeGES - Muito Baixo e Baixo				IdeGES - Médio				IdeGES - Alto e Muito Alto			
			Atingiram meta		Não atingiram meta		Atingiram meta		Não atingiram meta		Atingiram meta		Não atingiram meta	
			Absoluta	Relativa	Absoluta	Relativa	Absoluta	Relativa	Absoluta	Relativa	Absoluta	Relativa	Absoluta	Relativa
N	AM	57	4	7%	49	86%	1	2%	3	5%	0	0%	0	0%
	AC	20	7	35%	10	50%	1	5%	2	10%	0	0%	0	0%
	AP	15	0	0%	15	100%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
	PA	133	21	16%	63	47%	22	17%	23	17%	3	2%	1	1%
	RO	49	4	8%	13	27%	8	16%	15	31%	5	10%	4	8%
	TO	125	3	2%	34	27%	10	8%	38	30%	17	14%	23	18%
	RR	9	0	0%	7	78%	1	11%	1	11%	0	0%	0	0%
Total - Região Norte		408	39	10%	191	47%	43	11%	82	20%	25	6%	28	7%
NE	AL	98	22	22%	5	5%	46	47%	3	3%	21	21%	1	1%
	BA	399	61	15%	56	14%	136	34%	78	20%	44	11%	24	6%
	CE	182	4	2%	1	1%	61	34%	2	1%	112	62%	2	1%
	MA	193	38	20%	83	43%	36	19%	31	16%	4	2%	1	1%
	PB	205	41	20%	38	19%	38	19%	51	25%	14	7%	23	11%
	PE	181	22	12%	34	19%	45	25%	51	28%	14	8%	15	8%
	PI	203	36	18%	37	18%	60	30%	36	18%	23	11%	11	5%
	RN	144	12	8%	30	21%	28	19%	39	27%	19	13%	16	11%
SE	71	2	3%	18	25%	3	4%	33	46%	0	0%	15	21%	
Total - Região Nordeste		1.676	238	14%	302	18%	453	27%	324	19%	251	15%	108	6%
SE	ES	73	4	5%	8	11%	25	34%	19	26%	9	12%	8	11%
	MG	761	89	12%	235	31%	112	15%	198	26%	60	8%	67	9%
	RJ	89	3	3%	22	25%	6	7%	44	49%	4	4%	10	11%
	SP	600	109	18%	101	17%	202	34%	111	19%	48	8%	29	5%
Total - Região Sudeste		1.523	205	13%	366	24%	345	23%	372	24%	121	8%	114	7%
S	PR	395	17	4%	38	10%	102	26%	89	23%	78	20%	71	18%
	RS	329	24	7%	43	13%	72	22%	88	27%	57	17%	45	14%
	SC	251	35	14%	39	16%	70	28%	52	21%	37	15%	18	7%
Total - Região Sul		975	76	8%	120	12%	244	25%	229	23%	172	18%	134	14%
CO	GO	231	12	5%	18	8%	26	11%	28	12%	100	43%	47	20%
	MS	71	1	1%	6	8%	11	15%	17	24%	12	17%	24	34%
	MT	118	14	12%	22	19%	44	37%	16	14%	17	14%	5	4%
Total - Região Centro Oeste		420	27	6%	46	11%	81	19%	61	15%	129	31%	76	18%
Total - Brasil		5.002	585	12%	1.025	20%	1.166	23%	1.068	21%	698	14%	460	9%

Fonte: Elaborada pela autora com base no Painel IdeGES-PDDE e Inep (BRASIL, 2020b).

* Neste estudo considerou-se apenas a Meta do Ideb para anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de ensino, portanto, o Distrito Federal não consta na tabela.

** No cálculo da frequência, foi considerada a Meta Intermediária para cada UF, conforme preconizado pelo Inep.

Notou-se que, na Região Norte, o estado do Amapá destacou-se com 100% dos municípios com o desempenho baixo e muito baixo, e que não conseguiram atingir as metas; seguido pelo estado do Amazonas, com 86% do total dos municípios, e o estado de Roraima, com 78% do total dos municípios que também não atingiram as metas no espaço amostral deste estudo.

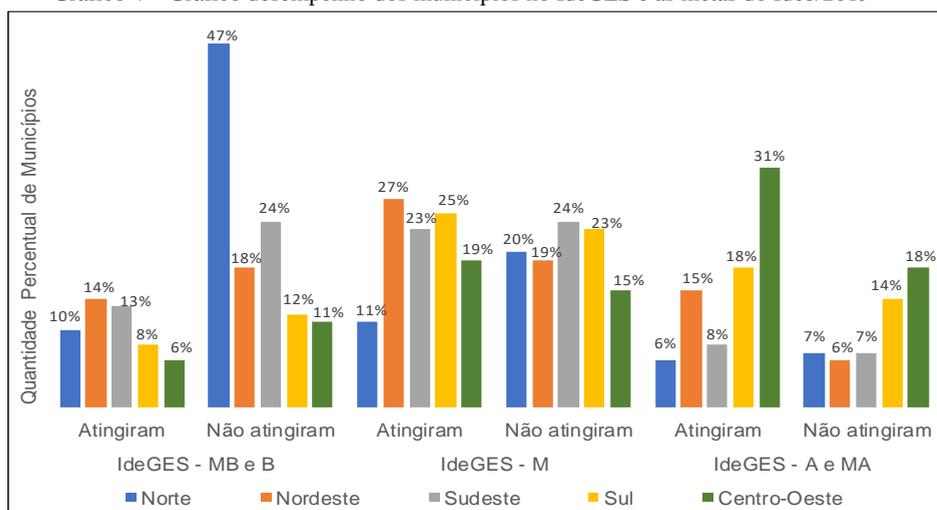
Em relação ao universo da pesquisa (5.002 municípios), os municípios que não atingiram as metas do índice e com baixo e muito baixo desempenho representaram apenas o

percentual de 20%. Além disso, observou-se que os municípios com o desempenho médio e que atingiram as metas Ideb/2019 foram os que apresentaram o melhor percentual (23%).

Em síntese, o Gráfico 7 demonstra o percentual de municípios das unidades federativas que atingiram, ou não, suas respectivas metas intermediárias de 2019 do Ideb e sua relação com o IdeGES-PDDE em 2018.

Ainda na análise desse importante índice, observou-se no Gráfico 4 que a Região Centro-Oeste se destacou com o percentual de 31% dos municípios com o desempenho alto e muito alto e que conseguiram atingir as metas em 2019, seguida pela Região Sul, com o percentual de 18%. Na terceira posição, a Região Nordeste apresenta o percentual de 15%.

Gráfico 4 – Gráfico desempenho dos municípios no IdeGES e as metas do Ideb/2019



Fonte: Elaborado pela autora com base no Painel IdeGES-PDDE e Inep (BRASIL, 2020b).

Em relação ao desempenho médio que conseguiram atingir a média, nota-se que a Região Nordeste alcançou a melhor posição, com o percentual de 27% dos municípios, seguida pela Região Sul. Na última posição, a Região Norte apresenta apenas 11%.

A respeito do desempenho baixo e muito baixo no IdeGES-PDDE, e que conseguiram atingir as metas em 2019, observou-se que a Região Nordeste ficou na primeira posição (14%), seguida pela Região Sudeste (13%) e pela Região Norte (10%).

Em contrapartida, notou-se que a Região Norte se destacou com 47% dos municípios com o desempenho baixo e muito baixo e que não conseguiram atingir as metas, seguida pela Região Sudeste, com 24% do total dos municípios; e, na terceira posição, da Região Nordeste, com 18% que também não atingiu as metas do Ideb.

Sobre o assunto, este estudo sugere que outras pesquisas sejam realizadas para verificar se o baixo e muito baixo desempenho no programa estão relacionados ao desinteresse mediante o alto custo operacional e o pouco valor repassado pelo programa, no caso do Sudeste. Em relação ao Nordeste e ao Norte, sugere-se verificar se a atualização cadastral obrigatória para receber o recurso pode ser um dos motivos do desempenho insatisfatório, pois as cidades

pequenas têm várias dificuldades administrativas, como, por exemplo, o difícil acesso aos cartórios para regularizar situação de UExs e a agências bancárias.

Na busca da compreensão da relação entre o PDDE e o Ideb, alguns estudos a seguir serão mencionados. Pimenta (2016) apontou, no contexto pesquisado, que não há uma relação direta dos recursos do PDDE e nem de sua parcela adicional ao êxito do desempenho dos alunos das escolas pesquisadas em relação às metas do Ideb. Antes, os projetos isolados, realizados em cada escola, podem contribuir para a promoção da qualidade da educação registrada nos índices do período analisado.

Oliveira Júnior, Minori e Frota (2019) analisaram a relação entre investimentos em educação destinados às escolas em caráter suplementar, por meio do PDDE, e os indicadores que acompanham o desenvolvimento da qualidade de ensino, especificamente o Ideb. Como resultado, constatou-se baixa relação entre o orçamento e o resultado no índice.

Segundo os autores, houve situações nas quais as instituições tinham à disposição valores comparativamente altos, mas obtiveram desempenho baixo, ao passo que escolas que não dispunham de repasses suplementares consideráveis atingiram e até superaram as metas previamente estabelecidas. Evidenciou-se que a correta aplicação dos recursos disponíveis é determinante na gestão escolar.

Em contrapartida à ideia de que as políticas de financiamento não contribuem para melhorar o indicador de qualidade educacional, os estudos de Titoto (2019) apontaram que existem pontos positivos e negativos do PDDE, de acordo com os relatos dos participantes nas entrevistas realizadas na pesquisa, que mencionaram que o programa é de extrema importância para a escola e para a melhoria do ensino público – parte deles acredita que o PDDE contribui para o avanço da nota do Ideb, mesmo que indiretamente.

Por oportuno, cabe destacar que o Relatório Técnico do Ideb/2019, versão preliminar do Inep/2020, apontou que os resultados do índice, considerando o desempenho de todas as redes de ensino, mostraram que o país segue melhorando o seu desempenho nos anos iniciais do ensino fundamental, alcançando, em 2019, um índice igual a 5,9, e que a meta proposta foi superada em 0,2 (BRASIL, 2020c, p. 14).

Em suma, este estudo concorda que há um longo caminho a percorrer em relação às metas na educação, bem como no tocante à gestão de recursos dos programas das políticas públicas descentralizadas, visando a uma educação de qualidade no país.

- Desempenho dos municípios no IdeGES-PDDE: emprego e renda – educação – saúde (IFDM)

O Índice Firjan de Desenvolvimento Municipal (IFDM) foi desenvolvido pela Firjan, com base em estatísticas públicas oficiais, e expressa o desenvolvimento socioeconômico municipal, usando dados de emprego, renda, educação e saúde.

Por oportuno, em sua dissertação, Piantino (2018, p. 95) cita que o IFDM se estabeleceu como instrumento de accountability social, “sendo um importante sinalizador às políticas públicas locais e regionais, e insumo para estudos sobre o desenvolvimento brasileiro”.

A Tabela 4 apresenta a variável IFDM e sua relação com o IdeGES-PDDE, tendo como recorte temporal o ano de 2018.

Tabela 1 – Desempenho dos municípios no IdeGES-PDDE: emprego e renda – educação – saúde (IFDM)

IFDM*	Frequência de Municípios					
	IdeGES - Muito Baixo e Baixo		IdeGES - Médio		IdeGES - Alto e Muito Alto	
	Absoluta	Relativa	Absoluta	Relativa	Absoluta	Relativa
B	8	0%	3	0%	0	0%
R	594	12%	478	10%	138	3%
M	955	19%	1.502	30%	912	18%
A	53	1%	251	5%	108	2%
Total	1.610	32%	2.234	45%	1.158	23%

Fonte: Elaborada pela autora com base no Painel do FNDE (2020) e Sistema Firjan (2020).

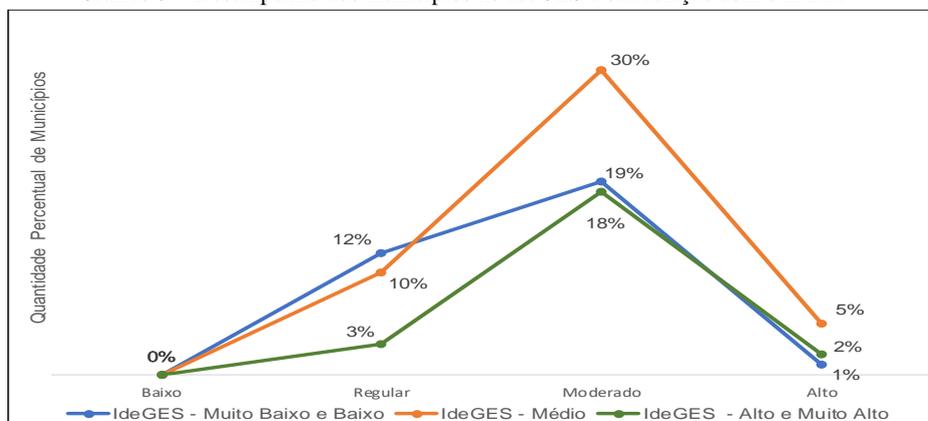
*IFDM (emprego e renda - educação - saúde), B = baixo; R = regular; M = moderado; A = alto.

Conforme a Tabela 4, os dados levantados evidenciam que a maioria dos municípios que tiveram o desempenho baixo e muito baixo se encontram classificados com IFDM moderado, 955 municípios (19%). Em relação ao desempenho médio no PDDE, de maneira análoga, ficaram classificados na categoria moderado 1.502 municípios (30%), e o mesmo ocorreu em relação ao alto e muito alto desempenho, 912 municípios (18%).

Em resumo, o Gráfico 5 apresenta a variável IFDM e sua relação com o IdeGES-PDDE, tendo como recorte temporal o ano de 2018.

Foram observados diferentes desempenhos concentrados na faixa classificada como moderado do IFDM. Isso mostra que as regiões, ainda, têm muito a melhorar no tocante aos serviços entregues à população, como saúde e educação. Além disso, resultados apresentados neste estudo não indicam uma relação conclusiva entre o desempenho do programa e a variável analisada, sugerindo que outros fatores podem influenciar o desempenho da gestão descentralizada dos recursos.

Gráfico 5 – Desempenho dos municípios no IdeGES e sua relação com o IFDM



Fonte: Elaborado pela autora com base no Painel do FNDE (2020) e Sistema Firjan (2020).]

b) Estatística descritiva Correlação de Pearson e Regressão Múltipla

Nesta parte, o estudo analisou a relação entre o IdeGES-PDDE e as seguintes variáveis: população residente estimada e Índice Firjan de Desenvolvimento Municipal,

utilizando os métodos estatísticos correlação de Pearson e regressão múltipla para testar as hipóteses do estudo.

Primeiro, verificou-se a estatística descritiva de cada variável, conforme a Tabela 5.

Tabela 5 – Estatística descritiva das variáveis

IdeGES - 2018		IFDM		População 2020	
Média	6,602544982	Média	0,66751412	Média	40604,20792
Erro padrão	0,023541958	Erro padrão	0,001371917	Erro padrão	3265,28157
Mediana	6,93	Mediana	0,674079	Mediana	12833,5
Modo	7,15	Modo	0,6364	Modo	6109
Desvio padrão	1,665000737	Desvio padrão	0,097028561	Desvio padrão	230936,4475
Variância da amostra	2,772227455	Variância da amostra	0,009414542	Variância da amostra	53331642797
Mínimo	0,18	Mínimo	0,321381	Mínimo	1118
Máximo	10	Máximo	0,900623	Máximo	12325232
Contagem	5002	Contagem	5002	Contagem	5002

Fonte: Elaborada pelo *software* Excel 365 da Microsoft Office (2019) com base em dados da pesquisa.

Em seguida, evidenciou-se, de acordo com a Tabela 6, pelo coeficiente de Pearson, que houve correlação entre as variáveis IdeGES-PDDE, população residente estimada e IFDM, todavia, uma correlação classificada como fraca.

Tabela 6 – Correlações entre as variáveis

	IdeGES - 2018	IFDM	População 2020
IdeGES - 2018	1		
IFDM	0,291519002	1	
População 2020	0,038651952	0,108975573	1

Fonte: Elaborada pelo *software* Excel 365 da Microsoft Office (2019) com base em dados da pesquisa.

Além disso, a Tabela 6, de correlação, mostrou que um dos requisitos da regressão múltipla foi atendido, a ausência de multicolinearidade, isso é, que não se pode ter uma alta correlação entre as variáveis independentes, sendo considerada alta a correlação com valores acima de 0,7, quando se adota uma postura mais rígida de 0,8 ou mais.

Em suma, foi utilizada a regressão linear múltipla para identificar uma equação que relacione as variáveis, Índice Firjan de Desenvolvimento Municipal e população residente estimada, de forma a evidenciar a maneira como as duas variáveis independentes podem ser predictoras do IdeGES-PDDE. Ressalta-se que a elaboração utilizou o *software* Excel, na versão *Microsoft 365*®. A seguir, nas Tabelas 7 e 8, estão apresentados os resultados obtidos.

Tabela 7 – Resumo do modelo^c

Estatística de Regressão				
R múltiplo	R-Quadrado	R-quadrado ajustado	Erro padrão	Observações
0,291601236	0,085031281	0,08466522	1,592958319	5002

Fonte: Elaborada pela autora, por meio do *software* Excel 365 da Microsoft Office, com base em dados da pesquisa.

Tabela 8 – ANOVA^a

ANOVA					
	gl	SQ	MQ	F	F de significação
Regressão	2	1178,865982	589,4329909	232,2873797	0
Resíduo	4999	12685,04352	2,537516207		
Total	5001	13863,9095			

Fonte: Elaborada pelo *software* Excel 365 da Microsoft Office (2019) com base em dados da pesquisa.

A tabela 9 apresentada contempla os coeficientes que definem a equação que relaciona as variáveis.

Tabela 9– Coeficientes^a

	Coefficientes	Erro padrão	Stat t	valor-P	95% inferiores	95% superiores	Inferior 95,0%	Superior 95,0%
Interseção	3,270003348	0,157133459	20,81035679	2,58811E-92	2,961952842	3,578053854	2,961952842	3,578053854
IFDM	4,989410995	0,233545013	21,36380874	5,59924E-97	4,531560325	5,447261664	4,531560325	5,447261664
População 2020	5,0225E-08	9,81246E-08	0,511849277	0,60877911	-1,42142E-07	2,42592E-07	-1,42142E-07	2,42592E-07

Fonte: Elaborada pelo *software* Excel 365 da Microsoft Office (2019) com base em dados da pesquisa.

Diante do exposto, a equação que descreve essa relação é:

$$y = b_0 + b_1 \cdot x_1 + b_2 \cdot x_2$$

$$(IdeGES) = 3,27 + (4,99) \cdot (IFDM) + (5,022 \cdot 10^{-8}) \cdot (População\ 2020)$$

Conclusões

O presente estudo buscou construir um perfil para os municípios em relação ao desempenho na gestão dos recursos do PDDE, bem como analisar a relação entre o IdeGES-PDDE e as seguintes variáveis: população residente estimada e Índice Firjan de Desenvolvimento Municipal, utilizando os métodos da estatística descritiva, correlação de Pearson e regressão múltipla.

Em relação ao perfil, foi possível identificar algumas tendências:

a. No desempenho baixo e muito baixo:

Os municípios da Região Norte foram os que apresentaram o maior percentual com baixo e muito baixo desempenho, ou seja, cerca de (56%) dos municípios. A unidade federativa que obteve destaque foi o estado do Amapá, que obteve (100%) dos 15 municípios; em seguida, o estado do Amazonas, com (93%) e, em terceiro, o estado do Acre, com (85%), analisados no espaço amostral do estudo.

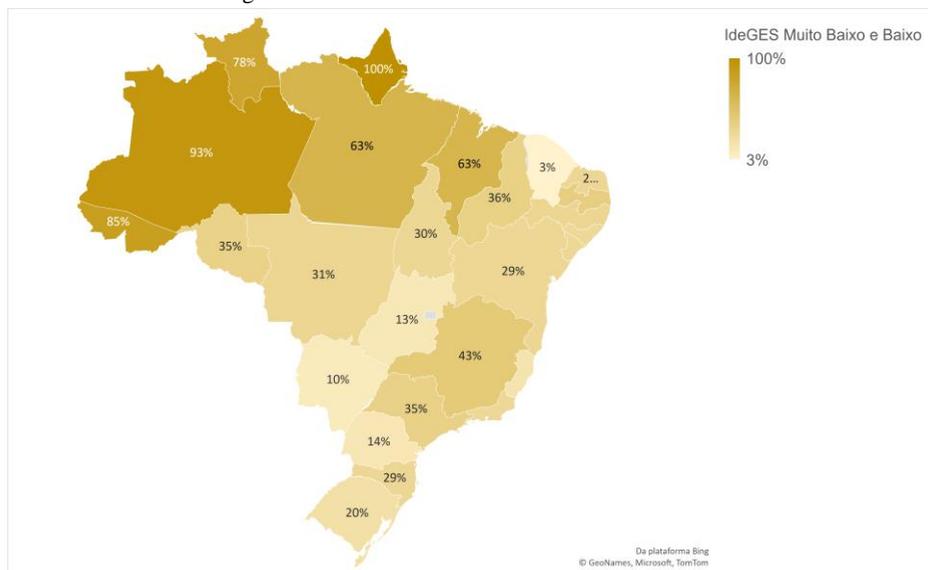
Quanto à população residente estimada, observa-se que o desempenho baixo e muito baixo se concentra na categoria de porte pequeno 1, que são os municípios com até 20.000 habitantes;

Em relação ao indicador socioeconômico Índice Firjan de Desenvolvimento Municipal, o levantamento apontou que a classificação “moderado” predominou em 955 municípios (59%) e, em seguida, índice classificado como regular, em 594 municípios (37%).

No que diz respeito ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, observou-se que a Região Norte ficou em destaque com (47%) dos municípios com o desempenho baixo e muito baixo e que não atingiram a meta do índice para 2019 no espaço amostral do estudo.

Em síntese, a figura 1 permite uma visualização geográfica do resultado dos contrastes dos desempenhos, deixando claro um padrão regional, que concentra a ocorrência de municípios com baixo e muito baixo desempenho na Região Norte.

Figura 1 – IdeGES Baixo e Muito Baixo em 2018



Fonte: Elaborado pela autora (2020) com base no Painel IdeGES e IBGE.

b. No desempenho alto e muito alto:

Os municípios da Região Centro Oeste foram os que apresentaram o maior percentual, com (49%) dos municípios com alto e muito alto desempenho; seguida pela Região Sul com (31%) e a região Nordeste com (21%) dos municípios. Em contrapartida, a Região Norte com (13%) dos municípios ficou na última posição.

No tocante às Unidades Federativas, cabe ressaltar que os estados Amazonas, Acre e Amapá não tiveram nenhum município com alto e muito alto desempenho na gestão do PDDE, e o estado do Pará com somente 4 municípios, ou seja, todos os estados pertencentes à região Norte. No Nordeste, a pior posição ficou com estado do Maranhão, com apenas 5 municípios com alto e muito alto desempenho na gestão do programa.

A Unidade Federativa que ficou destaque foi o estado de Goiás, que obteve (64%) dos 147 municípios analisados com alto e muito alto desempenho no espaço amostral do estudo; em seguida, o estado do Ceará, com (63%) dos 114 municípios.

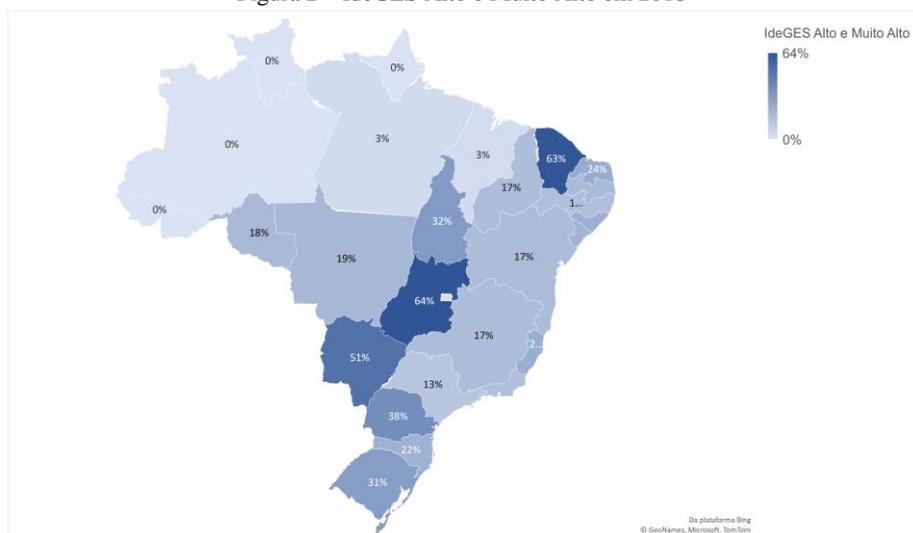
Em relação à população residente estimada, observa-se que o desempenho alto e muito alto se concentra na categoria de porte pequeno 1, que são os municípios com até 20.000 habitantes.

Quanto ao indicador socioeconômico, Índice Firjan de Desenvolvimento Municipal, o estudo apontou que a classificação “moderado” predominou em 912 municípios (57%) e, em seguida, a classificação regular em 138 municípios (9%).

No que diz respeito ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, evidenciou-se que a Região Centro Oeste se destacou com 31% dos municípios com o desempenho alto e muito alto e que conseguiram atingir as metas, seguido pela Região Sul, com o percentual de (18%). Na terceira posição, a Região Nordeste com (15%).

Em síntese, pode-se observar o desempenho alto e muito alto nos municípios conforme a figura 2:

Figura 2 – IdeGES Alto e Muito Alto em 2018



Fonte: Elaborada pela autora (2020) com base no Painel IdeGES e IBGE.

c. No desempenho médio:

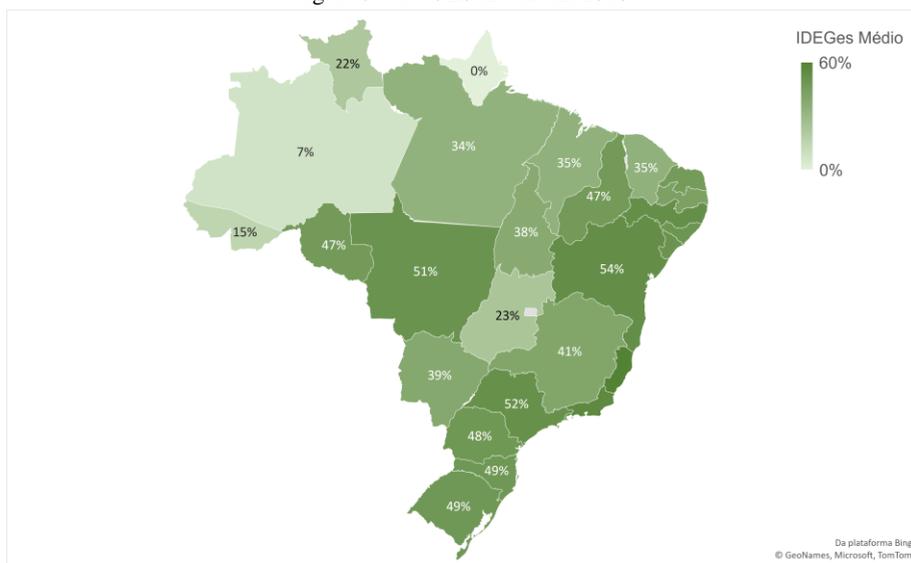
A região Sul ficou com o maior percentual (49%) dos municípios, seguida pela região Sudeste com o percentual de (47%) e pela região Nordeste com o percentual de (46%). Nas Unidades Federativas, destacou-se o estado do Espírito Santo com o percentual de (60%), seguido do estado do Rio de Janeiro com o percentual de (56%) e o estado da Bahia com o percentual de (54%) nesta faixa de desempenho.

A respeito do Índice Firjan de Desenvolvimento Municipal, ficou classificado na categoria “moderado”, com cerca de 1.502 municípios (30%) nessa faixa.

Observou-se que os municípios que alcançaram a primeira posição com o desempenho médio e que atingiram as metas Ideb/2019, foram os municípios da Região Nordeste, que apresentaram o melhor percentual (27%), seguido pelos municípios da Região Sudeste com (23%).

Em síntese, cabe ressaltar que, em relação ao universo da pesquisa, do total de 5.002 municípios, cerca de (45%) ficaram no desempenho médio no IdeGES-PDDE. Na figura 3, a seguir, pode-se visualizar o desempenho médio nos municípios:

Figura 3 – IdeGES médio em 2018



Fonte: Elaborada pela autora (2020) com base no Painel IdeGES e IBGE.

Diante desse contexto de diferentes desempenhos na gestão de recursos, bem como pela desigualdade e vulnerabilidade socioeconômica de muitas regiões e unidades federativas, este estudo reforça a necessidade de maior e melhor monitoramento e capacitação dos gestores a nível local e regional, sobretudo para a Região Norte, a fim de que medidas estratégicas sejam implementadas para mitigar problemas na gestão de recursos de políticas públicas mais inclusivas em contextos de desigualdade social, principalmente na área educacional.

Além disso, recomenda-se a formulação de políticas orientadoras, principalmente na gestão dos repasses, em apoio aos pequenos municípios, que são aqueles com até 20.000 mil habitantes, que, segundo o IBGE/MUNIC (2018), correspondem a mais de (68%) dos municípios brasileiros.

A respeito da análise dos dados, que utilizou o coeficiente de Pearson, evidenciou-se que houve correlação entre as variáveis IdeGES-PDDE, População e Índice Firjan de Desenvolvimento Municipal – todavia, uma correlação classificada como fraca.

Além disso, foi utilizada a regressão linear múltipla para identificar uma equação que relacione as variáveis Índice Firjan de Desenvolvimento Municipal e população residente estimada, de forma a evidenciar a maneira como as variáveis independentes podem ser preditoras do IdeGES-PDDE.

Em relação às hipóteses desta pesquisa, chegou-se ao seguinte resultado: que todas as hipóteses foram refutadas diante dos achados bastante heterogêneos encontrados entre as variáveis. Com base nas constatações efetuadas nesse estudo, pode-se inferir que essas variáveis não são suficientes para explicar o desempenho gestão descentralizada dos recursos e que outros fatores precisam ser investigados.

Em suma, sabe-se que lidar com a gestão de financiamento das políticas públicas descentralizadas na Educação tem sido um grande desafio, principalmente num país com condições socioeconômicas tão diversas como o Brasil, portanto, espera-se que este estudo

possa incentivar novas pesquisas sobre o assunto, não só da rede municipal de ensino, mas alocadas a outras realidades, como também a análise de um espaço temporal mais abrangente, na busca de mitigar a problemática que compromete a eficiência, a eficácia e a efetividade da gestão de recursos das políticas públicas descentralizadas e o desenvolvimento da Educação em âmbito nacional.

Referências

AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS. **IBGE divulga estimativa da população dos municípios para 2021**. 2021. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/-agencia-de-noticias/releases/31461-ibge-divulga-estimativa-da-populacao-dos-municipios-para-2021>>. Acesso em: 23 abr. 2021.

ALMEIDA, M. H. T. Federalismo e políticas sociais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 10, n. 28, p. 88-108, jun. 1995.

ALMEIDA, M. H. T. Recentralizando a federação? **Revista Sociologia Política**, v. 24, p. 29-40, jun. 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-44782005000100004>>. Acesso em: 27 fev. 2021.

ARANTES, E. C. **Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e a Perspectiva da redução das desigualdades regionais**: uma análise a partir da região norte do Brasil. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

ARRETCHE, M. Mito da descentralização: maior democratização e eficiência das políticas públicas? **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 12, n. 31, p. 1-27, 1996.

AZEVEDO, R. R.; AQUINO, A. C. B. O planejamento em municípios de pequeno porte em São Paulo. **Revista de Contabilidade e Organizações**, v. 10, n. 26, p. 63-76, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/rco.v10i26.111202>>. Acesso em: 27 fev. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Especificações Técnicas do Índice de Desempenho da Gestão Descentralizada do PDDE (IdeGES-PDDE). Brasília, DF: **ME; FNDE**, 2020a. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pdde/area-para-gestores/monitore-o-pdde>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. Lei n. 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 jun. 2009.

BRASIL. Monitore o PDDE. Brasil: **FNDE**, 2020b. Disponível em: <<https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde/monitore-o-pdde>>. Acesso em: 9 dez. 2020.

BRASIL. Planilhas do Ideb. Municípios. Ensino fundamental regular – Anos iniciais. Brasília: **INEP/MEC**, 2020c. Disponível em: <<http://inep.gov.br/educacao-basica/ideb/resultados>>. Acesso em: 20 nov. 2020.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE MUNICÍPIOS (CNM). **Indicadores do Fundeb voltam a ser debatidos na Câmara com a participação da CNM**. Brasil: CNM, set., 2021. Disponível em: <<https://www.cnm.org.br/areastecnicas/principal/educacao>>. Acesso em: 5 ago. 2021.

ERNICA, M.; RODRIGUES, E. C. Desigualdades educacionais em metrópoles: território, nível socioeconômico, raça e gênero. **Educação & Sociedade [on-line]**, v. 41, e228514, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES.228514>>. Acesso em: 27 fev. 2021.

FALLETI, T. Efeitos da descentralização nas relações intergovernamentais: o Brasil em perspectiva comparada. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 46-85, jul./dez. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/soc/a/RPnSSXshkbLyhs4w6tbL4fC/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2021.

FERNANDES, M. D. E. **Políticas públicas de educação: o financiamento da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul (1991 a 1994)**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (FIRJAN). Índice FIRJAN de Desenvolvimento Municipal (IFDM). Brasil: **Firjan**, 2018. Disponível em: <<https://www.firjan.com.br/ifdm/>>. Acesso em: 5 ago. 2021.

FILIPPIM, E. S.; ABRÚCIO, F. L. Quando descentralizar é concentrar poder: o papel do governo estadual na experiência catarinense. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 14, n. 2, art. 2, p. 212-228, mar./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.spell.org.br/documentos/ver/1112/quando-descentralizar-e-concentrar-poder--o-papel-do-governo-estadual-na-experiencia-catarinense/i/pt-br>>. Acesso em: 27 fev. 2021.

GUINMARÃES, M. C. L. O debate sobre a descentralização de políticas públicas: um balanço bibliográfico. **Organ. Soc.**, Salvador, v. 9, n. 23, p. 1-17, abr. 2002. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1984-92302002000100003>>. Acesso em: 27 fev. 2021.

JARDIM, M. L. T. Utilização de variáveis sintomáticas para estimar a distribuição espacial de populações: aplicação aos municípios do Rio Grande do Sul. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS. **Anais [...]**. São Paulo: ABEP, 1992, p. 39-54.

JUANICO, M. B. O. O desenvolvimento de pequenas cidades no Terceiro Mundo. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 252, p. 24-35, jan./mar. 1997. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-20701999000200005>>. Acesso em: 27 fev. 2021.

KUGELMAS, E.; SOLA, L. Recentralização/descentralização: dinâmica do regime federativo no Brasil dos anos 90. **Rev. Sociol. USP**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 63-61, fev. 1999.

LITVACK, J.; AHMAD, J.; BIRD, R. Rethinking decentralization in developing countries. Sector studies series. Washington, D.C: The World Bank, 1998.

LOBO, C.; LUSTOSA, D.; PAZ, A. D. Os desafios da descentralização e a capacidade estatal no contexto do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). In: XIMENES, D. D. A (Org.). **Implementação de políticas públicas**: questões sistêmicas, federativas e intersetoriais. Brasília: ENAP, 2018, p. 125-171.

LOBO, T. Descentralização: conceitos, princípios, prática governamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 74, p. 5-10, 1990. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1078>>. Acesso em: 27 fev. 2021.

MIRANDA, R. N.; MENDES, M. Municípios em extrema pobreza: só dinheiro não resolve. Brasília: **Consultoria Legislativa do Senado Federal**, 2004. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/textos-para-discussao/td-15-municipios-em-extrema-pobreza-so-dinheiro-nao-resolve>>. Acesso em: 5 maio 2020.

NASPOLINI, A. A reforma da educação básica no Ceará. **Estudos Avançados [on-line]**, v. 15, n. 42, p. 169-186, 2001. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9798>>. Acesso em: 27 fev. 2021.

OLIVEIRA JÚNIOR, M. C.; MINORI, A. M.; FROTA, M. S. Recursos destinados à educação e resultados alcançados no Ideb de uma capital brasileira. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 523-538, set. 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1679-395174726>>. Acesso em: 27 fev. 2021.

ORTEGA, A. C. **Territórios deprimidos**. Uberlândia: Edufu, 2008.

PADILHA, F.; ÉRNICA, M.; BATISTA, A. A. G.; PUDENZI, L. As regularidades e exceções no desempenho no Ideb nos municípios. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 51, p. 58-81, jan./abr. 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.18222/ae235120121948>>. Acesso em: 27 fev. 2021.

PIANTINO, L. F. M. **Cidades inteligentes e cidades desenvolvidas**: um estudo de relação com os indicadores ICI, CSC, IFDM e IDHM. 2018. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Centro Universitário de Franca, Franca, 2018.

PIMENTA, D. C. L. **Efeitos do Programa Dinheiro Direto na Escola do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação na rede Estadual de Ensino em Bocaiúva/MG**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2016.

PINAFO, E. *et al.* Problemas e estratégias de gestão do SUS: a vulnerabilidade dos municípios de pequeno porte. **Ciência saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 5, p. 1619-

1628, maio 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-81232020255.34332019>>. Acesso em: 20 fev. 2021.

PORTAL FNDE. **Painel dinâmico**. 2021b. Disponível em: <<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiNGVjZjRiOGEtNjBINC00Yjc5LTk4ZmUtOGMxMTg2ZGUzY2Q3IiwidCI6ImNmODQ1NGQzLWUwMTItNGE5ZC05NWlZLTcwYmRiNmY0NTtkNSJ9>>. Acesso em: 20 fev. 2021.

PORTAL FNDE. **Programa Dinheiro Direto na Escola: o que é**. 2021c. Disponível em: <<https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde>>. Acesso em: 20 fev. 2021.

REITZ, M. D. C.; LAGO, Z. A.; TEODORO, A. Políticas públicas e municipalização da educação: a construção de uma política local para o ensino fundamental de Três Barras – SC (1980-2000). **Rev. Lusófona de Educação**, s.l., n. 9, p. 208-209, 2007.

REZENDE, V. M. Descentralização ou desconcentração? O controle dos gastos com a educação: uma ação que supera a autonomia da escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005. Disponível em: <<https://www.anped.org.br/biblioteca/item/descentralizacao-ou-desconcentracao-o-controle-dos-gastos-com-educacao-uma-acao-que>>. Acesso em: 27 fev. 2021.

RIBEIRO, L. C. Q.; KOSLINSKI, M. Efeito metrópole e acesso às oportunidades educacionais. **Revista Eure**, v. XXXV, n. 106, p. 101-129, 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.4067/S0250-71612009000300006>>. Acesso em: 27 fev. 2021.

SÁ, A. D.; FERREIRA, J. F. C. O desenvolvimento da educação básica no Amapá de 1991 a 2003: da retórica à prática. **Educação e Pesquisa [on-line]**, v. 46, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046217318>>. Acesso em: 27 fev. 2021.

SOARES, M. M.; MACHADO, J. Â. **Federalismo e políticas públicas**. Brasília: Enap, 2018.

TITOTO, S. A. L. **Desafios e conquistas da utilização do Programa Dinheiro Direto na Escola pelas instituições de ensino municipais e estaduais do Sudoeste Goiano**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2019.

VIEIRA, P. R. Em busca de uma teoria de descentralização. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 5, p. 1409-1425, out. 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0034-76122012000500011>>. Acesso em: 27 fev. 2021.

Atividades de divulgação científica sobre o matemático Alan Turing e o tema da homofobia

Scientific dissemination activities about the mathematician Alan Turing and the theme of homophobia

Nicoli Rocha Santos*
Ricardo Roberto Plaza Teixeira**

Resumo

Este artigo investiga os resultados e os impactos de atividades de divulgação científica que tiveram o matemático Alan Turing e a questão da homofobia como temas centrais e que ocorreram nos meses de outubro e novembro de 2019, junto a alunos de ensino médio de escolas estaduais situadas em Caraguatatuba. Essas ações abordaram a vida e a obra de Alan Turing, o seu papel na elaboração do conceito moderno de computador e a condenação criminal que ele recebeu da justiça britânica devido à sua homossexualidade. Elas também trabalharam com questões relacionadas à homofobia e aos preconceitos contra membros da população LGBT. Como fundamentação para estas apresentações, foram analisados alguns referenciais teóricos acerca dos temas abordados, sobretudo em artigos científicos e trabalhos acadêmicos. Para a sua realização foram pesquisados e utilizados vídeos de curta duração. As atividades tiveram uma abordagem interdisciplinar e dialogaram com tópicos tanto das ciências exatas, quanto das ciências humanas. Após as atividades realizadas em duas escolas, um número total de N=60 alunos presentes responderam um questionário com o objetivo de investigar as suas concepções sobre os temas tratados. Os resultados apontam para a importância de aprofundar o debate sobre a homofobia na educação básica.

Palavras-chave: Preconceito. Educação. Direitos Humanos. História da Ciência.

* Graduanda no curso de Licenciatura em Física do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Caraguatatuba, Brasil; E-mail: rocha.n@aluno.ifsp.edu.br

** Doutor em Física Nuclear pela Universidade de São Paulo (USP); Docente de Física dos cursos de Licenciatura em Física e em Matemática do campus de Caraguatatuba do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Brasil; E-mail: rplazateixeira@gmail.com

Abstract

This paper investigates the results and impacts of scientific dissemination activities that had the mathematician Alan Turing and the issue of homophobia as central themes and that took place in October and November 2019, with high school students from state schools located in Caraguatatuba. These actions covered the life and work of Alan Turing, his role in shaping the modern concept of the computer and the criminal conviction he received from British justice for his homosexuality. They also worked on issues related to homophobia and prejudice against members of the LGBT population. As a basis for these presentations, some theoretical references on the topics covered were analyzed, especially in scientific articles and academic works. For its realization, short videos were investigated and used. The activities had an interdisciplinary approach and dialogued with topics from both the exact sciences and the human sciences. After the activities carried out in two schools, a total number of N=60 students present answered a questionnaire with the aim of investigating their conceptions about the topics covered. The results point to the importance to deepen the debate on homophobia in basic education.

Keywords: Prejudice. Education. Human rights. History of Science.

Introdução

Este artigo tem como objetivo analisar as possibilidades didáticas de atividades de divulgação científica tendo como temas centrais a vida do matemático Alan Turing, a história da computação e as questões relacionadas às formas como a sociedade evoluiu nos séculos XX e XXI no que diz respeito à homofobia. No seu início após a introdução é apresentada, na fundamentação teórica, uma revisão bibliográfica acerca da literatura científica acerca da obra de Alan Turing e de aspectos de sua vida relacionados ao tema da homofobia. Na sequência, são descritas as características e a metodologia usada nas apresentações de divulgação científica realizadas sobre os temas centrais que são foco deste trabalho, bem como são analisados os resultados obtidos a partir das respostas dadas pelos alunos a um questionário que foi aplicado após a realização de duas das atividades que foram realizadas. Finalmente, são feitas as considerações finais com algumas conclusões que puderam ser obtidas a partir da investigação realizada.

Educação e homofobia

A homofobia é a denominação tradicionalmente conferida para a discriminação e o preconceito sofridos por pessoas que possuem uma orientação sexual ou prática afetivo-sexual não heterossexual, seja esta real ou presumida (CARDINALI, 2017): ela está associada ao medo, aversão, antipatia e desprezo em relação a pessoas homossexuais, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros (VIEIRA; GHERARDI; SEVERO, 2018).

A homofobia é ainda, no mundo contemporâneo, um preconceito tolerado em diversos setores da sociedade, de modo que muitos abertamente dizem não se simpatizar ou mesmo odiar pessoas pelo fato de elas serem homossexuais (DINIS, 2011). Na escola, a homofobia se expressa frequentemente por meio de agressões verbais e físicas a que estão sujeitos estudantes que não se adequam à heteronormatividade que considera a situação homossexual como desviante (WARNER, 1993): a escola geralmente é um dos primeiros espaços de humilhação de pessoas que subvertem as normas de gênero (MELLO *et al.*, 2012).

Por outro lado, o próprio silenciamento da sexualidade de estudantes gays e lésbicas é, em si mesmo, também uma forma de violência.

Em termos culturais e sociais, o termo homossexualidade é acompanhado geralmente de um grande teor de preconceito que está relacionado à ideia que associa homossexuais a um “erro” da natureza que deve ser “corrigido”: esse discurso está bastante relacionado aos papéis de gênero existentes no ocidente que tem suas raízes também no discurso religioso judaico-cristão (RODRIGUES, 2018). A homofobia é um problema de todos e, por isso, deve ser um tema abordado e debatido na educação básica junto a todos os alunos, pelo fato de esta ser a etapa de formação escolar pela qual qualquer cidadão deve passar: o enfrentamento à homofobia no campo educacional é importante para colaborar para encontrar soluções para esse problema social (SILVA, 2019).

Na educação básica, há um não-reconhecimento dos sujeitos homossexuais como seres humanos com desejos reconhecidos com a mesma consideração que existe para com os outros sujeitos da sociedade. Além disso, muitos educadores deixam de abordar a homossexualidade com o receio de influenciar a sexualidade das crianças (MILIORINI; BRASIL, 2018). Em diversas escolas, ainda é uma espécie de tabu o tema da homossexualidade, algo que dificulta o combate à homofobia. A abordagem desse assunto, provoca, em muitos, reações que vão da surpresa e da desconfiança até a vergonha e o desdém, mas isto também é parte do processo educacional (MEIRA; AMORIM, 2017). Entretanto, mesmo assim, dialeticamente, a escola é um espaço de socialização, de formação da identidade e de preparação para a vida adulta que pode contribuir efetivamente com a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, pois é um espaço em que novos padrões podem ser debatidos. A convivência e a aprendizagem que a escola propicia pode colaborar para a formação de valores que respeitem a diversidade e a torna um espaço privilegiado de enfrentamento da homofobia, pois pode ajudar a transformar uma dada realidade sociocultural, colaborando para torná-la mais tolerante, pluralista, inclusiva e emancipatória (CARDINALI, 2017). Essa realidade reforça a importância que existam políticas públicas que colaborem para que as escolas deixem de ser espaços de perpetuação de preconceitos e violências, como a homofobia, o racismo e o machismo.

As transformações ocorridas a partir da década de 1960 nas sociedades ocidentais passaram a dar destaque para as relações afetivas entre pessoas do mesmo sexo: é nesse período que surgiram os estudos sobre gays e lésbicas e se desenvolveram movimentos em favor do combate ao preconceito e à homofobia (COSTA *et al.*, 2017). No Brasil, o Conselho Federal de Psicologia (CFP), deixou de classificar a homossexualidade como desvio sexual e, a partir do ano de 1999, adotou como regra que a orientação sexual dos pacientes não deveria ser considerada uma patologia (CASSAL; BELLO; BICALHO, 2019): portanto, não há cura para a homossexualidade, pois ela não é uma doença, mas sim uma característica de determinadas pessoas. Essa foi uma importante decisão do CFP que ajudou a incentivar o enfrentamento ao preconceito e à violência contra membros da população LGBT. Entretanto, para que o combate à homofobia ocorra de forma minimamente satisfatória, são necessárias políticas públicas especializadas não somente nas áreas da psicologia e da educação, mas, em outros campos, como segurança pública, saúde, trabalho e assistência social, com participação direta da sociedade civil.

Alan Turing, computação e homofobia

Alan Mathison Turing (1912-1954) foi um matemático britânico que desempenhou um papel importantíssimo tanto na História da Ciência, ao lançar as bases da ideia moderna de computador, quanto na História da Humanidade, ao colaborar decisivamente para a derrota da Alemanha nazista durante a Segunda Guerra Mundial.

Turing procurou pensar nos limites teóricos dos computadores, antes que eles surgissem, de modo a compreender o que eles poderiam computar e a qualidade potencial da capacidade que eles desenvolveriam (STRETHERN, 2000), com vistas a definir os limites algorítmicos da computabilidade (MUNIZ, 2012). Os conceitos de algoritmo e de computador universal foram estabelecidos tendo como base a informática teórica (ANDRÉS, 1996), em particular, a partir das definições dadas por Turing em seu artigo publicado em 1936 e intitulado “On Computable Numbers, with an Application to the Entscheidungsproblem”.

Durante a Segunda Guerra Mundial, Turing trabalhou no centro britânico de criptoanálise em Bletchley Park e produziu uma máquina que poderia quebrar das mensagens codificadas dos alemães (SEVERANCE, 2012) que eram interceptadas pelos Aliados, algo que colaborou de modo significativo para a derrota dos nazistas.

Em 1950, foi publicado um outro artigo seminal de Turing, intitulado “*Computing machinery and intelligence*” (“Maquinária computacional e inteligência”, em tradução livre), que lançou uma questão fundamental que vem sendo investigada de forma crescente por muitos programas de pesquisa em inteligência artificial no mundo todo (SILVA; ARRUDA, 2019): “Uma máquina pode pensar?” Turing argumenta, a partir de uma reflexão sobre os significados dos termos “máquina” e “pensamento”, que é necessário reformular essa questão para uma outra abrangendo aspectos comportamentais: uma máquina pode simular com eficácia o pensamento humano? Este é o chamado Teste de Turing: existirão um dia computadores digitais que se sairão de modo satisfatório no jogo da imitação entre seres humanos e computadores, ou seja, que conseguirão se passar por seres humanos (COOPER, 2004).

Logo, no segundo parágrafo desse artigo de 1950, para estruturar a linha de seu argumento central, Turing propôs uma versão preliminar do jogo da imitação, a ser jogado por três pessoas que estão em compartimentos separados, um homem (A), uma mulher (B) e um interrogador (C) que, a partir da comunicação que estabelece apenas por textos datilografados com (A) e com (B), tem como objetivo determinar, entre (A) e (B), é um homem e qual é uma mulher (CARVALHO, 2014). De acordo com a linha de argumentação do artigo, no jogo, ambos os jogadores (A) e (B) tentam convencer o interrogador (C) de que são mulheres (GIRARD, 1995). O artigo tratava, portanto, de uma espécie de jogo de salão cujo objetivo era verificar se computadores poderiam imitar o comportamento de seres humanos, mas que poderia ser interpretado também como tendo algum tipo de conotação homossexual (HODGES, 1983). Este trabalho de 1950 de Turing foi também uma peça de propaganda, pois objetivava persuadir os pesquisadores para que estes percebessem que os computadores não só seriam apenas capazes de calcular, mas também que eles poderiam manifestar comportamentos considerados inteligentes (TURING, 2016).

Em 1952, Turing, que era homossexual, acabou sendo acusado de indecência grave com outro homem. Ele foi processado por atividade homossexual, o que era criminalizado na Inglaterra da época (COPELAND, 2004), e condenado pelo mesmo crime que Oscar Wilde fora

mandado para a prisão 50 anos antes (LEAVITT, 2007): o país que ele tinha tanto ajudado durante a Segunda Guerra Mundial, agora roubava-lhe a dignidade (ESPÍRITO SANTO, 2019). A sentença de condenação de Turing o obrigou a uma castração química com o objetivo de curá-lo, mas, na prática, provocou humilhantes efeitos colaterais e deformações em seu corpo que provocaram uma queda rumo a um sentimento de aflição cada vez mais intenso. Em 8 de junho de 1954, ele foi encontrado morto em sua casa; a causa da morte foi estabelecida como intoxicação por cianeto. Um inquérito determinou que ele havia cometido suicídio. Uma maçã meio mordida foi encontrada perto do seu corpo e embora ela não tivesse sido testada por cianeto, especulou-se que este foi o meio pelo qual Turing teria consumido uma dose fatal desse veneno.

Metodologia

Este artigo analisa atividades de divulgação científica sobre os trabalhos, a vida e a obra do matemático Alan Turing que foram realizadas em outubro e novembro de 2019, no contexto de uma pesquisa que ocorreu a partir do campus de Caraguatatuba do Instituto Federal de São Paulo (IFSP). Com o intuito de investigar as possibilidades didáticas do trabalho educacional com temas como a história da computação, a filosofia da mente, os direitos humanos e a homofobia, foi estruturada, por meio do programa “Powerpoint”, uma apresentação de caráter audiovisual, intitulada “Alan Turing – Ciência, História e Homofobia”, com textos e imagens.

Dentre os principais temas trabalhados nesta apresentação estiveram: a importância do trabalho de Turing como cientista; o conceito de máquina de Turing, como base dos computadores atuais; o trabalho de Turing durante a Segunda Guerra em descriptografar a máquina alemã Enigma; o processo criminal contra Turing nos anos 1950 devido à sua homossexualidade; o episódio da morte de Turing; os direitos humanos; os movimentos de luta contra a homofobia em âmbito global. Durante a apresentação, foi feita a sugestão para que os alunos procurassem assistir ao filme “O Jogo da Imitação”¹ (o título original em inglês é “*The Imitation Game*”) um filme lançado em 2014 de que trata de diferentes aspectos da vida e da obra de Alan Turing.

Foram usados dois vídeos curtos nestas apresentações de modo a fornecer subsídios aos alunos acerca dos temas abordados, aproximando-os das questões em foco. O primeiro vídeo intitulado “Homossexualidade”², com 3 minutos e 17 segundos de duração, foi produzido pelo médico, pesquisador e escritor Drauzio Varella e disponibilizado no seu próprio canal na plataforma de vídeos YouTube: logo no seu início, é lembrado que a homossexualidade é uma ilha cercada de ignorância por todos os lados. Drauzio enfatiza neste vídeo que ninguém decide a sua própria sexualidade, a homossexualidade não é uma opção que as pessoas decidem fazer em suas vidas: a sexualidade é, ela se impõe, as pessoas não escolhem ser gay, não têm como escolher. Ele também destaca que a homossexualidade tem sido documentada praticamente em todos os animais vertebrados, portanto não é algo característico dos seres humanos, não podendo assim ser considerada um “desvio” ou uma “aberração”; a homossexualidade é, assim,

¹ Mais informações sobre o filme “O jogo da Imitação” podem ser obtidas em: <https://www.imdb.com/title/tt2084970/?ref_=fn_al_tt_1>. Acesso em: 31 de jul. 2021.

² Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=rqi-UTb9f9Y&t=7s>>. Acesso: em 31 jul. 2021.

um tipo de comportamento tão respeitável quando a heterossexualidade e discriminar um homossexual devido ao seu próprio comportamento e ao tipo de desejo que ele tem é uma ignorância absurda.

O segundo vídeo usado, intitulado “O Enigma: ONU contra a homofobia”³, com 2 minutos e 23 segundos de duração, foi disponibilizado no canal “ONU Brasil” do YouTube; ele mostra o desrespeito aos direitos básicos de homossexuais em diferentes partes do mundo; ao seu final Navi Pillay (Alta Comissária das Nações Unidas para os Direitos Humanos) recorda que toda nação é obrigada pela lei internacional dos direitos humanos a proteger todas as pessoas lésbicas, gays, bissexuais e transgênero de tortura, discriminação e violência. O vídeo termina destacando que direitos LGBT são direitos humanos.

Esta apresentação de divulgação científica e cultural sobre o matemático Alan Turing foi realizada em três momentos diferentes, para alunos de três escolas estaduais de ensino médio localizadas no município de Caraguatatuba, situado no litoral norte do estado de São Paulo. Estas instituições de ensino, para as finalidades deste trabalho, serão denominadas de escola A, escola B e escola C. As apresentações nos três casos duraram entre 20 e 30 minutos. Nos três casos, além desta apresentação, foram realizadas outras apresentações de divulgação científica e cultural (geralmente cerca de três), do mesmo tipo, mas sobre diferentes temas de áreas como física, astronomia e direitos humanos, feitas por outros membros da equipe da qual fazem parte os autores desse trabalho. Nos três casos, a participação foi geralmente de entre 25 e 40 alunos, selecionados pelos seus professores a partir dos maiores interesses que já tivessem manifestado por temas e questões científicas.

A primeira apresentação, nas instalações da escola A, aconteceu pela manhã em outubro de 2019, junto a alunos de ensino médio de uma instituição estadual de ensino localizada em um bairro próximo ao IFSP-Caraguatatuba e ao centro do município. Assistiram às apresentações diversos alunos selecionados de diferentes classes da instituição a partir de seus maiores interesses manifestados por temas científicos.

A segunda apresentação, para alunos da escola B, aconteceu em novembro de 2019, quando estudantes de ensino médio (acompanhados por seus professores) de uma escola estadual de Caraguatatuba, visitaram as instalações do IFSP-Caraguatatuba, no período vespertino. Como no primeiro caso, também foram feitas outras apresentações educacionais, tanto no laboratório de Física do IFSP-Caraguatatuba, quanto em uma sala de aula desta instituição.

Também em novembro de 2019, foi feita a terceira apresentação nas instalações da escola C, uma instituição estadual de ensino médio situada no município de Caraguatatuba, mas bem mais longe do centro da cidade que as escolas A e B. Assistiram a essa apresentação diversos alunos selecionados de diferentes turmas da escola. Nessa visita à escola C, foram realizadas as mesmas quatro apresentações feitas na escola A: além da apresentação sobre Alan Turing, foram realizadas apresentações educacionais sobre diferentes três outros temas científicos (matéria escura, a física nos esportes e a presença das mulheres na ciência), por outros componentes do grupo no qual os autores deste artigo também fazem parte.

Essas apresentações de caráter educacional foram organizadas a partir dos contatos previamente estabelecidos por dos autores deste artigo com diretores, coordenadores e gestores das escolas nas quais elas foram realizadas. Ambos os autores deste artigo estiveram presentes

³ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=lpNE7D5avXo>>. Acesso em: 31 jul. 2021.

nas três apresentações realizadas. Estas ações foram realizadas com apoio e fomento do Programa Institucional de Ensino, Pesquisa e Extensão em Direitos Humanos, Relações Étnico-raciais e Gênero do IFSP.

Resultados e discussão

Nas escolas A e C, logo após a apresentação feita sobre o matemático Alan Turing, foi solicitado aos alunos presentes que respondessem a um questionário (em papel) a um questionário curto com perguntas sobre os temas abordados nelas e sobre as visões dos alunos acerca desses assuntos: no total, N=60 alunos responderam ao questionário, sendo 33 da escola A e 27 da escola C. Nesse questionário, após duas perguntas iniciais para definir o perfil de gênero e de idade dos respondentes, há 11 questões, as 9 primeiras fechadas (com alternativas) e as 2 últimas abertas.

No início do questionário, foi solicitado ao respondente que informasse o seu gênero (Tabela 1). É possível perceber que, na atividade realizada na escola A, a maioria dos alunos (57 %) era do gênero feminino, enquanto na atividade realizada na escola C a maioria dos alunos (56 %) era do gênero masculino.

Tabela 1 – Distribuição das porcentagens dos alunos que responderam ao questionário por gênero nas escolas A e C

Gênero	Porcentagens na escola A	Porcentagens na escola C
Feminino	57 %	44 %
Masculino	43 %	56 %
TOTAL	100 %	100 %

Fonte: Fonte: Elaborada pelos autores (2021).

Os resultados sobre as idades dos alunos são apresentados na Tabela 2. Enquanto na escola A, a distribuição de idades se distribuiu entre os 14 e os 19 anos, na escola C ela ficou mais concentrada (portanto, com um desvio padrão menor), na faixa entre 16 e 18 anos. É importante destacar especificamente que no caso da escola C, foram selecionados especificamente alunos das turmas do segundo e do terceiro anos do ensino médio, o que explica essa maior concentração nas idades, especialmente de 16 e 17 anos, que contou com 96 % dos alunos respondentes.

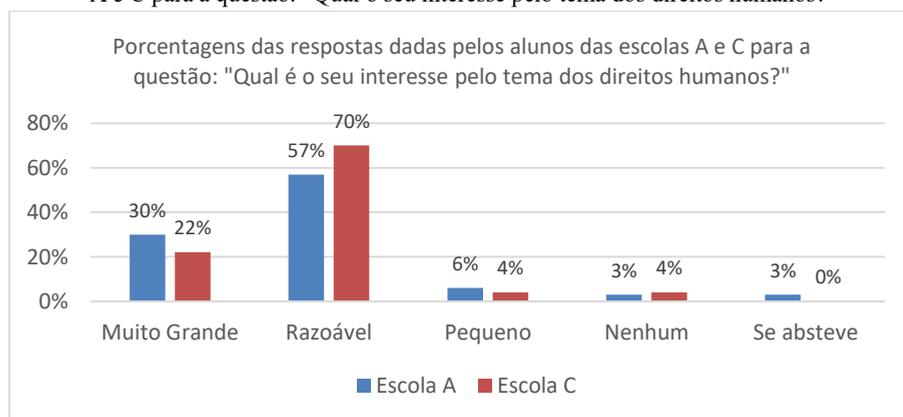
Tabela 2 – Distribuição das porcentagens dos alunos que responderam ao questionário por idade (em anos) nas escolas A e C

Idade em anos	Porcentagens na escola A	Porcentagens na escola C
14 anos	15 %	0 %
15 anos	30 %	0 %
16 anos	27 %	30 %
17 anos	25 %	66 %
18 anos	0 %	4 %
19 anos	3 %	0 %
TOTAL	100 %	100 %

Fonte: Elaborada pelos autores (2021).

A primeira pergunta do questionário indagou os alunos sobre o interesse deles no tema dos direitos humanos. A pergunta era: “Qual o seu interesse pelo tema dos direitos humanos?” A Figura 1 mostra como se distribuíram as respostas dos alunos das escolas A e C de acordo com as possíveis alternativas: Muito Grande / Razoável / Pequeno / Nenhum. É possível perceber que a distribuição do padrão de respostas é similar nas duas escolas. A maioria dos alunos em ambos os casos respondeu “razoável”, 57 % dos estudantes no caso da escola A e 70 % dos estudantes no caso da escola C.

Figura 1 – Gráfico com a distribuição das porcentagens das respostas dos alunos das escolas A e C para a questão: “Qual o seu interesse pelo tema dos direitos humanos?”



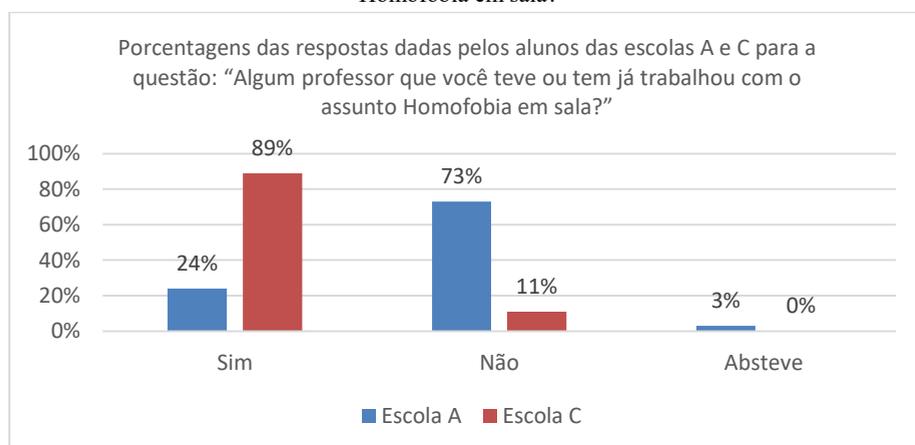
Fonte: Elaborada pelos autores (2021).

A segunda questão se tratou de saber se algum professor que os alunos tiveram ou têm já trabalhou sobre o assunto Homofobia em sala. A pergunta era: “Algum professor que você teve ou tem já trabalhou com o assunto Homofobia em sala?” Os resultados são apresentados na Figura 2. Os padrões das respostas nas duas escolas foram bem diferentes.

Enquanto na escola A, 73% dos alunos não tiveram contato com o assunto Homofobia, na escola C, ao contrário, 89% dos alunos responderam que algum professor já trabalhou com este tema em sala de aula. Abordar o tema da homofobia em sala de aula é importante, mas é fundamental também que isso seja feito da perspectiva do conhecimento científico existente (em áreas como a psicologia, a biologia e a medicina, por exemplo) e levando em consideração o papel que a educação tem em construir uma sociedade mais harmônica e que produza menos sofrimento humano. Para uma formação mais plena para a cidadania, é importante que temas como a presença da homofobia sejam trabalhados junto a todos os alunos da educação básica; isso não pode depender da iniciativa de um professor em particular. Portanto, é importante a existência de políticas públicas na área da educação que incentivem a inserção deste tipo de temática durante a educação básica.

Ainda, nessa segunda questão, foi colocado uma opção de que os alunos que respondessem afirmativamente, escrevessem o nome da disciplina em que isso ocorreu. No caso da escola A, dentre os 24 % dos alunos afirmaram que o tema Homofobia já tinha sido trabalhado em sala de aula, 3 alunos responderam que isso ocorreu na aula de História, 2 alunos afirmaram que isso ocorreu na aula de Geografia, enquanto 1 aluno respondeu que isso ocorreu na aula de educação físico e 1 aluno respondeu que isso ocorreu na aula de Ciências. Já na escola C, dentre os 73 % dos alunos que afirmaram que o tema Homofobia já tinha sido trabalhado em sala de aula, 17 alunos afirmaram que isso ocorreu na aula de Sociologia, 8 alunos afirmaram que isso ocorreu na aula de Artes e 2 alunos afirmaram que isso ocorreu na aula de Português. Estes dados mostram que a presença da disciplina de Sociologia na grade curricular do Ensino Médio é importante para procurar garantir que os alunos tenham algum conhecimento acerca do tema da Homofobia que é algo importante para a formação de um cidadão em uma sociedade que seja mais equilibrada e com menos preconceitos.

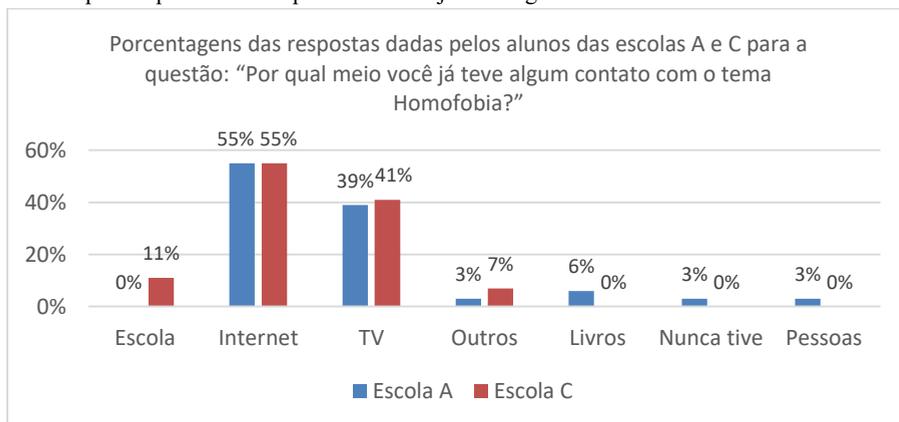
Figura 2 – Gráfico com a distribuição das porcentagens das respostas dos alunos das escolas A e C para a questão: “Algum professor que você teve ou tem já trabalhou com o assunto Homofobia em sala?”



Fonte: Elaborada pelos autores (2021).

A terceira questão procurou investigar quais são os meios pelos quais os alunos já tiveram contato com o tema Homofobia. A pergunta era: “Por qual meio você já teve algum contato com o tema Homofobia?” A Figura 3 apresenta os resultados obtidos pelas respostas dos alunos das duas escolas para esta questão. Os padrões de respostas para as duas escolas tiveram bastante semelhanças. A resposta mais dada por 55 % (a maioria) em ambas as escolas A e C, foi que eles tiveram contato com o tema da homofobia pela internet; em segundo lugar, em ambas as escolas, aparece a televisão com números semelhantes para as duas escolas (39 % na escola A e 41 % na escola C). No caso da escola C, aparece em terceiro lugar como resposta a “escola” com 11 % das respostas (0 % no caso da escola A). Em terceiro lugar no caso da escola A, aparece “livros” com 6 % (0 % no caso da escola C). De fato, isso indica a força da internet na sociedade atual, seguida pela televisão que vem perdendo espaço para a internet como centro das atenções, sobretudo no caso dos mais jovens. Entretanto, é importante lembrar que quase não há mediação nos conteúdos postados pelos criadores de conteúdo na internet: há tanto sites com um claro objetivo educacional e que procuram colaborar para formar cidadãos conscientes e que almejem uma sociedade menos intolerante, quanto sites que fazem a apologia de preconceitos como a homofobia e o racismo.

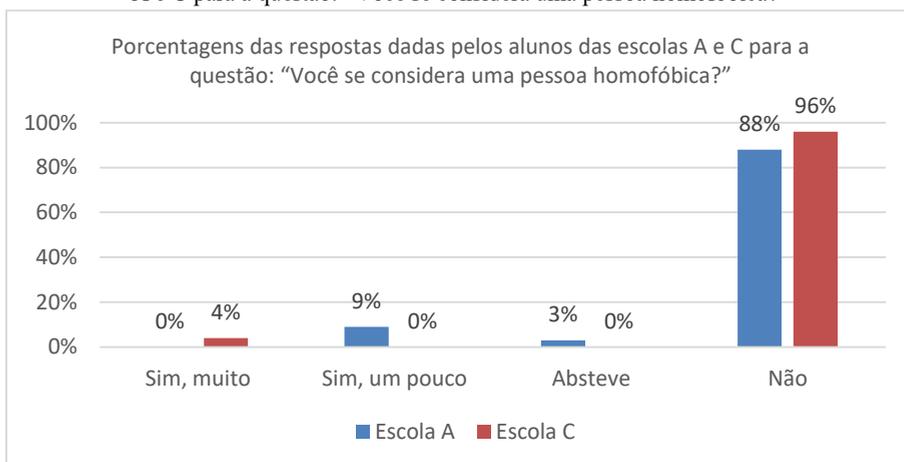
Figura 3 – Gráfico com a distribuição das porcentagens das respostas dos alunos das escolas A e C para a questão: “Por qual meio você já teve algum contato com o tema Homofobia?”



Fonte: Elaborada pelos autores (2021).

A quarta pergunta indagou de que modo os alunos pensavam sobre si mesmos em relação à homofobia. A pergunta era: “Você se considera uma pessoa homofóbica?” As respostas possíveis eram: “Sim, muito”, “Sim, um pouco” e “Não”. A Figura 4 apresenta a distribuição de respostas para essa questão. De modo geral, para essa questão as respostas têm padrões semelhantes em ambas as escolas. A esmagadora maioria em ambas as escolas não se considera homofóbica: 88 % na escola A e 96 % na escola C. Mas 9 % dos alunos da escola A se consideravam um pouco homofóbicos e 4% dos alunos da escola C se consideravam muito homofóbicos.

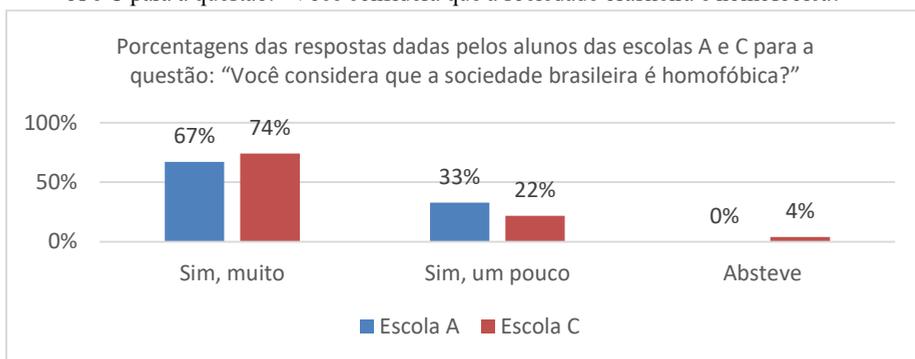
Figura 4 – Gráfico com a distribuição das porcentagens das respostas dos alunos das escolas A e C para a questão: “Você se considera uma pessoa homofóbica?”



Fonte: Elaborada pelos autores (2021).

De forma complementar à quarta questão, a quinta questão solicitou que os alunos respondessem se achavam a sociedade brasileira homofóbica. A pergunta era: “Você considera que a sociedade brasileira é homofóbica?” As respostas possíveis eram: “Sim, muito”, “Sim, um pouco” e “Não”. A Figura 5 apresenta a distribuição de respostas para essa questão. Os padrões das respostas em ambas as escolas são semelhantes também. Uma ampla maioria considera a sociedade brasileira muito homofóbica (67 % na escola A e 74 % na escola C), enquanto uma parcela bem menor, mas não desprezível considera a sociedade brasileira um pouco homofóbica (33 % na escola A e 20 % na escola C). Em nenhuma das duas escolas, algum aluno respondeu que a sociedade brasileira não é homofóbica. Comparando as figuras 4 e 5, a tendência geral é os alunos considerarem a sociedade brasileira homofóbica, mas não se considerarem a si mesmos como homofóbicos. É importante realizar mais pesquisas a esse respeito de modo a poder analisar o quanto isso corresponde à realidade e o quanto a autoimagem que as pessoas fazem de si mesmas, as impede de ver os seus próprios preconceitos.

Figura 5 – Gráfico com a distribuição das porcentagens das respostas dos alunos das escolas A e C para a questão: “Você considera que a sociedade brasileira é homofóbica?”



Fonte: Elaborada pelos autores (2021).

A sexta questão procurou investigar se os alunos já tinham ouvido falar antes de Alan Turing, o matemático que foi o tema central da apresentação realizada. A pergunta feita foi: “Você já tinha escutado falar antes sobre Alan Turing?” As distribuições das respostas dadas pelos alunos das duas escolas são bem semelhantes e aparecem na Figura 6. A grande maioria dos alunos nas duas escolas (67 % na escola A e 78 % na escola C) não conhecia o matemático Alan Turing, mas uma parcela minoritária, porém não desprezível dos alunos (30 % dos estudantes da escola A e 22 % dos estudantes da escola C) afirmaram que já tinham escutado falar sobre o matemático Alan Turing antes desta apresentação.

Figura 6 – Gráfico com a distribuição das porcentagens das respostas nas escolas A e C para a questão: “Você já tinha escutado falar antes sobre Alan Turing?”

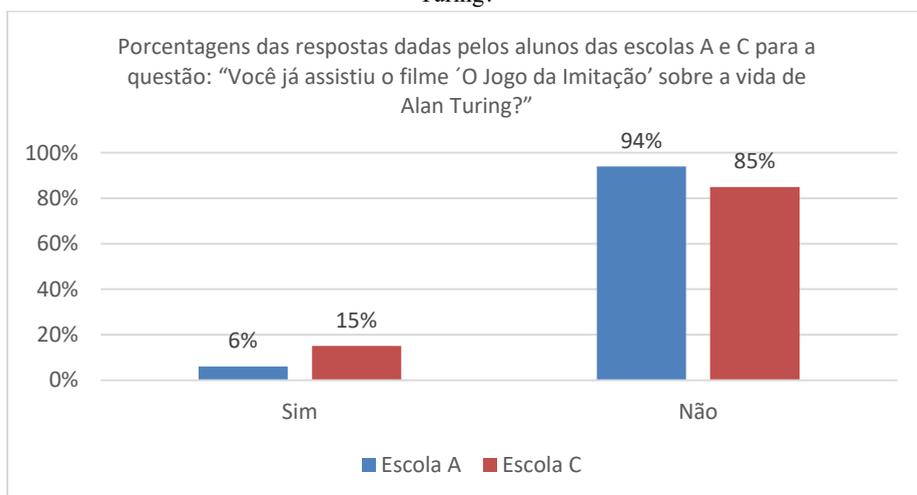


Fonte: Elaborada pelos autores (2021).

A sétima questão procurou investigar se os alunos já tinham assistido ao filme “O Jogo da Imitação” sobre a vida de Alan Turing. A pergunta era: “Você já assistiu ao filme ‘O Jogo da Imitação’ sobre a vida de Alan Turing?” As distribuições das respostas dadas nas duas

escolas são bem similares e aparecem no gráfico apresentado na Figura 7: a grande maioria (94 % na escola A e 85 % na escola C) afirmou que não tinha assistido até aquele momento ao filme “O Jogo da Imitação”. Pela estrutura desta obra cinematográfica, ela pode ser usada para discutir temas como homofobia e história da ciência, seja pela sua exibição na íntegra (ela tem uma duração de 1 hora e 54 minutos) seguida de um debate sobre os temas abordados – ou seja, pela realização de um “cinedebate” – seja pela exibição de trechos recortados desta obra que podem ser contextualizados em sala de aula e usados para problematizar e refletir acerca de determinadas questões. A versão dublada deste filme se encontra aberta e disponível para ser assistida gratuitamente na plataforma YouTube em diferentes links; um destes links⁴ disponibiliza o filme “O Jogo da Imitação” gratuitamente para qualquer pessoa assistir desde 2015 e em julho de 2021 já contava com mais de 3 milhões de visualizações.

Figura 7 – Gráfico com a distribuição das porcentagens das respostas dos alunos das escolas A e C para a questão: “Você já assistiu o filme ‘O Jogo da Imitação’ sobre a vida de Alan Turing?”



Fonte: Elaborada pelos autores (2021).

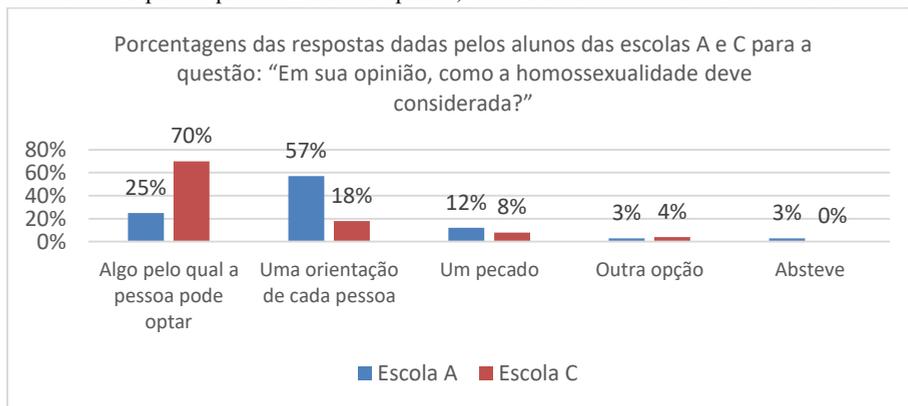
A oitava questão indagou os alunos sobre a perspectiva pela qual eles viam a homossexualidade. A pergunta era: “Em sua opinião, como a homossexualidade deve considerada?” Foram apresentadas as seguintes alternativas como possíveis respostas: “Algo pelo qual a pessoa pode optar”, “Uma orientação de cada pessoa”, “Um pecado”, “Uma doença” e “Outra opção”. A Figura 8 mostra a distribuição de respostas dadas pelos alunos das escolas A e C: dessa vez o padrão de respostas dos alunos das duas escolas foi bem diferente. Enquanto uma grande maioria de 70 % dos alunos da escola C respondeu afirmando que consideravam que a homossexualidade é algo pelo qual a pessoa pode optar, a maioria (57 %) dos alunos da escola A respondeu que consideravam a homossexualidade uma orientação de cada pessoa. Nenhum aluno das duas escolas assinalou a resposta “Uma doença”. Cerca de um décimo dos

⁴ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Q2xrQ5U0Tbo&t=1469s>>. Acesso em: 31 jul. 2021.

alunos (12 % dos alunos da escola A e 8 % dos alunos da escola C) afirmou que consideravam a homossexualidade um pecado, o que indica a presença e força do discurso de cunho religioso acerca do tema da homossexualidade, frequentemente no sentido de reforçar preconceitos, como é o caso da homofobia.

As pesquisas indicam que a homossexualidade é uma característica de cada pessoa e não uma opção, ou seja, o desejo por pessoas do mesmo sexo ou por pessoas de outro sexo é algo intrínseco de cada um e que não envolve uma escolha. Estes dados podem indicar que há pessoas que não compreendem a ideia envolvida de “orientação sexual” e preferem usar o termo “opção” pelo caráter positivo que ele carrega, pois optar está associado à ideia de liberdade, de poder fazer aquilo que se quer. Talvez seja importante discutir com os alunos de que há coisas com as quais podemos optar – por exemplo, podemos optar por determinados pontos de vista políticos ou religiosos, por exemplo – e há coisas que são características nossas e que não envolvem uma opção consciente, como, por exemplo, a forma pela qual o nosso desejo se manifesta, por pessoas do mesmo sexo ou por pessoas do outro sexo. Esta é uma questão muito importante e que é fundamental que seja objeto de reflexão pelos alunos da educação básica, inclusive com o objetivo de superar preconceitos e construir uma sociedade mais harmônica e com menos intolerância. O uso da expressão “opção sexual” (ou “escolha sexual”) em vez de “orientação sexual” pode estar relacionado a uma compreensão imprecisa da vivência da sexualidade humana (YARED; MELO, 2018).

Figura 8 – Gráfico com a distribuição das porcentagens das respostas dadas pelos alunos das escolas A e C para a questão: “Em sua opinião, como a homossexualidade deve considerada?”

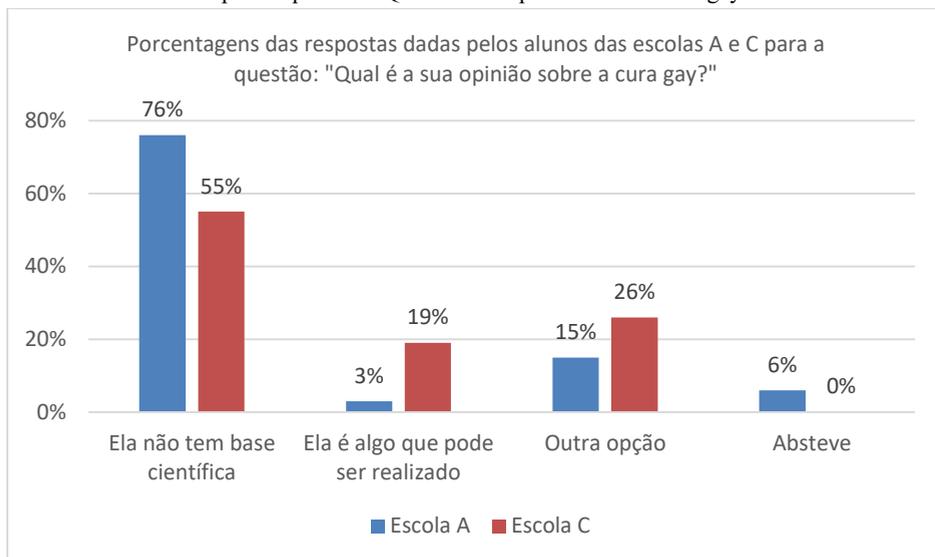


Fonte: Elaborada pelos autores (2021).

A nona questão indagou os alunos sobre como eles consideravam a chamada “cura gay”. A pergunta era: “Qual é a sua opinião sobre a cura gay?” Foram apresentadas as seguintes alternativas como possíveis respostas: “Ela não tem base científica”, “Ela é algo que pode ser realizado” e “Outra opção”. A Figura 9 mostra a distribuição de respostas dadas pelos alunos das escolas A e C: dessa vez o padrão de respostas dos alunos das duas escolas foi bem diferente. A maioria dos alunos em ambas as escolas pensa que a cura gay é algo que não tem base científica (76 % dos alunos da escola A e 55% dos alunos da escola C), entretanto no caso da escola C, quase um quinto dos alunos (19 %) afirmou que a cura gay é algo que realmente pode

ser realizado. O tema da cura gay é defendido muitas vezes no âmbito de discursos de religiosos e sem qualquer tipo de fundamentação no conhecimento científico, na medicina e na psicologia. Este dado pode indicar uma presença mais intensa, no contexto da escola C, de um discurso religioso defendendo ideias como a da cura gay, entretanto, nesse caso, outras pesquisas precisam ser feitas para corroborar ou não essa inferência.

Figura 9 – Gráfico com a distribuição das porcentagens das respostas dos alunos das escolas A e C para a questão: “Qual é a sua opinião sobre a cura gay?”



Fonte: Elaborada pelos autores (2021).

As duas últimas questões do questionário foram abertas e deram espaço para que os alunos respondessem com as suas próprias palavras. A décima questão (aberta) foi: “Você consegue explicar com suas palavras o que é homofobia?” Nas respostas, a palavra “preconceito” foi usada para 36 % dos alunos da escola A e por 41 % dos alunos da escola C. Em compensação, 28 % dos alunos da escola A e 26 % dos alunos da escola C deixaram a resposta em branco, enquanto 12 % dos alunos da escola A e 4 % dos alunos da escola C responderam simplesmente “Não”, ou seja, que não conseguiam explicar o que é homofobia. O quadro 1 apresenta algumas das respostas que foram dadas pelos alunos das duas escolas. A grande parte dos alunos que responderam, o fizeram se posicionando de modo crítico à homofobia, mas ocorreram respostas diferentes também, como um aluno que confessa que não tem posição a respeito (“Tenho certa dúvida em relação ao assunto”) e um outro aluno que nega a existência da homofobia (“Homofobia não existe”).

Quadro 1 – Algumas das respostas dos alunos das escolas A e C para a questão: “Você consegue explicar com suas palavras o que é homofobia?”

Preconceito.
Não respeita a sexualidade das pessoas.
Ignorância
Uma discriminação com a sexualidade da pessoa.
Pessoas de mente fechada.
É o julgamento de pessoas com cabeça pequena.
Pré-julgamento.
Se importar com a opção sexual alheia.
Uma idiotice humana.
É a pior coisa que existe no Brasil.
É algo que a pessoa pode optar.
Uma maneira errada de pensar.
Homofobia não existe.
Tenho certa dúvida em relação ao assunto.

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

A décima primeira e última questão (aberta) foi: “Como você acha que seria uma boa forma de combater a homofobia?” A resposta envolvendo a ideia de que a solução é “cada um necessita aceitar e respeitar as pessoas da forma que elas são” foi manifestada por 48 % dos alunos da escola A e por 41 % dos alunos da escola C. Além disso, a palavra conhecimento foi usada por 27 % dos alunos da escola A e por 7 % dos alunos da escola C. Em compensação, consideráveis 21 % dos alunos da escola A e 37 % dos alunos da escola C deixaram a resposta em branco, enquanto 4 % dos alunos da escola A e 15 % dos alunos da escola C responderam simplesmente que “Não sabiam”, ou seja, que não conseguiam apresentar uma boa forma para combater a homofobia”. O quadro 2 apresenta algumas das respostas que foram dadas pelos alunos das duas escolas. Há algumas respostas que apontam para a importância da educação desde a infância, para poder combater a homofobia. Mas há também propostas que pensam em sanções contra aqueles que manifestam publicamente preconceitos contra homossexuais, como impor multas e criar leis severas que punam homofóbicos.

Quadro 2 – Algumas das respostas dos alunos das escolas A e C para a questão: “Como você acha que seria uma boa forma de combater a homofobia?”

Cada um necessita aceitar e respeitar as pessoas da forma que elas são.
Conhecimento.
Com campanhas.
As pessoas precisam parar de cuidar da vida do outro.
Apoiando.
Resistindo.
Amor é o remédio
Conversando.
Explicando por meio de vídeos.
Falando mais, agindo mais.
Aceitando as sexualidades dos outros.
Ensinando que isso é normal, não deixa de ser amor.
Com a educação desde criança.
Mais palestras em escolas e com familiares, ser falado mais na mídia.
Impor multas caras para quem não respeitar.
Acrescentar leis severas para punir homofóbicos.

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

As respostas dadas pelos alunos a essas duas questões abertas complementaram os dados obtidos pelas respostas dadas para as questões fechadas, colaborando efetivamente para compreender melhor as questões investigadas no âmbito dessa pesquisa.

Conclusões

Alan Turing, além de ter sido um matemático que teve um papel muito importante para o desenvolvimento do conceito contemporâneo de computador e para o debate sobre as diferenças entre computadores e mentes humanas (AIRES, 2010), também foi uma das mais famosas vítimas de homofobia na história e, por decorrência, tornou-se um ícone da luta anti-homofóbica e contra os preconceitos que atingem a comunidade LGBT em diferentes partes do mundo (FERRANDO, 2016).

A situação de exclusão vivida pela população LGBT torna imprescindível que temas relacionados à diversidade sexual e aos estudos de gênero sejam incluídos na educação básica de modo que a escola se torne de fato um espaço de formação de cidadania e de respeito aos direitos humanos, o que inclui os direitos sexuais. É importante que mais pesquisas, em áreas como educação, psicologia e outras disciplinas afins, procurem investigar o acirramento do preconceito em relação às pessoas que não se conformam às normatividades estabelecidas para padrões de gênero e de identidade sexual (TEIXEIRA-FILHO; RONDINI; BESSA, 2011).

As atividades de divulgação científica realizadas na execução deste presente trabalho indicaram que é de fato importante que existam ações educacionais que discutam o tema da homofobia junto a alunos da educação básica, de modo a colaborar para a formação de cidadãos que colaborem para a construção de uma sociedade mais harmônica. O respeito aos direitos humanos de todos, em especial da população LGBT, é algo positivo não somente para os membros desta população, mas também para todos os outros cidadãos, pois uma sociedade com menos sofrimento é uma sociedade mais equilibrada e com maior felicidade.

A História de modo geral, e a História da Ciência, em particular, podem colaborar efetivamente para o enfrentamento da homofobia, por meio de atividades que destaquem o papel positivo para a humanidade advindo do trabalho realizado por muitos homossexuais de destaque ao longo da História, nos mais diversos setores, sejam eles cientistas, artistas, intelectuais, líderes sociais etc. A inserção em atividades educacionais de divulgação científica de conhecimentos acerca da vida e da obra de Alan Turing – pela importância do trabalho que ele desenvolveu como cientista durante o século XX – pode ajudar de fato no combate à homofobia.

Agradecimentos

Agradecemos ao IFSP pelo fomento dado para a realização deste trabalho.

Referências

AIRES, L. M. **Uma História da Matemática**: Dos Primeiros Agricultores a Alan Turing, dos Números ao Computador. Lisboa, Portugal: Edições Sílabo, 2010.

ANDRÉS, S. R. Máquinas de Turing. **Revista Universidad Eafit**, n. 103, p. 29-45, 1996. Disponível em: <<https://repository.eafit.edu.co/handle/10784/16428>>. Acesso em: 30 jul. 2021.

CARDINALI, D. C. A escola como instrumento do dever constitucional de enfrentamento da homofobia: potencialidade e tensões. **Revista Publicum**, v. 3, n. 1, p. 157-189, 2017. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/publicum/article/view/27322>>. Acesso em: 29 jul. 2021.

CARVALHO, E. A. Alan Turing: ciência, sexualidade, repressão no mundo domesticado. **Esferas**, v. 3, n. 4, p. 127-136, 2014. Disponível em: <<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/esf/article/view/5479>>. Acesso em: 31 jul. 2021.

CASSAL, L. C. B.; BELLO, H. L.; BICALHO, P. P. G. Enfrentamento à LGBTIfobia, Afirmação Ético-política e Regulamentação Profissional: 20 anos da Resolução CFP nº 01/1999. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 39, n. spe3, e228516, p. 113-128, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pcp/a/LCrHNXzRSkhBPJh33mcQLTP/?lang=pt#>>. Acesso em: 30 jul. 2021.

COOPER, S. B. **The Incomputable Alan Turing**. Manchester, UK: Conference - Turing 2004: A celebration of his life and achievements (Manchester University), 2004. Disponível em: <<https://dcc.ufjf.br/~luisms/turing/Incomputable.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2021.

COPELAND, B. J. (Ed.). **The Essential Turing**. Oxford, UK: Oxford University Press, 2004.

COSTA, F. J. R. da; OLIVEIRA, L. V. de; ALENCAR, R. C.; GOMES, W. S. O ensino das artes visuais: da comunidade LGBTT aos artistas visuais militantes, contribuições contemporâneas para o combate a homofobia na educação. In: SEMANA DE INICIAÇÃO CIENTIFICA DA URCA, 20, 2017, Ceará. **Anais eletrônicos...** Ceará: URCA, 2017 Disponível em: <https://www.academia.edu/39800376/O_ENSINO_DAS_ARTES_VISUAIS_DA_COMUNIDADE_LGBTT_AOS_ARTISTAS_VISUAIS_MILITANTES_CONTRIBUI%C3%87%C3%95ES_CONTEMPOR%C3%82NEAS_PARA_O_COMBATE_A_HOMOFOBIA_NA_EDUCA%C3%87%C3%83O>. Acesso em: 28 jul. 2021.

DINIS, N. F. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. **Educar em Revista**, n. 39, p. 39-50, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/vPn3QsCqr7HXykj5TbzL6tr/abstract/?lang=pt>>

ESPÍRITO SANTO, J. C. **Alan Turing: Cientista Universal**. Braga, Portugal: Uminho Editora, 2019.

FERRANDO, T. L. Arquivos, silenciamentos e construção de memórias: o caso de Alan Turing. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO (XVII ENANCIB), 17, Bahia, 2016. **Anais eletrônicos...** Bahia: UFB. Disponível em: <http://200.20.0.78/repositorios/bitstream/handle/123456789/3528/2016_GT10-PO_09%20%281%29.pdf?sequence=1>. Acesso em: 27 jul. 2021.

GIRARD, J-Y. G. **La machine de Turing**. Paris: Editions Seuil, 1995.

HODGES, A. **Alan Turing: the Enigma**. New York: Simon and Schuster, 1983.

LEAVITT, D. **O Homem que sabia demais**. Ribeirão Preto, SP: Novo Conceito, 2007.

MEIRA, C. S.; AMORIM, C. D. Homofobia e educação: algumas reflexões. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E PRÁXIS EDUCACIONAL, 2, Vitória da Conquista, BA, Brasil, v. 6, n. 6, p. 479-493, 2017. **Anais eletrônicos...** Vitória da Conquista, BA: UESB. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/229304439.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2021.

MELLO, L.; FREITAS, F.; PEDROSA, C.; BRITO, W. Para além de um kit anti-homofobia: políticas públicas de educação para a população LGBT no Brasil. **Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades**, v. 6, n. 7, p. 99-122, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2238/1672>>. Acesso em: 30 jul. 2021.

MILIORINI, M. F.; BRASIL, A. P. Homossexualidade na educação: perspectiva docente. **Revista Brasileira de Educação Básica**, ano 3, n. 1, 2018. Disponível em:

<<http://pensaraeducacao.com.br/rbeducacaobasica/wp-content/uploads/sites/5/2018/12/Maycon-Francisco-Homossexualidade-na-educa%C3%A7%C3%A3o-perspectiva-docente.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2021.

MUNIZ, L. M. Turing is among us. **Journal of Logic and Computation**, v. 22, n. 6, p. 1257-1277, 2012. Disponível em: <<https://academic.oup.com/logcom/article-abstract/22/6/1257/971698?redirectedFrom=fulltext>>. Acesso em: 31 jul. 2021.

RODRIGUES, A. P. “Que time é teu?” Um debate sobre homofobia nas aulas de Educação Física. In: RODRIGUES, Anderson Patrick (Org.). **Educação Física na Escola Básica: Debates Contemporâneos**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018, p. 113-136.

SEVERANCE, C. Alan Turing and Bletchley Park. **Computer**, Published by the IEEE Computer Society, p. 6-8, June 2012. Disponível em: <<https://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=6226509>>. Acesso em: 31 jul. 2021.

SILVA, G. N.; ARRUDA, J. N. C. de. Teste de Turing: um computador é capaz de pensar? In: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISA E ENSINO EM CIÊNCIAS (CONAPESC), 4, Campina Grande, 2019. **Anais eletrônicos...** Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/editora/anais/conapesc/2019/TRABALHO_EV126_MD1_SA18_ID410_11082019192508.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2021.

SILVA, M. B. da. Homofobia: as contribuições da educação no enfrentamento desse problema. In: PESQUISAR – CONGRESSO INTERDISCIPLINAR DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA, 8, Goiânia, 2019. **Anais eletrônicos...** Goiânia: UNIFAN, 2019. Disponível em: <<http://www.unifan.edu.br/unifan/aparecida/wp-content/uploads/sites/2/2020/07/HOMOFOBIA-as-contribui%C3%A7%C3%B5es-da-educa%C3%A7%C3%A3o-no-enfrentamento-desse-problema.pdf>>. Acesso em: 27 jul.2021.

STRATHERN, P. **Turing e o computador em 90 minutos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

TEIXEIRA-FILHO, F. S.; RONDINI, C. A.; BESSA, J. C. Reflexões sobre homofobia e educação em escolas do interior paulista. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 4, p. 725-742, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/kmTgXQvS4xy98mCJ973f4kP/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 31 jul. 2021.

TURING, A. M. On Computable Numbers, with an Application to the Entscheidungsproblem. **Proceedings of the London Mathematical Society**, v. s2-42, n. 1, p. 230–265, 1937. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1007/s10506-017-9200-2>>. Acesso em: 29 jul. 2021.

TURING, A. M. I.—Computing machinery and intelligence. **Mind**, v. 59, n. 433–460, 1950. Disponível em: <<https://academic.oup.com/mind/article/LIX/236/433/986238>>. Acesso em: 31 jul. 2021.

TURING, D. **Prof. Alan Turing decoded**. London: Pitkin, 2016.

VIEIRA, R. P.; GHERARDI, S. R. M.; SEVERO, M. F., S. W. Causas e consequências da homofobia na escola: uma revisão bibliográfica. **Multi-Science Journal**, v. 1, n. 10, p. 69-77, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ifgoiano.edu.br/index.php/multiscience/article/view/381>>. Acesso em: 30 jul. 2021.

WARNER, M. **Fear of a Queer Planet**: queer politics and social theory. Minneapolis, U.S.A.: University of Minnesota Press, 1993.

YARED, Y. B.; MELO, S. M. Q. Opção sexual ou orientação sexual? A compreensão de professores de um curso de Medicina sobre sexualidade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 31, n. 2, p. 175-195, 2018. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/jatsRepo/374/37457955017/37457955017.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2021.

A avaliação escolar como processo de ensino-aprendizagem

School test as a teaching-learning process

Isadora Gobi Pinto*
Patricia Rodrigues Almeida**
Hildegard Susana Jung***

Resumo

O presente artigo versa sobre o conceito de avaliação como fator relevante nos processos de ensino e aprendizagem significativos. O objetivo do trabalho em questão é suscitar o debate em torno da importância do processo avaliativo no meio escolar. Para tanto, considera-se necessário contemplar seu contexto sócio-histórico, bem como dialogar com a prática pedagógica na construção epistemológica da aprendizagem significativa. O texto aprofunda os conceitos de avaliação formativa, somativa, mediadora e diagnóstica por meio das perspectivas de Hoffmann (2010), Abrahão (2004), Luckesi (2006) e Vasconcellos (1994; 2013). Entrelaça os conceitos descritos com a prática pedagógica e reflete acerca das defasagens avaliativas, as quais ocasionam uma escola classificatória e excludente. A metodologia, de abordagem qualitativa, conduz a uma pesquisa bibliográfica, que buscou seus dados em artigos e livros a respeito da temática, seguida de análise de conteúdo. Os resultados sinalizam que ainda há um longo caminho a ser percorrido para atingir uma aprendizagem significativa através do processo avaliativo. Compreende-se que este processo passa pelo olhar atento do educador *para* e *com* o educando. O processo de avaliação é profundo e necessita de constante reflexão, pois a partir dele o educador pode ser capaz de reinventar a sua prática e o estudante se compreende como indivíduo crítico-reflexivo em seu contexto.

Palavras-chave: Avaliação. Processos avaliativos. Práticas de ensino. Aprendizagem significativa.

* Especializada em Gestão de Pessoas e Coordenação Pedagógica pela Faculdade Dom Alberto e Alfabetização e Letramento pela Universidade La Salle; Mestranda em Educação pela Universidade La Salle; Professora da Rede Privada de Ensino em Porto Alegre/RS; Integrante do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos – Unilasalle, Canoas, Brasil; E-mail: isadora.gobi@gmail.com

** Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica pela Universidade do Sul de Santa Catarina e Pós-graduação em Desenvolvimento Cognitivo pela Faculdade de Tecnologia SENAC em Florianópolis; Mestranda em Educação pela Universidade La Salle, Canoas, Brasil; Professor educação Professor educação básica - PEB 1 – Secretaria Municipal de Educação – de Canoas e supervisora do PIBID, Brasil; E-mail: patricia.rdealmeida@gmail.com

*** Doutora em Educação pela Universidade La Salle - Campus Canoas; Docente do curso de Pedagogia, coordenadora, professora e pesquisadora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unilasalle, Canoas, Brasil; É integrante do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos – Unilasalle, Canoas, Brasil; E-mail: hildegardsjung@gmail.com

Abstract

This article deals with the concept of assessment as a relevant factor in meaningful teaching and learning processes. The objective of the work in question is to raise the debate around the importance of the evaluation process in the school environment. Therefore, it is considered necessary to contemplate its socio-historical context, as well as the pedagogical practice in the epistemological construction of meaningful learning. The text deepens the concepts of formative, summative, mediating, and diagnostic assessment through the perspectives of Hoffmann (2010), Abrahão (2004), Luckesi (2006), and Vasconcellos (1994). It intertwines the concepts described with the pedagogical practice and reflects on the evaluative lags, which lead schools that classify and exclude. The methodology, with a qualitative approach, leads to bibliographical research, which sought its data in articles and books about the theme, followed by content analysis. The results indicate that there is still a long way to go to achieve meaningful learning through the evaluation process. It is understood that this process involves the educator's attentive look to and with the student. The assessment process is profound and needs constant reflection, as it is the basis for the educator to be able to reinvent their practices and the student to understand themselves as a critical-reflective individual in their context.

Keywords: Evaluation. Evaluation processes. Teaching practices. Meaningful learning.

Considerações iniciais

Avaliar, segundo o dicionário Aurélio online¹, significa “1. Determinar o valor de; 2. Compreender; 3. Apreciar, prezar; 4. Reputar-se; 5. Conhecer o seu valor”¹³. No contexto da vida, ‘julgar’, ‘comparar’, ou seja, ‘avaliar’ é ato inerente ao nosso cotidiano, “seja através das reflexões informais que orientam as frequentes opções do dia-a-dia ou, formalmente, através da reflexão organizada e sistemática que define a tomada de decisões” (DALBEN, 2005, p. 66). Provavelmente cada um de nós já avaliou algo hoje, seja ao decidir-se pela roupa que iria vestir pela manhã, seja pela escolha do cardápio para o almoço ou para o jantar.

Tendo em mente que este ato de julgar, comparar, ou seja, avaliar, pensemos naquele clássico conto compilado pelos alemães irmãos Grimm, “A Branca de Neve”, entre os anos de 1812 e 1822, num livro com várias outras fábulas, intitulado *Kinder-und Hausmärchen* (Contos de Fada para Crianças e Adultos) (GRIMM; GRIMM, 1888). Lembrando daquela cena em que a madrasta pergunta ao espelho quem é a mais bela... Poderíamos fazer algumas conjecturas e reescrever a história, em uma versão na qual o espelho pede à madrasta que identifique parâmetros ou critérios para responder, como peso, altura, popularidade, entre outros. Essa comparação pode parecer um pouco estranha, mas ajuda-nos a compreender que, para avaliar, precisamos de dois fatores fundamentais, segundo Garcia (2009): acompanhamento do processo e critérios claros.

No campo educativo, em todos os níveis escolares, a avaliação está presente como participante fundamental dos processos de ensino e aprendizagem. Quando dizemos *processos* de ensino e de aprendizagem compreendemos que esses são duas faces de uma mesma moeda, mas com suas especificidades. Enquanto o ensino é considerado em termos de Mager e Beach Jr. (1976) como a facilitação da aprendizagem que se justifica pelo fato de que, por meio dele, se pode alcançar uma aprendizagem mais efetiva do que, na ausência de qualquer ensinamento,

¹ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/avaliacao/>. Acesso em setembro de 2021.

a aprendizagem é conhecer, “é uma compreensão de relações, em que as condições externas atuam mediadas pelas condições internas” (SACRISTÁN; GOMES, 1998, p. 29).

Dessa forma, podemos inferir que o ensino somente se justifica na medida em que colabora com a aprendizagem. A partir dessa concepção, consideramos que se pode compreender o ensino e a aprendizagem como um processo: o processo de ensino-aprendizagem. Corroboram com essa ideia autores como Paro (2006, p. 14), quando o autor alerta que, “se não houve aprendizado, não houve ensino”.

Este processo também ocorre de forma diferenciada e, de acordo com a realidade de cada comunidade educativa, estando a serviço de um projeto ou de um conceito teórico, com o objetivo de atender às concepções que fundamentam a proposta pedagógica do contexto escolar específico. Segundo Caldeira (2000, p. 122), “a avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica”.

A avaliação não é neutra, há intencionalidades epistemológicas, teóricas e pedagógicas que subsidiam a inserção deste processo no âmbito escolar. A partir desta visão, tendo a avaliação como um processo repleto de intencionalidade, o professor, como mediador, deve atribuir significado ao andamento do conceito em questão (VASCONCELLOS, 2013).

Ainda assim, Hoffmann (2010) aborda a avaliação como um processo essencial à educação, indissociável, pois, a partir dele, os estudantes são capazes de construir suas verdades e compreender o mundo em que vivem, portanto, a avaliação não pode ser vista de maneira discriminatória e seletiva. Avaliar é o processo de dinamizar oportunidades de ação-reflexão a partir das quais o estudante traz novas questões e, a partir disso, o docente estimula o pensamento crítico-reflexivo. Para as pesquisadoras Almeida e Jung (2021, p. 81), “[...] o sujeito é o mais relevante no processo avaliativo [...]”. Entendemos que, a partir de suas vivências e histórico de vida, há uma complexidade a ser compreendida com lucidez e critérios construtivos. As autoras complementam que “percebem a avaliação como um conceito processual e não como um fim em si mesma” (ALMEIDA; JUNG, 2021, p. 81). Ou seja, os processos avaliativos não se encerram de modo pragmático, mas complementam-se e modificam-se a cada nova fase evolutiva de ensino e aprendizagem dos estudantes. A metodologia a partir da qual o educador avalia os seus educandos reflete muito sobre si mesmo, expressando suas vivências como docente e como estudante. Nessa perspectiva, Sordi (2001) evidencia que a avaliação tem uma intencionalidade e é a partir do educador e da sua mediação dentro do espaço educativo se que reflete a aprendizagem:

Uma avaliação espelha um juízo de valor, uma dada concepção de mundo e de educação e, por isso, vem impregnada de um olhar absolutamente intencional que revela quem é o educador quando interpreta os eventos da cena pedagógica. (SORDI, 2001, p. 173)

Compreendendo o papel do educador como mediador deste processo e construtor de significados para o mesmo, o objetivo do presente estudo consiste em suscitar o debate em torno da importância do processo avaliativo no meio escolar. Para tanto, consideramos necessário contemplar seu contexto sócio-histórico, bem como dialogar com a prática pedagógica na construção epistemológica da aprendizagem significativa.

Com relação à metodologia, seguimos uma abordagem qualitativa, que se fundamenta a partir da busca de materiais bibliográficos e sua análise. No caso desta pesquisa, além de livros, utilizamos como coleta de dados as plataformas Google Acadêmico e Scielo. A análise de dados foi realizada a partir da perspectiva de Bardin (2016).

A arquitetura do texto contempla, após essas considerações iniciais, os caminhos metodológicos seguidos para sua elaboração. Na sequência, o tópico denominado referencial teórico e discussão contempla alguns aspectos sobre a história da avaliação, as diferentes formas de avaliar e o papel do educador no processo de avaliação. Por fim, constam as considerações finais e referências que embasaram o estudo.

Caminhos metodológicos

Este artigo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa e caráter teórico. Para Gil (2002, p.17), a pesquisa científica requer uma cuidadosa utilização de técnicas, métodos e procedimentos científicos. Sendo assim, neste estudo, foram utilizados livros, textos e artigos científicos que envolvem a temática da avaliação como parte integrante e indissociável do processo de ensino-aprendizagem.

A consulta às bases científicas contou com uma busca à plataforma Google Acadêmico e à base Scielo. Como descritores, foram utilizados os termos “aprendizagem significativa + avaliação”. Assim, após uma leitura flutuante (BARDIN, 2016) dos resultados, selecionamos cinco artigos, os quais, juntamente com livros do acervo particular, compuseram o *corpus* teórico da pesquisa. Dentre os autores destacados, podemos citar: Hoffmann (2010), Abrahão (2004), Luckesi (2006) e Vasconcellos (1994; 2013). Por fim, o assunto foi organizado de forma lógica e a redação ocorreu de forma colaborativa.

A análise dos dados encontrados foi realizada a partir da perspectiva de Bardin (2016), seguindo as seguintes etapas: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na primeira etapa, é realizada uma leitura superficial, chamada por Gil (2008) de leitura flutuante, com o objetivo de selecionar os materiais pertinentes à pesquisa. A segunda etapa exige uma leitura crítica e profunda a partir da qual exploramos verdadeiramente os conceitos, verificando a conexão com o tema abordado. A última etapa traz à luz da teoria as inferências e interpretações dos pesquisadores.

Referencial teórico e discussão

O tópico que se inicia, ao mesmo tempo em que apresenta o arcabouço teórico que dá sustentação ao texto, também contempla as discussões que emergem a partir das ideias apresentadas. Assim, seguindo as orientações de Bardin (2016), as inferências surgem a partir da teoria, entrelaçando-se e construindo uma teia de reflexões e de considerações em torno do debate que pretendemos suscitar com o trabalho.

A história da avaliação

A avaliação no contexto escolar é um campo epistemológico complexo, abordado através de diferentes discussões teóricas e práticas. No Brasil, as pesquisas sobre esta temática ainda são recentes, enquanto nos países da Europa, Estados Unidos, Canadá, este tema já é discutido por um período centenário. Duas perspectivas de trabalho contribuíram para a formação de uma base da avaliação educacional brasileira, sendo de um lado pesquisas avaliativas sobre o desempenho escolar dos educandos e de outro os estudos de avaliação de contextos políticos e programas educacionais (GATTI, 2014).

A partir da perspectiva histórica, podemos compreender que a avaliação surge de diferentes maneiras, não obtendo uma data exata de implementação, entretanto, apresentando um caminho sócio-histórico. Há registros de que a prática avaliativa precede três mil anos antes de Cristo, quando utilizavam diferentes formas de examinar para selecionar homens para o exército (CHUEIRI, 2008). Surgem também marcas desta história a partir dos Colégios Católicos de Ordem Jesuítica e escolas protestantes a partir do século XVI. Desta forma, as tradições de exames e avaliações que permeiam o contexto escolar atual foram sistematizadas nos séculos XVI e XVII, a partir das configurações da atividade pedagógica realizada pelos Bispos e pelos padres (LUCKESI, 2006).

A partir desta perspectiva, compreendemos que os exames escolares praticados no contexto atual foram implementados com o advento da modernidade, ocasionando modificações em sua prática educativa (LUCKESI, 2006). Entretanto, a partir da produção capitalista e da ascensão social da burguesia, surge o exame de admissão como forma de democratização do Estado. Consequentemente, a partir do desenvolvimento do modo de produção capitalista, o exame torna-se uma peça do sistema. Logo, o exame caracteriza-se como algo classificatório e não mediador de conhecimento. Nesta perspectiva, Vasconcellos afirma:

A avaliação da aprendizagem constitui um sério problema educacional desde há muito tempo. A partir da década de 60 do séc. XX, no entanto, ganhou ênfase em função do avanço da reflexão crítica que apontou os enormes estragos da prática classificatória e excludentes: os elevadíssimos índices de reprovação e evasão, aliados a um baixíssimo nível de qualidade da educação escolar, tanto em termos de apropriação do conhecimento quanto de formação de uma cidadania ativa e crítica. (VASCONCELLOS, 2013, p. 11)

Ainda hoje encontramos em nossas escolas exames escolares e nem sempre há avaliações de aprendizagem. Historicamente, podemos perceber que passamos a denominar a prática de acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem como meras aplicações de exames, trazendo a Pedagogia do Exame, como denominou Luckesi (2006).

Nessa perspectiva, Zabala (1998, p. 196) contribui dizendo que “a nossa tradição avaliadora tem se centrado exclusivamente nos resultados obtidos pelos alunos”. Já para o autor Vasconcellos (2013, p. 19) “não há referenciais claros para avaliar, o que há são referenciais socialmente viciados (caráter meritocrático)”. De fato, atualmente encontramos resquícios dessa prática em avaliações nacionais como, por exemplo: o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Essas formas de examinar passam pela maneira de medir e classificar. A partir desta perspectiva,

podemos citar a “Pedagogia Tecnícista”², na qual a aprendizagem é baseada na quantificação. Vasconcellos afirma:

Historicamente, a função docente foi associada ao controle, à fiscalização, ao disciplinamento, à medida, à verificação, a ponto que para muitos professores sua principal tarefa passou a ser transmitir os conteúdos e logo constatar o quanto os alunos assimilaram, indicando claramente, através de notas, conceitos ou menções, quais são os “aptos” e os “inaptos”, ou seja, aquele que merecem ou não prosseguir nos estudos, por “não terem condições” ou por “não saberem aproveitar as iguais oportunidades dadas a todos”. Seu papel fica mais para juiz distributivo (dar prêmio ou castigo) do que pedagogo (humanizar, ajudar a aprender).” (VASCONCELLOS, 2013, p. 51)

Embora estes exames sejam necessários para situações de classificação e democracia, ainda há um longo caminho a ser percorrido se queremos orientar a aprendizagem e ressignificar as práticas pedagógicas, uma vez que os recursos classificatórios não abrangem a complexidade da formação humana. Nas palavras de Vasconcellos (2013, p. 59) que diz: “Intuímos que não dá para mudar tudo de uma vez; intuímos também que não dá para continuar como está... Que fazer?”, percebemos que algo necessita ser revigorado ao ponto de que nossos paradigmas sobre a avaliação sejam fragmentados e que vejamos sob perspectivas mais transformadoras. Complementamos tais opiniões com as autoras Almeida e Jung (2021, p. 94) que alertam:

Precisamos modificar os nossos paradigmas sobre a avaliação compreendendo que os processos de aprendizagem de cada um precisam ser individualizados visto que os alunos têm necessidades e peculiaridades diferentes.

É preciso tornar a avaliação um processo contínuo, abrangente e diagnóstico de modo a atingir e contribuir com a aprendizagem significativa dos nossos estudantes. Precisamos refletir e agir naquilo que irá modificar significativamente a vida da pessoa que aprende e como ela irá, com esta nova realidade, agir e transformar no mundo.

As diferentes formas de avaliar

De acordo com Garcia (2009), devido às mudanças contemporâneas da sociedade do conhecimento é necessário ponderar a educação como um todo, mas enfatizar a avaliação da aprendizagem implica repensar a noção de ensino e as práticas pedagógicas. Observando que a discussão sobre o tema avaliação é recente, restringindo-se às últimas duas décadas, o autor questiona como poderíamos formar sujeitos críticos e reflexivos, uma vez que a avaliação ainda está centrada na classificação dos estudantes quanto à sua capacidade de reter informações. Nesta perspectiva, refere três características da avaliação para que ela seja de fato significativa:

² A Pedagogia Tecnícista surge no Brasil após a Segunda Guerra Mundial, concretizando-se no golpe militar de 1964. Este modelo de educação caracteriza-se pela valorização da produtividade (modo empresarial) e não construção pedagógica. Neste modelo, as escolas atendem demandas econômicas, buscando mudanças comportamentais que podem ser cientificamente quantificadas (CALDEIRA, 1997).

a) Produzir sentidos e não relacionar-se somente ao passado; b) Estar articulada com as finalidades sociais mais amplas da educação; c) Necessita ser vista como um ato moral, pois reflete a maneira como vemos nossos alunos.

Alertando para a questão da subjetividade no ato de avaliar, surgem pontos de reflexão com os quais convivem os professores: o quê e como avaliar - que mobilizam valores e uma ampla visão sobre o ato de educar, o que não acontece na simples aplicação de uma prova. Abordando as relações entre avaliação e aprendizagem, percebemos que existe uma estreita relação entre a expectativa dos alunos sobre as estratégias avaliativas a serem utilizadas pelos professores e a maneira como os estudantes se dedicam às tarefas. Por outro lado, as experiências com a avaliação influenciam atitudes futuras com a aprendizagem. Desta maneira, métodos avaliativos inadequados tendem a resultar em atitudes superficiais de engajamento por parte dos alunos, supondo que há estreita relação entre aprendizagem e avaliação. Referindo-se à avaliação e às abordagens de aprendizagem, o estudo de Marton e Säljö (1976), ainda que não seja recente, parece significativo na medida em que observou um grupo de estudantes durante a avaliação da leitura e interpretação de um texto acadêmico, por meio de duas abordagens: a de focalizar a compreensão como um todo e a de memorizar e reproduzir conteúdos fatuais do texto. A experiência originou os conceitos de abordagem profunda e abordagem de superfície. A primeira estaria relacionada à aprendizagem autêntica, com a capacidade de lidar com novos contextos e uma compreensão mais profunda. A segunda referiria uma atitude mais passiva, baseada na memorização e limitada a buscar somente o que se solicita na avaliação, sem aprofundamento. Da pesquisa depreendemos que há forte relação entre as práticas avaliativas e o tipo de abordagem de aprendizagem que os alunos desenvolvem, confirmando a necessidade de os professores atentarem às suas práticas avaliativas e à clareza sobre seus critérios.

Segundo Vasconcellos (1994), vivemos um ciclo vicioso no sistema educacional que engloba as escolas com poucos subsídios, professores desvalorizados e alunos desinteressados, tendo a avaliação como um processo enraizado e central do sistema educacional, e não como uma parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. Neste mesmo questionamento, trazemos as autoras Almeida e Jung (2021, p. 79) na seguinte reflexão: “Há um rito nas nossas ações escolares que engessam os nossos olhares para o processo da continuidade da vida.” Ou seja, há que se ter um olhar para o cotidiano do nosso estudante, as suas construções de vida, os seus saberes e conhecimentos, os seus desejos e habilidades. A escola que avalia somente de forma quantitativa perde essa significação do ser humano ao ver mas não olhar para as peculiaridades minuciosas que se impõe no processo da avaliação. Desta forma, não atingimos objetivos que resultam na aprendizagem significativa dos educandos. Para isso, é preciso que a escola assuma uma postura com enfoque dialético, refletindo e ressignificando a prática pedagógica.

Os autores Masini e Moreira (2017, p. 23) compreendem que, para que a aprendizagem significativa aconteça “deve haver uma intencionalidade, uma predisposição, para aprender e a tarefa de aprendizagem, aquilo a ser aprendido, deve ser potencialmente significativa.” Sendo assim, a avaliação, enquanto parte do processo de ensino-aprendizagem, necessita ter relação direta com a vida dos estudantes, com aquilo que é da sua realidade imediata, do seu entorno, para que ele faça conexões mais complexas sobre a sua existência e as potencialidades de intervenção no mundo. Notemos que os autores também apontam que é necessária uma predisposição para aprender, ou seja, estudantes motivados aprendem mais

facilmente. Essa motivação, por sua vez, é facilitada quando o conteúdo encontra relação com a suas vivências e os seus conhecimentos prévios. Almeida e Jung (2021, p. 85-86) abordam a questão narrando o seguinte:

Conhecer quem é o nosso aluno de fato, isto é o mais importante, conhecer a sua história e singularidade para que ele possa sentir-se acolhido pelo grupo e comunidade escolar; compreender que acesso não é somente estar ou ingressar num espaço, preciso me comprometer com seus direitos à cidadania e inclusão social, valorizar seu direito à diferença; investir incansavelmente na sua aprendizagem promovendo novas habilidades e competências, oferecer metodologias e práticas diferenciadas e individualizadas; entender que o propósito do ensino é a aprendizagem e o aluno não é pronto, perceber na singularidade a riqueza do mundo de cada um e sua trajetória única; pensar na complexidade humana e suas interfaces e promover uma cultura não excludente.

Compreendemos a avaliação como método de construção e não de classificação. A partir dessa perspectiva, contemplamos este instrumento como uma prática pedagógica relacionada à aprendizagem. Dentre as diferentes questões que envolvem a avaliação, abordamos os seguintes conceitos: formativa, diagnóstica, mediadora e somativa.

O método da avaliação formativa (também chamada por Vasconcellos (2013) como educativa) traz à luz a construção do conhecimento que o estudante desenvolve ao longo do processo pedagógico, tendo o docente como mediador, intervindo com o objetivo de contemplar as defasagens de ensino. Desta forma, a avaliação formativa une-se à formação docente a fim de trazer informações que aperfeiçoem o processo de ensino-aprendizagem do educando, assim como do educador. Logo, é uma forma de acompanhamento do educando através do desenvolvimento das atividades escolares, de modo que possam ser reformuladas para garantir as intenções pedagógicas propostas.

A avaliação diagnóstica, por sua vez, tem como proposta identificar a aprendizagem dos educandos e realizar os ajustes necessários na metodologia de ensino, visando o melhor desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Neste método, é importante destacar a relação entre o educador e o educando, pois tem como proposta o acolhimento, a compreensão das dificuldades apresentadas no âmbito diário, bem como o conhecimento prévio do aluno. Esse diagnóstico proporciona ao docente um olhar atento ao discente, possibilitando uma autoanálise de sua prática pedagógica com a finalidade de desenvolver métodos que proporcionem o desenvolvimento da turma. Para Abrahão (2004):

O professor utiliza instrumentos coerentes, buscando coletar dados relevantes no dia-a-dia de sala de aula para poder, enfim, diagnosticar e avaliar, tanto as construções realizadas pelos alunos como, principalmente, o seu planejamento (ABRAHÃO, 2004, p. 44).

A avaliação mediadora tem como subsídio a observação individual de cada discente, visando o processo de construção do conhecimento de forma como construção pessoal. Esta forma de avaliação exige a observação diária do trabalho escolar, construindo uma relação de professor mediador, isto é, que conduz o processo de construção, permitindo a investigação,

buscando a análise qualitativa e intervindo de acordo com a individualidade de cada educando. Para Freire (2016):

O saber da pura experiência feito. Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica no respeito ao senso comum no processo necessário de superação quanto ao respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. (FREIRE, 2016, p. 31)

Por sua vez, a avaliação somativa caracteriza-se através da nota obtida pelo educando, que, ao fim de um ano letivo ou período semestral, classifica-se através da aprovação ou reprovação. Este método está relacionado mais com o produto final demonstrado pelo aluno, do que a construção da aprendizagem significativa. A este respeito, Perrenoud (1999) compreende que:

A avaliação é tradicionalmente associada, na escola, à criação de hierarquias de excelência. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida em absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos. (PERRENOUD, 1999, p. 11)

A partir das percepções e métodos apresentados, adentramos à concepção de que a avaliação abrange o contexto escolar como um todo e envolve o desempenho dos estudantes de diferentes formas. Na opinião de Perrenoud (2002, p. 51), “exigir que todos os alunos tenham “as mesmas bases” no início do currículo é a exigência típica de uma pedagogia frontal, incapaz de gerenciar a heterogeneidade, exceto por meio do fracasso dos mais lentos ou dos menos desfavorecidos.” Por intermédio da avaliação somos capazes de identificar a aprendizagem dos educandos, acompanhar o processo de evolução individual e coletivo, compartilhar os avanços desses discentes com as suas famílias, bem como ressignificar a nossa própria prática pedagógica. Portanto, o processo avaliativo contempla não apenas o discente, mas também o docente e a sua prática e, inclusive, a escola como um todo. Segundo as contribuições e crítica de Vasconcellos (2013, p. 140),

A avaliação deveria ser uma mediação para a qualificação da prática educativa escolar. No entanto, não é isto que vem ocorrendo, dado que, quando surgem dificuldades em sala, procura-se resolver pela pressão da nota, e as questões pedagógicas fundamentais não são devidamente enfocadas.

Como podemos perceber, é necessário desmistificar a avaliação, tomando-a um instrumento de acompanhamento do aluno e não uma forma de apontar erros ou impor punições. Ainda nesta perspectiva da punição por “notas” concordamos com Vasconcellos (2013, p. 140), quando diz que: “É comum o aluno simplesmente executar o que o professor determina, de maneira mecânica, desprovida de sentido”. Segundo este autor, tal relação pedagógica torna-se desde muito cedo, na alfabetização, uma relação “alienante” entre professores e alunos. Precisamos construir de modo real e sincero um discurso diferenciado na qual consideremos todos os sujeitos da aprendizagem significativa aptos a avaliar sua própria caminhada. Esta

concepção permite a evolução das habilidades dos discentes, assim como proporciona um parâmetro para o educador. Avaliar é fazer uma leitura do que foi ensinado e está a serviço da aprendizagem.

O papel do educador no processo de avaliação

Torna-se imprescindível a abordagem do papel do educador quando estamos tratando do processo avaliativo do ensino. A avaliação passa por diferentes aspectos, conectando o real significado à prática educacional diária. O processo surge a partir da visão individual do educador, tendo a intencionalidade para a realização do ato avaliativo. Compreendendo que a avaliação não é um método neutro, é preciso desmistificar a visão do educador acerca deste processo. Neste sentido, Vasconcellos (2013, p. 155) colabora ponderando que: “à medida que o professor sabe onde quer chegar, tem mais facilidade, mais critério para organizar o trabalho.” Sendo este professor lúcido na sua prática pedagógica, irá traçar uma diretriz com metas de trabalho que sejam compatíveis com as premências da sua sala de aula e dos estudantes. Tais considerações e critérios lhe possibilitam uma caminhada, não segura, pois não existe tal possibilidade para quem avalia outrem, mas lhe impõe freios e demarcações que podem ser observadas a cada passo destes processos. Hoffmann (2010) esclarece que, para muitos educadores, a avaliação se detém na classificação autoritária, diminuindo-se a atribuição de notas e provas. O mito acerca da avaliação se dá a partir de uma prática-avaliativa falha, pois reduz esse processo a um simples registro de resultados sobre o desempenho do aluno, quando, na verdade, avaliar é muito mais do que um indicador de acertos e erros. Enquanto seguirmos medindo a aprendizagem desta forma, continuaremos, tornando o processo dicotômico e desconexo, pois a educação não está separada da avaliação, são processos que existem de forma integrada.

Seguindo as considerações de Hoffmann podemos concordar que “O processo avaliativo destina-se a observar, refletir e favorecer melhores oportunidades aos alunos na sucessão de etapas que constituem a dinâmica da aprendizagem” (HOFFMANN, 2005, p. 53). A avaliação construtivista e libertadora ocorre a partir de um diálogo cooperativo entre o professor e o aluno, a partir do qual os dois aprendem sobre si no ato próprio de avaliar. Logo, o educador que não avalia sua prática pedagógica, de forma questionadora e crítica, permanece enraizado em uma verdade absoluta, que é falha. Para Abrahão (2004), uma intervenção construtiva do professor sobre aquilo que os estudantes de fato sabem - o conhecimento prévio que trazem para a sala de aula - é de fundamental importância para que se tenha uma noção das capacidades iniciais dos educandos e, a partir desse conhecimento, sejam realizadas intervenções para que avancem individualmente na sua aprendizagem.

O papel do professor neste processo é fundamental, pois a partir da visão de avaliação como uma maneira de construção, será possível mapear o desenvolvimento da prática pedagógica como mediadora da aprendizagem. Zabala afirma que para “melhorar a qualidade do ensino é preciso conhecer e poder avaliar a intervenção pedagógica dos professores, de forma que a ação avaliadora observe simultaneamente os processos individuais e grupais.” (ZABALA, 1998, p. 201). Nesta mesma perspectiva, citamos Vasconcellos, quando o autor explica a importância de entendermos “a sala de aula como um palco de conflitos e contradições, como parte da sociedade que é.” (VASCONCELLOS, 2013, p. 55). Para que isso

aconteça, é preciso observar atentamente sua sala de aula, estabelecer um vínculo com seus alunos e, desta forma, reconhecer suas capacidades e trabalhar através delas.

A partir da concepção apresentada, o docente tem como atribuição acompanhar o processo de aprendizagem do aluno, estando atento aos “erros” construtivos e à construção individual de cada um. Afirma Hoffmann que “O processo avaliativo destina-se a observar, refletir e favorecer melhores oportunidades aos alunos na sucessão de etapas que constituem a dinâmica de sua aprendizagem” (HOFFMANN, 2005, p. 53). Para isso, é necessário desmistificar o pensamento de que o professor é o único detentor de todo o saber, assim facilitará o processo de ensino, estimulando a troca de conhecimentos.

Neste sentido, a avaliação já não é mais vista como discriminatória ou punitiva com uma data marcada, mas sim como uma etapa, tendo um objetivo a ser trabalhado. Para Hoffmann (2010), o erro é um dos aspectos importantes do processo de avaliação, pois a partir dele é possível impulsionar a ação educativa, transformando o processo de aprendizagem em um processo incessante de compreensão das dificuldades do educando e, desta forma, dinamizar novas oportunidades para que ele aprenda. Segundo Abrahão (2004, p. 26), é necessário avaliar “[...] objetivando recursos reflexivos aos professores, para entender e intervir com o aluno no momento da verificação e expressão do erro, quando construtivo”.

Apesar de o erro ser um grande aliado no processo de construção do conhecimento, não basta que o professor o compreenda como construtivo, mas que realize a mediação necessária para que o aluno possa construir suas próprias hipóteses acerca do objeto epistemológico apresentado. Ressaltamos, com Almeida e Jung (2021, p. 82), que “Os alunos, na sua singularidade e necessidades, nos ajudam a compreender os caminhos que levam à aprendizagem significativa de cada um”. Portanto, precisamos direcionar nossos esforços nas demandas individuais com vistas a personalizar e qualificar cada vez mais a aprendizagem. Tem-se aqui a importância da intencionalidade pedagógica das ações que são desenvolvidas pelo educador.

Por fim, compreendemos que o papel do professor é fundamental no processo avaliativo. É preciso que o planejamento e avaliação do docente estejam a serviço da construção de resultados satisfatórios para a aprendizagem, ou seja, um não existe sem o outro. A avaliação que qualifica uma aprendizagem com significado está comprometida com a vida da pessoa humana. É uma avaliação que contribui para que a pessoa saia de um *status quo* original e passe a ter autonomia sobre a sua própria história e processos de aprendizagem. O professor deve compreender que o planejamento traça os caminhos, mas a avaliação auxilia no direcionamento da ação educativa.

Considerações finais

Não há avaliação sem diálogo, critérios e amorosidade em relação à pessoa humana em formação. Concluímos que não poderíamos separar a reflexão sobre a avaliação de um questionamento mais global sobre as finalidades da escola, sobre a relação entre o professor e aluno, e o conceito sócio-histórico deste método dos procedimentos de ensino e de aprendizagem. Medir é uma forma de verificar extensão, quantidade, volumes, entre outros objetos deste fenômeno, porém, não é uma forma de acompanhar a aprendizagem. Existem outros critérios talvez mais propositivos e com propósitos não excludentes e que visam a

contribuir com uma aprendizagem mais customizada, mais personalizada. Não é possível *medir* a aprendizagem de um educando, pois simplesmente não existem parâmetros para o que não é igual. O uso de notas reforça esse mecanismo de medição e competição, selecionando *bons* ou *maus* alunos tão intrincado na nossa sociedade contemporânea. Também trás uma relação de medo, de inferioridade, de impotência, desajuste que se impõe a uma normalidade vigente.

A avaliação como meio de medição não atinge os objetivos de uma aprendizagem significativa, logo, não proporciona ao educando a autonomia de enxergar o mundo de sua maneira. Medir e classificar a partir de resultados dificulta o processo de aprendizagem, pois não traz uma reflexão significativa sobre o que se aprende e a relação com o cotidiano de vida. O professor como detentor único do conhecimento também não auxiliará neste processo, pelo contrário, vai torná-lo falho. Dará uma falsa impressão de que seu saber é único e inquestionável, não tendo a opção sequer de cometer equívocos nesses processos. Desta forma, compreendemos o processo de avaliação como um processo profundo e de constante reflexão, pois a partir dele o professor reinventa sua prática e o aluno se compreende como indivíduo crítico-reflexivo no contexto em que vive. De uma forma geral, não há um método único e correto, porém, há diferentes formas de contemplar a aprendizagem. Eis a riqueza deste processo cheio de singularidades que faz ambas as partes, professores e alunos, compartilharem conhecimentos e experiências com objetivos de crescimento e evolução de suas aprendizagens. É preciso que o professor tenha um olhar atento à sua realidade, conheça seus alunos e, a partir disso, construa a sua prática pedagógica, tendo a avaliação como auxiliar neste processo.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 70 ed. São Paulo, 2016.

CALDEIRA, Anna M. Salgueiro. Avaliação e processo de ensino- aprendizagem. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 3, p. 53-61, set./out. 1997.

CALDEIRA, Anna M. Salgueiro. Ressignificando a avaliação escolar. **Comissão Permanente de Avaliação Institucional: UFMG-PAIUB**. Belo Horizonte: PROGRAD/UFMG, 2000. p. 122-129 (Cadernos de Avaliação, 3).

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a avaliação escolar. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 39, p. 49-64, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/2469/2423>>. Acesso em: 6 abr. 2021.

DALBEN, Ângela I. L. de Freitas. Avaliação escolar. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 11, n. 64, s.p., jul./ago. 2005.

FREIRE, Paulo . **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 54 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

GARCIA, Joe. Avaliação e aprendizagem na educação superior. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 201-213, maio/ago. 2009.

GATTI, B. A.. Avaliação: Contexto, história e perspectivas. **Olhares – Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 2, n. 1, p. 8-26. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.34024/olhares.2014.v2.202>. Acesso em: 5 abr. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Ed. Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Ed. Atlas, 2008.

GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. **Kinder-und hausmärchen**. W. Hertz, 1888.

HADJI, Charles. **Avaliação Desmitificada**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação, mito e desafio: a partir de uma perspectiva construtivista**. 40 ed. Porto Alegre, 2010.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MAGER, Robert Frank; BEACH JR., Kenneth M. **O planejamento do ensino profissional**. Porto Alegre: Globo, 1976.

MARTON, Ference; SÄLJÖ, Roger. On qualitative differences in learning: I—Outcome and process. **British journal of educational psychology**, v. 46, n. 1, p. 4-11, 1976.

MASINI, Elcie F. Salzano; MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa na escola**. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2017.

PARO, Vitor Henrique. A escola pública que queremos. **Revista da Conferência Extraordinária de Educação da APP-Sindicato**, Curitiba, p. 9-15, 2006.

PERRENOUD, Philippe. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, Péres A.I. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. São Paulo: Artmed, 1998.

SORDI, Mara Regina L. de. Alternativas propositivas no campo a avaliação: por que não? *In*: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). **Temas e textos em metodologia do Ensino Superior**. Campinas, SP: Papyrus, 2001, p. 171 – 181.

Isadora Gobi Pinto; Patricia Rodrigues Almeida;
Hildegard Susana Jung.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. 4 ed. São Paulo, Libertad, 1994.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudança por uma práxis transformadora. 13 ed. São Paulo: Libertad, 2013.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Alunos com necessidades educacionais específicas: percepção docente

Students with specific educational needs: teacher perception

Marcia Goretti Ribeiro Grossi*
Polliane de Jesus Dorneles OLiveira**

Resumo

Diante da questão: os professores que trabalham nos *Campi* I e II do CEFET-MG se sentem preparados para receber nas salas de aula alunos com NEE? Foi realizada uma pesquisa que teve o objetivo de verificar a percepção dos professores lotados nos *Campi* I e II do CEFET-MG no que tange à inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NEE). Para tal, foi realizada em 2021, uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo descritiva. Quanto ao procedimento técnico, foi realizado um estudo de caso no CEFET-MG, no qual participaram 151 professores. Dentre os resultados, destaca-se que a maioria dos professores encontra obstáculos quando recebem em suas salas de aula alunos com alguma NEE. O motivo pode ser a falta de conhecimento sobre o que sejam as NEE; por não terem familiaridade com as Tecnologias Assistivas (TA), uma vez que mais da metade dos professores afirmaram não ter nenhum conhecimento sobre essas tecnologias; ou ainda, por não saberem como acontece o processo de inclusão no CEFET-MG. Portanto, espera-se que essa pesquisa traga novos olhares no que tange à inclusão no CEFET-MG, proporcionando novas possibilidades para que os alunos com NEE realmente sejam incluídos nas salas de aula regulares.

Palavras-chave: Necessidades Educacionais Específicas (NEE). Tecnologias Assistivas (TA). Alunos. Professores.

* Doutora em Ciências da Informação pela UFMG. Líder do grupo de pesquisa AVACEFETMG; Professora titular do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) lotada no departamento de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica, Brasil; E-mail: marciagrossi01@gmail.com

** Mestre em Educação Tecnológica pelo CEFET- MG. Membro do Grupo de pesquisa AVACEFETMG; E-mail: polliane01@yahoo.com.br

Abstract

Faced with the question: Do teachers who work at Campi I and II of CEFET-MG feel prepared to receive students with SEN in the classroom? A survey was carried out with the objective of analyzing the practice of teachers working in Campi I and II of CEFET-MG regarding the inclusion of students with Specific Educational Needs (SEN). To this end, in 2021, a research with a qualitative approach, of the descriptive type, was carried out. As for the technical procedure, a case study at CEFET-MG was carried out, in which 151 teachers participated. Among the results, it is highlighted that most teachers encounter obstacles when they receive students with some SEN in their classrooms. The reason could be the lack of knowledge about what SEN are; for not being familiar with Assistive Technologies (AT), since more than half of the teachers said they had no knowledge of these technologies; or even because they do not know how the inclusion process in CEFET-MG happens. Therefore, it is expected that this research brings new perspectives regarding inclusion in CEFET-MG, thus providing new possibilities for students with SEN to really be included in regular classrooms.

Keywords: Specific Educational Needs (SEN). Assistive Technologies (AT). Students. Teachers.

Introdução

Nos últimos anos, observa-se um aumento do número de alunos com deficiência matriculados nas classes comuns de escolas regulares. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) mostram que em 2020 tiveram 1,3 milhão de matrículas, o que significou um aumento de 34,7% em relação a 2016. Destaca-se que para fazer o levantamento desse número, o INEP considerou “os alunos com alguma necessidade especial, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação em classes comuns ou em classes especiais exclusivas” (INEP, 2020, *online*).

De acordo com o último Censo Demográfico Brasileiro, de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mais de 45 milhões de pessoas declararam ter ao menos um tipo de deficiência. Entre as citadas estão: deficiência auditiva, visual, mental/intelectual e motora. Ressalta-se que essas deficiências são classificadas a partir de uma escala relacionada à gravidade, passando do grau leve ao grau severo.

No que se refere à concepção sobre os alunos com Necessidades Especiais (NE), percebe-se uma mudança ao longo dos anos. Até o século XIX, ocorreram várias expressões para se referir ao atendimento educacional às pessoas com NE, tais como: “Pedagogia teratológica, Pedagogia de anormais, Pedagogia curativa ou terapêutica, pedagogia da assistência social, pedagogia emendativa” (MAZZOTTA, 2011, p. 18) e, no século XIX, há o início do atendimento educacional para os deficientes intelectuais.

A partir do século XX, “principalmente com o desenvolvimento de áreas de saber afins, começaram a surgir experiências educacionais alternativas de atendimento a essa população” (DINIZ; RAHME, 2004, p. 112). Isso iniciou um movimento de deslocar o atendimento das pessoas com NE da esfera médica e assistencialista para um modelo inclusivo, principalmente dentro do contexto escolar, partindo do surgimento das escolas especiais e da integração das pessoas com NE.

Incluir essas pessoas na educação passou a ser obrigatório, fazendo necessária a adaptação tanto do modelo escolar quanto dos profissionais inseridos na escola. Para Mantoan (2003), na educação, o ensino curricular está organizado em disciplinas, o que isola e separa os conhecimentos em vez de reconhecer suas inter-relações, de forma que tem separado os alunos

em duas categorias: os normais e os deficientes. Acredita-se que a inclusão deve ser discutida pela sociedade para refletir sobre a entrada das pessoas com deficiência no processo educativo para pensar novas formas de pensar a educação para que a exclusão seja evitada.

Em relação ao nível institucional, referindo à formação dos profissionais que trabalham diretamente com as pessoas com NE no Brasil, existem fundamentos legais que legitimam a atuação do profissional de educação para o atendimento da pessoa com deficiência. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 20 de dezembro de 1996, no seu artigo 61 (revogado pela Lei nº 12.014, de 06 de agosto de 2009), ressalta a formação e a competência do professor para o ensino regular e superior.

No que diz respeito à formação do professor, existe a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) nº 2, de 1º de julho de 2015, com diretrizes para formação inicial de professores, em nível superior, incluindo licenciaturas, cursos de formação pedagógica para graduados e segundas licenciaturas e para cursos destinados ao desenvolvimento profissional para o exercício do magistério.

Referindo-se especificamente à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), foco desta pesquisa, faz mais imperativo no processo da inserção da inclusão o uso das Tecnologias Assistivas (TA). A TA “é um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão” (BERSCH; TONOLLI, 2006, p. 2). E, o seu desconhecimento contribui com as barreiras educativas para os alunos com NE.

Nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, foi instituída a política de cotas pela Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Essa dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. O artigo 3º instaura a reserva de vagas para “autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência” (BRASIL, 2012, *online*). Há algumas instituições de ensino que oferecem a EPT, entre essas, está o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Nele há oferta de cursos técnicos de nível médio, graduação e pós-graduação *lato sensu e stricto sensu*.

Um aspecto que deve ser mencionado é o termo Necessidades Educacionais Especiais (NEE) que se refere às necessidades dos alunos que possuem altas capacidades ou dificuldades de aprendizagem. Esses alunos não possuem, necessariamente, alguma deficiência, mas também precisam ser vistos no processo de inclusão.

Diante do apresentado, surgiu a questão norteadora desta pesquisa: os professores que trabalham nos *Campi* I e II do CEFET-MG se sentem preparados para receberem nas salas de aula alunos com NEE? Para responder a essa questão, este artigo teve como objetivo verificar a percepção dos professores lotados nos *Campi* I e II do CEFET-MG no que tange à inclusão de alunos com NEE.

Este artigo é um recorte de uma pesquisa desenvolvida em 2020-2021 no Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do CEFET-MG, a qual fez um estudo sobre a inclusão dos alunos com deficiência nesta instituição de ensino (OLIVEIRA, 2021).

Referencial teórico

A inclusão dos alunos com necessidades especiais: principais legislações

Na busca da legitimação da educação, existem várias legislações que orientam as ações para o acesso e a permanência dos alunos no que diz respeito à inclusão. Mazzotta (2011) elucida que o atendimento especial à pessoa com deficiência inicia-se no Brasil, com o Decreto Imperial nº 1.428, de 12 de setembro de 1854, quando foi fundado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos no Rio de Janeiro. Em 24 de janeiro de 1891, pelo Decreto nº 1.320, mudou-se o nome da escola para Instituto Benjamin Constant. Nessa escola, em 1942, foi editada a primeira revista em Braille no Brasil. Após a Portaria nº 504, de 17 de setembro de 1949, eram distribuídos livros em Braille às pessoas cegas.

Só a partir da Constituição Federal de 1988 é que se verifica avanços significativos para a educação escolar das pessoas com deficiência. Ela elege como um dos princípios para o ensino de qualidade a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (artigo 206, inciso I), entendendo a oferta de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (artigo 208, inciso V).

Já a década de 90 o marco foi a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e, traz em seu artigo 5º que “será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”, objetivando assegurar a todos o direito de acesso e permanência na escola.

Nesta mesma década, foi promulgada a LDB nº 9.394/1996, que, no seu artigo 4º, se refere ao atendimento especializado: ele deve ser “gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1966, *online*). Esse entendimento foi ratificado pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, quando dispõe sobre professores de classes comuns e do ensino especial, capacitados e especializados para o atendimento aos alunos com NE.

No ano de 2002, a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, não podendo substituir a modalidade escrita da língua portuguesa, sendo essa a base. E, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras.

Passados cinco anos, é promulgado o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que estabelece diretrizes do *Compromisso Todos pela Educação* a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. E, em 2010, a Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República promulgou a Resolução nº 1, de 15 de outubro de 2010, do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência, alterando a nomenclatura dada às *pessoas portadoras de deficiência* para *pessoas com deficiência*. Após a mudança de nomenclatura, as pessoas com deficiência acrescem os direitos já adquiridos com a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

No ano de 2016, a Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino, sendo que, a partir desse momento, essas instituições começam a receber os alunos com algum tipo de NE.

Um ano após, a Portaria Normativa nº 9, de 5 maio de 2017, altera a Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012, sobre a Política de Cotas, aumentando a “proporção no total de vagas no mínimo igual à da soma de pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição” (BRASIL, 2017, *online*).

Diante do exposto, pode-se afirmar que não é a falta de lei que tem impedido o acesso e a permanência dos alunos com NE nas escolas, pois possuímos vários aportes legais para defender os direitos da inclusão. E, outro aspecto que precisa ser debatido para que essa inclusão possa acontecer é o uso das TA nas escolas.

Tecnologia Assistiva

Para Bersch (2017, p. 2) o objetivo da TA é “proporcionar à pessoa com NE uma maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado e trabalho”. O Quadro 1 apresenta algumas possibilidades de categorizar as TA.

Quadro 1 – Categoria de TA

Categoria da TA	Definição	Exemplos da categoria
1 - Auxílios para a vida diária e vida prática	Materiais e produtos que favorecem desempenho autônomo e independente em tarefas rotineiras ou facilitam o cuidado de pessoas com NE.	Talheres modificados, suportes para utensílios domésticos, roupas desenhadas para facilitar o vestir e despir, abotoadores, velcro, recursos para transferência, barras de apoio e outros.
2 - Comunicação aumentativa alternativa (CAA) e Comunicação aumentativa (suplementar) (CSA)	Destinada a atender pessoas sem fala ou escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade em falar, escrever e/ou compreender.	Prancha de comunicação impressa, vocalizadores de mensagens gravadas, prancha de comunicação gerada com <i>software</i> específico.
3 - Projetos arquitetônicos para acessibilidade	Projetos de edificação e urbanismo que garantem acesso, funcionalidade e mobilidade a todas as pessoas, independentemente de sua condição física e sensorial.	Adaptações estruturais e reformas na casa e/ou ambiente de trabalho, através de rampas, elevadores, adequações em banheiros e mobiliários.

4 - Órteses e próteses	Próteses são peças artificiais que substituem partes ausentes do corpo. Órteses são colocadas junto a um segmento corpo, garantindo-lhe um melhor posicionamento, função e/ou estabilização.	Próteses e órteses.
5 - Recursos de acessibilidade ao computador	Permitem que as pessoas com deficiência usem o computador.	Equipamentos de entrada e saída (síntese de voz, Braille), auxílios alternativos de acesso (ponteiras de cabeça, de luz), teclados modificados ou alternativos, acionadores, <i>softwares</i> especiais (reconhecimento de voz).
6 -Sistemas de controle de ambiente	Sistemas eletrônicos que permitem as pessoas com limitações moto-locomotoras controlar remotamente aparelhos eletroeletrônicos.	Aparelhos eletroeletrônicos, sistemas de segurança, entre outros, localizados no quarto, sala, escritório, casa e arredores.
7 - Adequação Postural	Refere-se à seleção de recursos que garantam posturas alinhadas, estáveis, confortáveis e com boa distribuição do peso corporal.	Recursos que auxiliam e estabilizam a postura deitada e de pé, as almofadas no leito ou os estabilizadores ortostáticos, entre outros.
8 - Auxílios de mobilidade	Melhoria da mobilidade pessoal da pessoa com NE.	Bengalas, muletas, andadores, carrinhos, cadeiras de rodas manuais ou elétricas.
9 - Auxílios para ampliação para pessoas cegas ou com baixa visão	Auxílio para pessoas cegas ou com baixa visão.	Auxílios ópticos, lentes, lupas manuais e lupas eletrônicas, <i>softwares</i> ampliadores de tela, entre outros.
10 - Mobilidade em veículos	Acessórios que possibilitam uma pessoa com deficiência física dirigir e facilitadores de embarque e desembarque.	Veículos adaptados, elevadores e rampas para cadeiras de rodas.
11 - Esporte e Lazer	Recursos que favorecem a prática de esporte e participação em atividades de lazer.	Cadeira de rodas/basquete, bola sonora, auxílio para segurar cartas e prótese para praticar esportes.
12 - Auxílios para surdos ou com déficit auditivo	Auxílio para as pessoas surdas ou com algum déficit auditivo.	Auxílios que incluem vários equipamentos (infravermelho, FM), aparelhos para surdez, telefones com teclado — teletipo (TTY), sistemas com alerta tátil-visual, entre outros.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021), baseado em Bersch (2017) e Bersch e Tonolli (2017).

Cabe sublinhar que não existe uma TA melhor que a outra, isso será definido de acordo com a necessidade de cada pessoa. Ao pensar nas categorias da TA, deve-se lembrar de

que para cada NE há uma TA, não podendo pensar de uma maneira única como se uma necessidade fosse igual para todas as pessoas.

No contexto escolar, o uso das TA é de suma importância que o professor e a equipe multidisciplinar não confundam Tecnologia Educacional com TA. Ao utilizar a primeira em uma sala de aula como, por exemplo, um *software* educacional para a aprendizagem de matemática por todos os alunos da mesma sala e do mesmo jeito, isso não se caracteriza como um recurso de TA. Para Bersch (2017), uma tecnologia é considerada uma TA quando é usada só para um aluno específico, de acordo com a sua comorbidade, para romper barreiras, sejam elas educacionais, de alguma cognição específica ou sensorial, promovendo participação ativa desse aluno nas atividades e nos processos educacionais.

Bersch et al. (2007) já alertavam que a abordagem classificatória das TA não deve servir como um fator limitante para o desenvolvimento do aluno e “um atendimento completo de TA só ocorre quando é oferecido ao usuário um seguimento adequado. Este seguimento envolve ajustes, treinamentos, adequações e personalizações” (BERSCH et al., 2007, p. 146). As autoras complementam afirmando que a TA lida com as diversidades da necessidade humana, e isso depende da ação integrada e complementar das disciplinas, dos profissionais envolvidos, unidos em prol de um benefício comum: o bem-estar e a inclusão do aluno.

Metodologia

Esta pesquisa, realizada em 2021, teve uma abordagem qualitativa. No que tange aos tipos de pesquisa científica, optou-se pelo uso da pesquisa descritiva e, quanto ao procedimento técnico, foi realizado um estudo de caso no CEFET-MG. Os sujeitos da pesquisa foram os professores lotados nos *Campi* I e II, ambos localizados em Belo Horizonte - Minas Gerais. Durante a realização da pesquisa, o total de professores desses dois *campi* eram 504, os quais lecionam nos cursos técnicos, graduação, pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Todos foram convidados a participar da pesquisa, sendo que 151 (29,96%) professores aceitaram participar da pesquisa.

O instrumento de coleta de dados usado foi um questionário, o qual possuía 18 questões, sendo 13 de múltipla escolha e cinco abertas, as quais foram elaboradas para poder verificar: o perfil dos participantes da pesquisa (gênero, idade; formação acadêmica, titulação máxima e, se tinham alguma formação relacionada com a Educação Especial); atuação dos participantes da pesquisa enquanto docente no CEFET-MG (tempo de atuação como professor; conhecimentos sobre as NEE; experiência com alunos com NEE e/ou alguma deficiência; experiências com as TA; conhecimentos acerca das políticas relacionadas com o tema inclusão).

O questionário foi enviado por *e-mail* e por *WhatsApp* através do *Google Forms*, não sendo obrigatória a identificação do professor. Vale informar que caso o professor fosse lotado em mais de um curso, o questionário deveria ser respondido somente uma vez por profissional, referente ao seu cargo com maior carga horária. A coleta de dados só teve início após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa do CEFET-MG, o qual está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), com o número 4.577.741. Logo, visando atingir o objetivo proposto, esta pesquisa foi dividida em cinco etapas:

1ª etapa: identificar o perfil dos professores participantes da pesquisa.

2ª etapa: verificar se esses professores têm conhecimentos sobre políticas ou programas para o atendimento especializado dos alunos com NEE.

3ª etapa: mapear as NEE levantadas por esses professores.

4ª etapa: verificar o uso das TA pelos professores, relacionando - as com as categorias de TA apresentadas no Quadro 1 desta pesquisa.

5ª etapa: verificar a prática na sala de aula com a presença de alunos com NEE.

Apresentação dos dados e suas análises

Perfil dos professores participantes da pesquisa

A maioria (56,35%) dos professores declarou do sexo masculino; 42,4% do sexo feminino; 0,7% não declarou o seu gênero e; 0,7% assinalou a opção de outros, mas não especificou a resposta. Em relação à idade, a maioria dos professores 33,8% pertence à faixa etária de 41 a 50 anos; 33,1 % possuem mais de 50 anos; 21,9% estão na faixa etária entre 36 e 40 anos; 10,6% têm entre 31 e 35 anos, 0,7% assinalou ter entre 26 e 30 anos e; nenhum professor está entre 20 e 25 anos de idade.

No que diz respeito à área de formação dos professores, 35,1% são da área de Ciências Exatas e da Terra; 27,2% são da área das Engenharias; 11,9% são da área da Linguística, Letras e Artes; 11,3% são das Ciências Sociais Aplicadas; 9,9% são da área de Ciências Humanas; 2,6% são da área de Ciências Biológicas; 1,3% são da área das Ciências da Saúde e; 0,7% é da área de Ciências Agrárias. Nota-se, que a maioria dos professores é da área de Ciências Exatas e da Terra, o que se já era esperado por essa instituição, no qual a pesquisa foi realizada, ser um centro profissional e tecnológico.

Sobre a formação continuada dos professores, a maioria (94,75) possui pós-graduação a nível *stricto sensu* (mestrado e doutorado), 4% possuem pós-graduação a nível *lato sensu*; 1,3% possuem somente a graduação.

Quanto ao tempo de atuação no CEFET-MG, a maioria (51,7%) possui mais de oito anos na instituição; 34,4% possuem entre cinco a oito anos; 9,3% possuem de um a dois anos e; 4,6% possuem de dois a quatro anos de trabalho no CEFET-MG.

94,7% nunca tiveram alguma formação sobre NEE ou deficiência. Dentre os 5,7% dos professores que afirmaram ter alguma formação relacionada a esse tema, um fez uma especialização em pessoas com necessidades; um fez uma Especialização em Psicopedagogia; um fez um curso de Libras; um fez um curso de formação no CEFET-MG; um fez um curso de *Design* profissional e dois participaram de palestras sobre o tema.

Esse resultado contraria o que prega as legislações sobre este tema como, por exemplo, a Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994, a qual considera e recomenda a inclusão de Disciplina na Formação de Docentes e Outros Profissionais que Interagem com Pessoas com NE. Também a LDBN (9.394/1996), em seu artigo 18, o qual trata da questão da capacitação de professores que forem atuar em classes comuns que possuem alunos com necessidades especiais de nível médio e superior, sendo incluídos conteúdos sobre a Educação Especial.

O que os professores conhecem sobre Políticas ou programas para o atendimento especializado dos alunos com NEE

A maioria dos professores (52,99%) afirmou que não conheciam nenhum programa ou política sobre esse tema. A seguir, alguns de seus relatos (os professores foram numerados para não terem seus nomes identificados):

Professor 1: *No CEFET, não conheço programa neste sentido.*

Professor 2: *No CEFET desconheço qualquer uma.*

Professor 3: *No CEFET não conheço. Mas a escola que meu filho frequenta, tem vários recursos que são empregados para a adesão destas crianças ao ensino convencional.*

Professor 4: *Sei que a LDB estabelece políticas para o ensino de alunos com necessidades especiais e sei que a instituição possui (por exigência legal) um núcleo para dar suporte a este atendimento.*

Professor 4: *No CEFET não vejo isso. O que percebo é que há tentativas para criação de um núcleo.*

Professor 6: *Vagamente.*

Professor 7: *Fui informado que o CEFET-MG pratica essa política desde a seleção até a formação completa dos discentes. Isto por meio da política de cotas e do acompanhamento pessoal de cada caso. Inclusive com a presença de monitores especializados.*

Professor 8: *No CEFET não há política de atendimento. Os atendimentos estão sendo feito pela coordenação pedagógica, política estudantil e direção de campus.*

Professor 9: *Não. Apenas já ouvi falar vagamente sobre a existência de leis que garantiriam certos direitos a alunos portadores de laudos sobre transtornos psicológicos específicos.*

Professor 10: *Conheço programas por ouvir dizer, por seguir o que acompanha nas redes estaduais e municipais, mas não no CEFET-MG.*

Professor 11: *No CEFET, tínhamos o NINA (recente), um setor voltado para esse atendimento, porém ele não existe mais.*

Os 47,01% dos professores que declararam conhecer essas políticas ou programas, as identificaram (Tabela 1). Pelos dados dessa Tabela, constata-se que a política sobre Libras foi a mais citada, talvez por ser reconhecida como a língua oficial das comunidades surdas brasileiras. O Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) foi 2ª mais citado.

Salienta-se que, segundo dados do *site* do CEFET-MG, o NAPNE é setor responsável por apoiar os alunos com NEE desta instituição de ensino e está ligado à Coordenação Geral de Relações Étnico-Raciais, Inclusão e Diversidades (CGRID), criado no ano de 2012. No que tange à política de cotas, só um professor disse conhecê-la.

Tabela 1 – Políticas ou programas citados pelos professores para o atendimento especializado dos alunos com NEE

Políticas ou programas	Quantidade
Política sobre Libras	10
NAPNE	8
Apenas as pedagogas e a psicóloga	3
Lei 13.146/15	3
Coordenação Geral de Relações Étnico-Raciais, Inclusão e Diversidades (CGRID)	1
LDBN (1996)	1
Política de cotas	1
Já ouvi falar	7
Disseram que conheciam, mas não especificaram	37
Não conheço	80

Fonte: Dados de pesquisa (2021).

As NEE levantadas pelos professores

25,8% dos professores declararam que, em suas salas de aula, tem alunos com NEE. Esses professores disseram que nem sempre são informados pela instituição sobre as NEE, ficando a cargo dos mesmos fazerem as observações, bem como as intervenções específicas a cada caso. Na Tabela 2, estão listadas as NEE que os professores informaram que seus alunos possuem.

Tabela 2 – NEE específicas indicada pelos professores

NEE	Quantidade
Transtorno do Espectro Autista (TEA)	14
Deficiência visual	6
Deficiência auditiva	6
Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)	5
Deficiência física	4
Dislexia	3
Paralisia cerebral	3
Síndrome de Irlen	2
Superdotação	1
Discalculia	1
Autismo + deficiência visual + dificuldade de locomoção	1
Síndrome de deleção do cromossomo 18q	1

Fonte: Dados de pesquisa (2021).

Pelos dados da Tabela 2, identifica-se que a maioria dos professores relatou ter aluno com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), que é um Transtorno Global do Desenvolvimento

(TGD), segundo o Código Internacional de Doenças (CID-10). O TGD inclui o autismo infantil, autismo atípico, Síndrome de Rett, outros Transtornos Desintegrativos da Infância, Transtorno com Hipercinesia associada a Retardo Mental e a Movimentos Estereotipados, Síndrome de Asperger, outros e Transtornos Globais Não Especificados do Desenvolvimento.

Ainda de acordo com o CID-10, as pessoas com essa condição têm como característica um padrão de comportamento, interesses e atividades restritos, repetitivos e estereotipados. Muitas pessoas com TEA têm a “tendência a impor rigidez e rotina a uma ampla série de aspectos do funcionamento diário; usualmente, isto se aplica tanto a atividades novas como a hábitos familiares e a padrões de brincadeiras” (CID-10, 1993, p. 248).

As Altas Habilidades/Superdotação apareceram uma vez. Normalmente os alunos com Altas Habilidades/Superdotação são identificados como alunos *inteligentes ou que não possuem dificuldades* (resposta apresentada por um professor no questionário). Para Guenther (2011), um aluno com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação não necessariamente terá uma vida escolar com êxito total, podendo haver habilidades com lacunas.

A deficiência visual foi citada seis vezes. Percebe-se pelo relato de alguns professores, que eles possuem alunos com baixa visão ou cegueira total nas salas de aula:

Professor 11: *tenho um aluno com deficiência visual (85%).*

Professor 12: *tenho uma aluna com baixíssima visão (não sei o nome), mas ele não enxerga bem.*

Professor 13: *tenho um aluno com uma perda grave de visão.*

Professor 14: *não sei direito o que ele tem, mas ele enxerga pouco e precisa que os textos e avaliações estejam com letra grande.*

A deficiência física foi citada pelos professores quatro vezes. Um deles respondeu: *tenho um aluno com perna mecânica*. Outro professor citou: *tenho uma aluna no curso de Letras com deficiência física*. Um outro relato: *um aluno que tem deficiência física (sem uma das pernas)*. E mais um: *tenho um aluno de ensino médio com dificuldades físicas relevantes*.

A deficiência auditiva foi citada por seis professores. A realidade dos alunos com deficiência auditiva em relação à aprendizagem e ao ensino nas salas de aula regulares é apontado por Moura (2006, p. 16) ao citar que “a educação ofertada aos surdos em nosso contexto educacional ainda é pautada por concepções que levam em conta o ensino de uma única língua, ou seja, da língua portuguesa como majoritária, a partir do ensino da sua gramática” O autor ainda afirma que a “Libras é pouco valorizada nas escolas e em nossa sociedade, desfavorecendo o surdo em seu desenvolvimento social e desempenho acadêmico” (p. 16).

O problema é que muitas vezes o professor da sala de aula regular não possui o conhecimento para auxiliar o aluno, sendo necessária a presença de um tradutor. Nessa questão do questionário, um professor escreveu: *Tenho uma aluna com deficiência auditiva que precisa de apoio de uma tradutora de Libras. Essa tradutora citada seria um apoio para esse aluno na sala de aula*.

O TDAH citado por cinco vezes. Esse é o transtorno “neurobiológico mais comum da infância e da adolescência, de causas ainda desconhecidas” (RELVAS, 2015, p. 88). A inclusão desses alunos tem trazido muitos questionamentos. “Se por um lado, há uma clara e

boa vontade por parte dos professores e da escola para adaptar estas crianças; por outro, há um desconhecimento do assunto, e é uma tarefa árdua em uma classe numerosa e diversificada” (RELVAS, 2015, p. 88). O TDAH pode gerar dificuldades nos relacionamentos afetivos e sociais vividos pela pessoa e, no contexto escolar, a impulsividade gera rejeições entre os colegas e os professores, que, muitas vezes, não compreendem o transtorno e os sintomas relacionados a ele (DESIDÉRIO, 2007).

A Dislexia foi citada três vezes. Essa é um transtorno específico da aprendizagem, de origem neurobiológica, caracterizado pela baixa capacidade de decodificação e soletração. A pessoa com Dislexia tem pouco domínio da leitura, e, por isso, pode estar diretamente “relacionada aos problemas de lateralidade, à organização espacial, à organização temporal, ao atraso de linguagem, aos problemas de ordem afetiva e aos antecedentes hereditários. Acompanha também problemas de escrita” (RELVAS, 2015, p. 71).

Outro transtorno citado por um professor foi a Discalculia, que é considerado um transtorno de aprendizagem, descrita no CID-10 (1993) como o transtorno específico de habilidades aritméticas. Essas dificuldades em aritmética “não devem ser decorrentes de ensino grosseiramente inadequado ou dos efeitos diretos de defeitos de função visual, auditiva ou neurológica” (CID-10, 1993, p. 243).

A paralisia cerebral (PC) foi citada três vezes pelos professores. Relvas (2015) explica que o termo PC é designado para um grupo de pessoas que têm condições clínicas, “caracterizados por distúrbios motores e alterações posturais permanentemente, de etiologia não progressiva, que ocorre no cérebro imaturo, podendo ou não estar associado às alterações cognitivas” (RELVAS, 2015, p. 93). A autora complementa que a pessoa com PC “depende de exposição contínua à aprendizagem” (RELVAS, 2015, p. 94). Dessa forma, para a aquisição da linguagem, alguns fatores são de suma importância, tais como: ter o sistema nervoso central e sensorial íntegros, os processos perceptuais e a estimulação do ambiente. As pessoas com PC devem ser tratadas por uma equipe multidisciplinar.

A síndrome de Irlen foi citada por dois professores. Um deles relatou sobre a dificuldade de ter alunos com essa síndrome na sala de aula: *eu tenho um aluno com síndrome de Irlen ele tem muita dificuldade para acompanhar as aulas e apresenta um grande desinteresse*. Esses fatores podem ocasionar o desinteresse citado pelo professor, no seu relato, ao comentar sobre o seu aluno com a síndrome de Irlen. As dificuldades enfrentadas por esse aluno causam uma desmotivação em realizar as atividades escolares e até mesmo para participar das aulas dos professores.

Por fim, a síndrome de Deleção do Cromossomo 18q foi citada uma vez. Essa síndrome é rara e, está relacionada com desordens múltiplas com anormalidades associadas à desordem mental. Observa-se cada vez mais uma dificuldade em relação à inclusão dos alunos com NEE nas salas de aulas. Muitas vezes os professores não tiveram uma formação durante a graduação, pois, na EPT, não há obrigatoriedade pela licenciatura, e a inclusão pode ser estudada através de especializações e cursos arcados quase sempre pelo próprio professor.

O uso das TA pelos professores

50,3% dos professores afirmaram não conhecer as TA; 24,5% já ouviram falar sobre TA, mas não sabem exatamente do que se trata; 21,2% disseram já ter ouvido falar, mas não

sabem utilizar; 4% usam as TA com facilidade. Esse resultado é preocupante, pois “se queremos ver tecnologia ter mais impacto nas escolas e nas organizações de treinamento, precisamos ter como nossa principal prioridade a preparação de bons professores” (KEARSLEY, 1993, p. 4). Os professores também indicaram quais TA eles conhecem ou utilizam na sala de aula (Tabela 3).

Tabela 3 – TA citadas pelos professores

TA	Quantidade
Sintetizadores de voz para leitura de texto	8
Comunicação alternativa e aumentativa	5
Libras	5
Aparelho de surdez	4
Braille	3
Órteses	2
Rampas	2
Dosvox	1
Bengala	1
Audiodescrição	1
Software bilíngue para surdo	1
Fonte maior e pincel azul para quadro	1
Conversor de textos	1
Lentes de aumento	1
Lupa eletrônica	1
Be My Byes	1

Fonte: Dados de pesquisa (2021).

A CAA foi citada cinco vezes pelos professores. Ela está indicada no Quadro 1 apresentado nesta pesquisa, na categoria 2. Para Sartoretto e Bersch (2020), a CAA é destinada a atender as pessoas que não falam ou não tem a escrita funcional, essa valoriza a expressão da pessoa a partir de outros meios sem ser a fala, como gestos e expressões, objetivando a ampliação da comunicação e das aptidões pessoais e é organizada a partir de auxílios externos à pessoa, tais como: “cartões de comunicação, pranchas de comunicação, pranchas alfabéticas e de palavras, vocalizadores ou o próprio computador que, por meio de software específico, pode tornar-se uma ferramenta poderosa de voz e comunicação” (SARTORETTO; BERSCH, 2020, *online*).

A Libras foi citada cinco vezes pelos professores. Vale destacar que a Libras não é uma TA, é uma língua de sinais ou gestual que auxilia as pessoas com problemas de audição e/ou fala. Bersch (2017) lembra de que a Libras é um meio para melhorar a interação e a comunicação das pessoas surdas. A autora menciona o aplicativo Avatares Libras, que traduz em Libras, mensagens de texto, voz e texto fotografado.

O aparelho de surdez foi citado por quatro professores. Bersch (2017) cita-o como auxílio para melhorar a função auditiva da pessoa que tenha algum déficit auditivo. Essa TA foi citada no Quadro 1 na categoria 12, que corresponde às TA para auxiliarem as pessoas que possuem a função auditiva afetada de alguma maneira. Como exemplo dessa categoria, Sartoretto e Bersch (2020) indicam alguns auxílios, incluindo vários equipamentos (infravermelho, FM), aparelhos para surdez, telefones com teclado, sistemas com alerta tátil-visual, entre outros.

O Braille foi citado três vezes pelos professores. O sistema Braille foi disseminado no Brasil a partir do Instituto de Meninos Cegos, hoje Instituto Benjamin Constant. Nas categorias do Quadro 1, o Braille foi como uma TA utilizada em computadores, mas há livros escritos no sistema Braille, o que também é considerado uma TA.

O Dosvox foi citado uma vez por um professor. Esse é um sistema para microcomputadores da linha PC que se comunica com o usuário através de síntese de voz.

As rampas foram citadas duas vezes pelos professores, estas estão representadas na categoria 3 do Quadro 1, que trata dos projetos arquitetônicos para acessibilidade. Bersch e Tonolli (2017) reforçam que esses projetos de urbanização e edificação garantirão a mobilidade de todas as pessoas, independentemente da sua condição física.

As órteses foram citadas duas vezes pelos professores. No quadro 1, são caracterizadas por serem colocadas junto ao segmento do corpo, garantindo ao usuário uma maior função ou estabilização. É um aparelho provisório que permite a pessoa ter uma assistência mecânica ou ortopédica, podendo auxiliar na sua mobilidade, na função de algum membro ou ainda auxiliar algum órgão ou tecido para evitar deformidade. Bersch (2017) complementa que elas são normalmente feitas sob medida e “servem no auxílio de mobilidade, de funções manuais (escrita, digitação, utilização de talheres, manejo de objetos para higiene pessoal), correção postural, entre outros” (BERSCH, 2017, p. 8).

A bengala foi apontada por um professor. No Quadro 1, a bengala foi citada na categoria 8 como um auxílio para mobilidade da pessoa com alguma NEE. Como as bengalas, equipamentos mais modernos estão dentro da TA, tais como: “cadeiras de rodas manuais e motorizadas, bases móveis, andadores, *scooters* de três rodas e qualquer outro veículo utilizado na melhoria da mobilidade pessoal” (BERSCH, 2017, *online*).

A audiodescrição apareceu nas respostas apenas uma vez. De acordo com Motta (2016), a audiodescrição é a tradução de imagens em palavras, sendo um recurso de comunicação que amplia a aprendizagem das pessoas com deficiência visual em eventos variados. Essas imagens podem ser “estáticas em livros didáticos, de imagens dinâmicas em filmes, eventos como peças de teatro, passeios, feiras e outros eventos escolares, assim como a contação de histórias” (MOTTA, 2016, p. 12). A autora complementa que a diversidade dos alunos deve levar os ambientes escolares a pensarem de uma maneira diferente e, a partir disso, inserir novas ferramentas para ajudar no sucesso das tarefas dos alunos.

Para a autora, a audiodescrição deve ser um instrumento de mediação entre os alunos e os professores, colaborando para que os alunos consigam fazer inferências e cheguem às conclusões com uma participação mais ativas nas aulas. Deve-se pensar além da linguagem oral; as imagens e as expressões corporais também desempenham um papel importante no processo de ensino e aprendizagem.

O *software* bilíngue para surdos foi citado uma vez pelos professores. Ele é instalado no computador e tem o objetivo de auxiliar o professor a ensinar a estrutura da língua portuguesa para alunos surdos, mas eles precisam ter um conhecimento prévio de Libras.

A fala do professor que cita o pincel azul ou preto para escrita no quadro e a fonte maior como TA foi a seguinte: *para a aluna em questão, ela me solicitou imprimir a prova em uma fonte maior e utilizar pincel azul ou preto no quadro*, sendo o recurso solicitado pela aluna diretamente ao professor.

O conversor de textos apareceu como resposta à pergunta uma única vez. Esse *software* “fala o conteúdo de textos digitalizados à pessoa com deficiência visual ou a quem

não consegue ler em função da dislexia ou deficiência intelectual” (BERSCH, 2017, p. 11). A autora completa que esse tipo de recurso promove a autonomia e a eficiência em atividades variadas, alinhando o interesse da pessoa ao conhecimento que será adquirido, podendo acompanhar de uma maneira natural o usuário, utilizando espaços variados no seu cotidiano.

As lentes de aumento e a lupa eletrônica foram citadas no questionário uma vez cada. No Quadro 1, desta pesquisa, as duas TA aparecem na categoria 9, definida como auxílios para ampliação para pessoas com problemas de visão. Nessa categoria, Bersch (2017), inclui essas TA como sendo um auxílio para que a visão seja ampliada.

E, o *Be My Eyes* foi citado por um professor. Esse é um aplicativo gratuito que pode ser baixado em Android e iOS. Foi criado para ajudar as pessoas cegas ou com baixa visão. É composto por pessoas voluntárias e pessoas cegas ou com visão limitada. Através de uma chamada de vídeo, a pessoa que precisa, recebe ajuda através dos voluntários.

Enfim, é importante analisar cada caso para que a pessoa com NE utilize a TA como recurso mais apropriado. Bersch (2017) frisa que, quando utilizada, deve haver um acompanhamento e reavaliação para ajustes, caso necessário. A autora destaca ainda que o “serviço de TA agregará profissionais de distintas formações como os educadores, engenheiros, arquitetos, designers, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, médicos, assistentes sociais, psicólogos, entre outros” (BERSCH, 2017, p. 13).

As aulas com os alunos com NEE

O 1º aspecto verificado o acompanhamento de algum profissional de apoio nas aulas com aluno que possui alguma NEE. 60,9% dos professores disseram não saber se os alunos de inclusão podem possuir algum acompanhamento; 31,8% disseram que os alunos de inclusão possuem acompanhamento e; 7,3% afirmaram que os alunos de inclusão não possuem nenhum acompanhamento. Esse é outro resultado preocupante, pois vai contra a Lei nº 13.146/ 2015, a qual no seu artigo 28, adverte que é dever do “poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar” (BRASIL, 2015, *online*), e, no inciso XVII, “oferta de profissionais de apoio escolar” (BRASIL, 2015, *online*).

Em caso afirmativo da questão anterior, os professores deveriam assinalar qual a participação do professor de apoio nas salas de aula. Logo, obtiveram-se as seguintes respostas: 72,2% marcaram a opção que não sabem qual é o papel do professor de apoio; 17,9% assinalaram que os professores de apoio apenas acompanham os alunos com NEE durante as aulas regulares; 7,9% disseram que os professores de apoio realizam intervenções com os alunos com NEE e; 2% assinalaram que os professores de apoio realizam atividades complementares com os alunos com NEE.

Os professores foram questionados também se há dificuldades e obstáculos com os alunos com NEE. Os achados foram: 65,6% afirmaram que há obstáculos em relação aos alunos com NEE; 19,2% disseram não saber e; 15,2% afirmaram que não há dificuldade com os alunos com NEE.

Ao indagar os professores, considerando a experiência de cada um, se, para eles, era importante ou viável ter uma proposta de Educação Inclusiva no CEFET-MG, a maior parte (97,4%) respondeu achar importante e 2,6% professores achavam que isso não tem importância. Desse modo, pode-se concluir que a prática dos professores no que se refere ao processo de

inclusão no CEFET-MG nos *Campi* I e II não é contemplada na íntegra. Há uma falta de conhecimento dos professores sobre o processo de inclusão, sobre as políticas existentes relacionadas ao tema, sobre as TA e sobre a existência de um programa no CEFET-MG que seja inclusivo.

Um exemplo de como os professores participantes desta pesquisa não estavam preparados para receberem alunos com NEE, pode ser verificado neste relato de um desses professores: *um dia uma aluna me pediu para imprimir a prova em uma fonte maior e utilizar pincel no quadro azul ou preto*. Como o pedido foi realizado pela própria aluna, percebe-se que não houve a inserção dessa aluna na sala de aula regular ou uma preparação dos professores para recebê-la, sendo necessário que a aluna informasse ao professor.

Outro professor, relatou: Tenho um filho com TEA. Então, quando identifico alunos com este quadro, fico atenta a maneira que percebo que ele se conecta mais a aula e procuro explorar os recursos didáticos que favorecem a manutenção do foco destes alunos. Nesse relato, verifica-se que o professor realiza comparação dos alunos com o filho para poder auxiliá-los.

Considerações finais

No final desse estudo, foi possível responder à questão norteadora desta pesquisa: os professores que trabalham nos *Campi* I e II do CEFET-MG se sentem preparados para receber nas salas de aula alunos com NEE? A resposta é não. Durante o caminho percorrido para encontrar essa resposta, verificou-se que a maioria dos professores que participaram não possuem, ou possuem pouco, conhecimento sobre a NE, NEE, deficiência, as TA. Os relatos dos professores evidenciaram a falta de formação que eles têm para lidarem com a Educação Inclusiva e, a maioria não conhece as políticas de inclusão.

Vale reforçar alguns achados, tais como: sobre as necessidades especiais e as comorbidades, levantadas pelos professores, esses relataram possuir alunos com várias NEE ou deficiência. O transtorno que mais apareceu nos relatos foi o TEA, seguido pela deficiência visual e auditiva. Nos relatos, apareceram alunos com TDAH, deficiência física, Dislexia, Paralisia Cerebral, Síndrome de Irlen, Superdotação, Discalculia e a Síndrome de Deleção do Cromossomo 18q. Constatou-se que o CEFET-MG possui alunos de inclusão, mas, em muitos casos, não são incluídos nas salas de aula pela falta de conhecimento, formação dos professores ou até mesmo pela falta de ajuda da instituição.

Outro destaque é o uso das TA pelos professores. Mais da metade dos professores responderam não ter nenhum conhecimento sobre as TA e nem como usá-las para auxiliar os seus alunos com NEE nas salas de aula.

Outro aspecto que merece ser mencionado é que os professores acreditam que há obstáculos com os alunos com NEE e consideram importante a experiência que eles têm ou tiveram com a Educação Inclusiva se eles achavam fundamental uma proposta inclusiva que todos os professores tivessem acesso. Entretanto, ainda há uma minoria para a qual o assunto da Educação Especial não é relevante para a instituição.

Então, espera-se que essa pesquisa traga novos olhares no que tange à inclusão no CEFET-MG, proporcionando novas possibilidades para que os alunos realmente sejam incluídos nas salas de aula regulares, sendo este o início de mudanças ou ao menos uma contribuição para uma reflexão sobre o assunto, principalmente na instituição.

Por isso, no que diz respeito às políticas institucionais, torna-se necessário reavaliar a política educacional do CEFET-MG em relação à Educação Inclusiva. Faz-se necessário uma mudança na organização do programa e nas informações passadas aos profissionais que trabalham diretamente com os alunos de inclusão, pois mais da metade dos professores (52,98%) que participaram da pesquisa revelam desconhecimento sobre as políticas de inclusão. Portanto, isso deve ser repensado com o intuito de promover um direcionamento mais efetivo do tema na instituição.

Referências

BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre, RS, 2017. Disponível em: <https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf>. Acesso em: 18 set. 2019.

BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel; MORAES, Helton Scheer; PASSERINO, Liliana Maria; BATISTA, Vilson; AMARAL, Fernando Gonçalves. Fatores humanos em TA: uma análise de fatores críticos nos sistemas de prestação de serviços. **Plurais Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 1, n. 2, p. 132- 152, 2018.

BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel; MACHADO, Rosangela; BROWNING, Nádia; SCHIRMER, Carolina R. Atendimento educacional especializado para a deficiência física. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado**. Brasília, DF, 2007. Gráfica e Editora Cromos - Curitiba – PR.

BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel; TONOLLI, J. C. **Tecnologia assistiva**. 2006. Disponível em: <<http://www.assistiva.com.br/>>. Acesso em: 13 mai. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 26 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2 de 1º, de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 de julho de 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

Diário Oficial da União, Brasília, 16 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 26 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Planalto.gov**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 26 jul. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 de dezembro de 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm>. Acesso em: 16 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 9, de 5 de maio de 2017. Altera a Portaria Normativa MEC nº 18, de 11 de outubro de 2012, e a Portaria Normativa MEC nº 21, de 5 de novembro de 2012, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 8 de maio de 2017. Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20200505/do1-2017-05-08-portaria-normativa-n-9-de-5-de-maio-de-2017-20200490>. Acesso em: 11 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de setembro de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Fazenda. Portaria Interministerial nº 362, de 24 de outubro de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília: DF, ano 2012, n. 207, 25 de outubro de 2012. Seção I, p. 44. Disponível em: <<http://fazenda.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/portarias-interministeriais/2012/arquivos/portaria362.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2019.

BRASIL. Secretária dos Direitos Humanos. Resolução nº 1, de 15 de outubro de 2010. Altera dispositivos da Resolução nº 35, de 6 de julho de 2005. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 de novembro de 2010. Disponível em: <<https://www.deficienteciente.com.br/decreto-atualiza-nomenclatura-do-conade.html>>. Acesso em: 12 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 11 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Justiça. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 de julho de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 24 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 1 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 de abril de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 20 fev. 2019.

BRASIL. Ministério Público. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 de julho de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm>. Acesso em: 15 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.793, 27 de dezembro de 1994. Considera a inclusão de Disciplina na Formação de Docentes e Outros Profissionais que Integram com Pessoas com Necessidades Especiais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 de dezembro de 1994. Disponível em: <<https://iparadigma.org.br/biblioteca/educacao-inclusiva-portaria-no-1-793-de-1994-inclusao-de-disciplina-na-formacao-de-docentes-e-outros-profissionais-que-integram-com-pessoas-com-necessidades-especiais/>>. Acesso em: 18 fev. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Planalto.gov**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm>. Acesso em: 18 fev. 2021.

DESIDÉRIO, Rosimeire C. S.; MIYAZAKI, Maria Cristina de O. S. Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade (TDAH): orientações para a família. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 11, n. 1, p. 165-176, jan./jun. 2007.

DINIZ, Margareth; RAHME, Mônica. Da educação especial à educação inclusiva. In: DINIZ, Margareth; VASCONCELOS, Renata Nunes. (Org.). **Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores**: gênero, sexualidade, raça, educação especial, educação indígena, educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2004.

GUENTHER, Zenita Cunha. **Crianças dotadas e talentosas**. Não as deixem esperar mais. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/inep-divulga-dados-da-1a-etapa-do-censo-escolar-2020>>. Acesso em: 2 fev. 2021.

KEARSLEY, Greg. **Educação tecnológica**. São Paulo: Cortez, 1993.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar). Disponível em: <<https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf?1473202907>>. Acesso em: 17 mar. 2021.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez Editor, 2011.

MOTTA, Livia Maria Villela de Melo. A Audiodescrição na escola: abrindo caminhos para leitura de mundo. **Ver com palavras**. Disponível em: <<http://www.vercompalavras.com.br/pdf/a-audiodescricao-naescola.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2021.

MOURA, Dante Henrique. **A formação docente para uma educação profissional e tecnológica socialmente produtiva**. Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

OLIVEIRA, Polliana de Jesus Dorneles. **A inclusão dos alunos com deficiência no CEFET-MG: a percepção docente**. 2021. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Classificação de transtornos mentais e de comportamento CID-10**. 10ª ver, v. 1. São Paulo: Universidade de São Paulo; 1997.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociência e transtornos de aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva**. 6 ed. – Rio de Janeiro: Walk Editora, 2015.

SARTORETTO, Mara Lúcia; BERSCH, Rita. **Assistiva: tecnologia e educação**. 2020. Disponível em: <<https://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>>. Acesso em: 22 jan. 2020.

Comunicação aumentativa e alternativa e a inclusão escolar: as experimentações de Luísa

Augmentative and alternative communication and school inclusion: Luísa's experimentations

Jeruza Santos Nobre*
Sheyla Werner Freitas**
Cláudia Rodrigues de Freitas***

Resumo

O presente artigo busca analisar o uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) a partir de uma experiência com uma criança inserida na Educação Infantil. Trata-se de um estudo qualitativo, tendo como apoio o pesquisar-COM como estratégia metodológica da análise do caso colocado em discussão. A articulação entre as narrativas evidencia a potência do percurso escolhido pela professora com seus alunos. Além de pesquisadores da área da CAA para a fundamentação teórica, oferecem-se pistas da perspectiva da inclusão. A partir da análise, é possível identificar o quanto a CAA se coloca de forma favorável à comunicação entre a criança em foco e os seus colegas, assim como junto à professora, qualificando a inclusão escolar. O uso da CAA desencadeado pela professora oferece mediação nos processos de autonomia da criança. Destacamos, ainda, a importância do papel da professora nos processos inclusivos, tornando possível transpor as barreiras iniciais de comunicação para a efetivação de aprendizagens.

Palavras-chave: Comunicação Alternativa e Aumentativa. Tecnologia Assistiva. Educação Inclusiva.

Abstract

This paper aims to analyze the use of Augmentative and Alternative Communication (AAC) from an experience with a child in Kindergarten. It is a qualitative study, supported by pesquisar-COM as a methodological strategy of the analysis of the case put under discussion in which articulation between narratives shows the power of the strategy chosen by the teacher with their students. In addition to researchers in the area of AAC for the theoretical foundation, clues are offered from the perspective of inclusion. From the analysis, it is possible to identify how much AAC favors communication between the child in focus and their peers, as well as with the teacher, which qualifies school inclusion. The use of AAC triggered by the teacher offers mediation in the autonomy processes of the child. We also highlight the importance of the teacher's role in inclusive processes, making it possible to overcome the initial communication barriers for learning.

Keywords: Augmentative and Alternative Communication. Assistive Technology. Inclusive education.

* Mestra e Doutoranda em Educação PPGEDU na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil; Bolsista CNPq; Professora no município de Gravataí – RS, Brasil; E-mail: jeruzanobre76@gmail.com

** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Professora no Centro Universitário Ritter dos Reis (Uniritter), Brasil; E-mail: sheylawerner@gmail.com

*** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Professora na Faculdade de Educação da UFRGS e no PPGEdu/UFRGS; E-mail: freitascrd@gmail.com

Primeiras palavras, primeira conversa

Você gosta de conversar? Desculpe, vamos reformular a pergunta: você gosta de se comunicar? Como você faz isso? Que sentidos do corpo você utiliza? Parecem perguntas simples, mas sabemos que há uma diversidade de respostas ao trazermos essas questões ao contexto inclusivo.

Sempre que se discute inclusão escolar, escutamos as questões referentes aos seus desafios, os quais acabam – em nossa experiência – restringindo-se aos sujeitos: aquele que não fala, que não olha, que não escuta, que não para, que não anda... *que não, que não e que não*. Entendemos, a partir de Glat, que a “inclusão e suas respectivas ações acarretaram, nas últimas décadas, uma transformação radical nas propostas educacionais, terapêuticas e ocupacionais voltadas às pessoas com deficiências” (2018, p. 9). Uma das premissas de um planejamento pedagógico, em especial para a Educação Infantil, é que esse seja produzido a partir dos conhecimentos e das experiências dos alunos. Certo?! Então, porque ainda escutamos tanto “*o que vou fazer com essa criança que não...?*” As perguntas as quais podem provocar uma ampliação de ideias seriam: “o que essa criança faz? O que ela já sabe?” O que precisa para se comunicar e aprender? Com quem aprende? Perguntas iniciais que nos fazem pensar em nosso interlocutor e perspetivar ações inteiramente pedagógicas e, conseqüentemente, dentro das normativas atuais acerca da inclusão de alunos com deficiência (BRASIL, 2009).

‘Profe, a Luísa ¹ está falando!!’ Disse Carolina, de 4 anos, encantada com o tablet da colega em que, ao clicar, uma voz anunciava: “Quero pracinha!” Todos da sala vieram “ouvir” Luísa comunicar-se com ela! Naquele dia, a rodinha tratou de retomar com a turma os diferentes jeitos de se comunicar. E, digo a vocês, achei que eu iria ensinar algo, mas na verdade fui eu que aprendi. (Notas do diário de campo de uma das autoras)

Independentemente da condição de Luísa, o momento vivenciado e relatado por uma de nós, na condição de professora interlocutora de Luísa, chama nossa atenção em três pontos fundantes: o uso e as possibilidades da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA); a potência de uma educação na perspectiva inclusiva e do aprender junto; e a importância da professora na articulação com outros profissionais na tessitura da proposta pedagógica.

Este artigo objetiva analisar o uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa a partir de uma experiência com uma criança inserida na Educação Infantil. Além disso, busca aproximar-se da realidade escolar, oferecendo ao leitor trechos da vivência de uma professora que conheceu a CAA a partir da necessidade de comunicação com sua aluna. Não se trata de analisar os trechos, mas de evidenciar uma experiência comum com relatos vívidos da experiência de um cotidiano escolar que se faz inclusivo.

Antes de conhecer Luísa pessoalmente, recebi seu laudo anexado à frente de uma entrevista realizada com a mãe na matrícula da escola. Óbvio que corri para a internet para entender “que” criança era aquela. Mas, como acontece na maioria dessas buscas rasas e a partir de

¹ Todos os nomes são fictícios.

diagnósticos, minha busca levou a uma criança incapaz, uma criança de existência impossível, uma criança que não existe. Ainda mais forte ficava a pergunta: Quem é Luísa? Voltei às anotações, olhei na entrevista e bem embaixo dizia: ‘a mãe diz que ela gosta de massinha de modelar’. Bom, essa criança existe!

Chegou o primeiro dia de aula e quem chegou na sala não foi Luísa, foi sua mãe. Onde estava esta criança? Será que ela não existia? A mãe parecia apreensiva, olhava ao redor da sala como quem nunca tivesse visto uma. Mais uma vez ela me disse o nome difícil que estava escrito no laudo. Eu fingi que entendia do que se tratava, mas, em meu pensar, aquela criança não era possível. Rapidamente, falei da massinha! A mãe sorriu, eu sorri.

A primeira semana com a turma foi como qualquer primeira semana em uma escola: uma loucura. E, em se tratando de educação infantil, uma loucura reunida com adaptação, choro, doces e, claro, muita massinha de modelar. Toda criança ama, não era exclusividade de Luísa. E mais: Luísa também chorava, também corria, também brincava, também queria a mãe, também amava doces. Luísa sorria. Ela era sim uma criança possível! Ela era uma criança. (Notas do diário de campo de uma das autoras)

As crianças são possíveis. E o relato evidencia uma aflição e uma calmaria recorrentes no cotidiano escolar, muitas vezes acompanhadas da dúvida “eu não sei o que vou fazer com essa criança!”. O medo e a aflição são comuns ao entrar em uma sala de aula ao iniciar um novo ano escolar. Esses sentimentos se inflam quando os alunos chegam e, junto com eles, chega um rótulo o qual não diz somente “quem é o aluno”, mas pretende dizer ao professor “o que é possível ser feito com esse aluno”. Esse rótulo que vem em forma de diagnóstico transita nos espaços escolares e, muitas vezes, invade a ação pedagógica como uma forma de fuga para o frio na barriga sentido pelo professor ao receber uma criança diferente. No entanto, em uma turma com 20 crianças, é possível sabermos, previamente, que todas serão diferentes.

Nesse ponto dos encontros e das tessituras de uma proposta pedagógica acolhedora e inclusiva, indica-se a necessidade de a professora conhecer as formas de comunicação utilizadas pela família com Luísa e estabelecer interlocução com a equipe que dava esse lastro à família e à menina. Entender bem de perto sobre a Comunicação Aumentativa e Alternativa se mostrava urgente e os laços de encontro foram se estabelecendo. Luísa estava ali, junto de seus colegas, possuindo os mesmos direitos e sendo diferente. Afinal, crianças não são iguais umas às outras!

Caminhos metodológicos

O estudo em pauta toma por referência o relato de uma criança matriculada na Educação Infantil em uma escola da rede privada em uma cidade da grande Porto Alegre – RS, de sua família, além das interlocuções organizadas pela escola e pela professora para sua inclusão e a aprendizagem no espaço escolar nos desencadeiam afeto. Com a narrativa das experiências de Luísa, a possibilidade de tessituras potentes se faz necessária e se renova a cada caso. Isso dispara a pesquisa, pois esse relato mostra ser “possível povoar o mundo com outras histórias, outros modos de tecer as relações e as diferenças.” (MORAES, 2012, p. 133).

Compreendendo, assim, que uma das formas de pesquisa acadêmica está em “narrar, contar as histórias nas quais a pesquisa foi feita, histórias parciais, feitas no e do encontro com os outros” (SILVA et al., 2017, p. 178). Histórias essas que tornam possível o diálogo do fazer prático com a pesquisa, apresentando aqui um percurso semelhante ao de um estudo de caso (MINAYO, 2000), mas como disparador para a análise, não como sustentação dela. Igualmente, mostram indícios do olhar atento e propositivo oferecido pela escola através de adequações dos dispositivos pedagógicos para o coletivo de alunos.

A partir do relato que dispara a pesquisa, buscamos a tessitura teórica e analítica na intenção de dar contorno ao objetivo de analisar o uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa a partir de uma experiência com uma criança inserida na Educação Infantil. Como segundo passo, passamos à busca teórica.

As plataformas e os bancos de dados escolhidos, inicialmente, foram a *Scientific Eletronic Library Online (Scielo)* e o banco de teses e dissertações Capes, utilizando os descritores: Comunicação alternativa, comunicação aumentativa e alternativa e comunicação complementar e alternativa. Na consulta a artigos, fizemos outras pesquisas, ou seja, realizamos, também, a busca das referências citadas nos primeiros artigos, assim como nas referências dos artigos resultantes dessas segundas consultas.

Constituindo-se, dessa maneira, como pesquisa qualitativa, a qual se “propõe a implicação do pesquisador, para posicioná-lo ao lado da experiência e do suposto pesquisado, evitando o perigo das pesquisas tradicionais de saber sobre, apostando no saber com” (BICALHO; ROSSOTI; REISHOFFER, 2016, p. 231). Esses e outros aspectos acerca da CAA serão aprofundados ao longo do artigo. Glat (2018, p. 8) ressalta que, “em inúmeros casos, a inclusão escolar demanda somente mudanças na forma de estruturar o ensino e o manejo de sala de aula [...] podem favorecer a colaboração entre os alunos e facilitar a aprendizagem de todos.” A seguir, destacamos as proposições da professora ao organizar a proposta pedagógica para Luísa e seus colegas.

Estratégias de comunicação entre Luísa, seus colegas e a professora

A narrativa sobre Luísa, o acolher da escola e a inquietude da professora embaralharam-se às vivências de diversas outras professoras que, ao adentrarem um novo ano, recebem os nomes de seus alunos e, junto deles, a frase “esse ano sua turma vai ter um aluno de inclusão”. Além disso, logo chega o arquivo carimbado por um profissional da saúde, informando um código numérico que define quem é o aluno. Mas o que isso diz sobre a criança? Nada! Assim como não dizia sobre Luísa, isto é, seu diagnóstico não dizia que ela amava massinha de modelar ou que ria muito na pracinha. Isso foi descoberto pela professora que se propôs a conhecer a menina.

O trabalho pedagógico se fez intenso e envolvia articulação permanente do fazer da professora com Luísa, sua família, colegas e a equipe técnica de apoio. Comunicar é isso. Envolve os processos de linguagem, do gesto da criança ainda pequena que movimenta a mão pedindo colo, o choro do bebê para expressar sua fome, a fala, a escrita. Existindo um emissor e um receptor e uma mensagem transmitida e compreendida entre ambos, há comunicação,

independentemente do suporte e da forma utilizada e, conforme Passerino e Bez (2015), compreendemos o quanto a comunicação

[...] não pode ser pensada como um processo linear e reduzida ao processo gramatical ou fonético de combinar símbolos arbitrários. Trata-se, pelo contrário, de um processo complexo, que combina as dimensões social, histórica, interativa e intersubjetiva, além da linguística (PASSERINO; BEZ, 2015, p. 21).

Comunicar algo é um processo complexo que envolve dimensões históricas, sociais, interativas e intersubjetivas além da linguística, como citado anteriormente. Logo, é questionável: como transmitir uma mensagem quando uma dessas dimensões possui uma barreira? Nesse contexto, a comunicação passa a receber outros olhares, e se começa a pensar na disponibilização de diferentes formas que abarquem a maior parte dos sujeitos e que seja útil a todos.

As semanas foram se tranquilizando e fui conhecendo melhor cada um e a todos. Luísa arrumou uma melhor amiga: Carol. Pedro também tinha uma melhor amiga, a Gabi, e por que estou contando isso? Ah, porque era lindo. Também preciso contar que eu e a turma decidimos fotografar vários momentos da nossa rotina, espaços da escola e conversar sobre isso. Juntos, escolhemos o que era importante fotografar. E já na rodinha passamos a usar as imagens da turma. Luísa levou para casa cópia das fotos em miniatura. Foi como ela passou a contar para família sobre o que ela fazia na escola (notas do diário de campo de uma das autoras).

A comunicação que tem seu uso diferente das formas habituais utilizadas por determinados sujeitos é denominada Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), representando uma alternativa às formas conhecidas de comunicação como a fala ou a escrita formal, sem as substituir. No relato, podemos ver uma proposta de atividade comum na educação infantil, ou melhor, uso de imagens dos locais da escola para estabelecer a rotina. No entanto, o que torna essa proposição de fato inclusiva? Ou, conforme Glat (2018, p. 16) também indaga, “o que significa ensinar em uma escola inclusiva?” Na situação oferecida, podemos afirmar que foi justamente a necessidade do uso ou não do recurso. Um jogo pedagógico não é exatamente um recurso inclusivo, porém, se o aprendizado, a comunicação e/ou o desenvolvimento de um aluno acerca de uma determinada proposta só se tornam possíveis por meio desse recurso, passando a ser, naquele contexto, para aquele sujeito, a possibilidade da inclusão.

Mesmo sem um aprofundamento, desde as primeiras semanas, a professora buscou essa alternativa a fim de haver, para todos, a compreensão dessa rotina. As imagens da rotina, as cópias em miniatura passaram a exercer e a operar como Comunicação Aumentativa e Alternativa. Passerino e Bez (2015) afirmam a CAA como área de conhecimento,

[...] centra-se na comunicação como processo cognitivo e social e pretende suplementar, complementar, aumentar ou dar alternativas para efetivar a comunicação de pessoas com déficits nessa área. Existem diversos sistemas de comunicação alternativos que apresentam um

vasto repertório quanto aos elementos representativos, como fotografias, desenhos e pictogramas. Os suportes para esses sistemas podem ser tanto de baixa tecnologia (material concreto) como de alta tecnologia (sistemas computacionais). A importância da CA concentra-se não no suporte midiático adotado, mas em estratégias e técnicas comunicativas que promovam a autonomia dos sujeitos em situações de comunicação. (PASSERINO; BEZ, 2015, p. 30, 31)

O foco da CAA é o sujeito. Assim, a intenção é proporcionar que ele interaja social e culturalmente, que consiga se expressar e receber mensagens as quais conseguirá entender, interpretar e comunicar. Deliberato (2007) realça que a CAA é uma área da tecnologia assistiva (TA). Conte, Ourique e Basegio (2017), nesse sentido, destacam que a tecnologia assistiva (TA) surge como um esforço social e cultural, abrangendo recursos e relacionamentos físicos, humanos, sociais e digitais, garantindo direitos como a liberdade, dignidade, comunicação, mobilidade, acessibilidade e igualdade social. A CAA é uma área de estudos e de serviços da tecnologia assistiva e busca proporcionar ao sujeito novas formas de interação e de autonomia com seu meio social.

À vista disso, a TA é uma área “interdisciplinar de conhecimento na qual desenvolvem-se estudos, serviços, produtos e pesquisas, com a finalidade de promover a qualidade de vida e a inclusão social das pessoas com deficiência” (PASSERINO, 2015, p. 190). A CAA é, portanto, uma área da TA que abarca todas as formas de comunicação que possam complementar e/ou suplementar a fala e/ou a escrita, promovendo e garantindo a comunicação do sujeito (DELIBERATO, 2007). Envolve o uso de gestos, expressões faciais, símbolos gráficos, escrita/reescrita simplificada, dentre outros (PASSERINO, 2015).

No relato da experiência vivenciada, todo esse processo fazia parte, ou seja, os gestos, o olhar, as fotografias e mais: a troca e a interlocução necessárias para além do ambiente escolar.

A mãe relatava na agenda como tinha sido o final de semana. Luísa também trazia fotos para contar pra turma o que ela fazia. As fotos eram repetidas. Aos poucos transformadas em mini desenhos (como diziam as crianças), mas sim, eram pictogramas. Assim aconteceu também com as fotos da escola. Luísa passou a ser incentivada a pedir para ir ao banheiro do mesmo jeito que pedia em casa, usando uma prancha, na qual indicava diferentes locais que compunham a escola. Bom, mais uma vez, em se tratando de educação infantil, pedir para ir ao banheiro é tarefa importante (notas do diário de campo de uma das autoras).

Para além da comunicação entre pares, destacamos, igualmente, os processos de autonomia e da acessibilidade que se estabelecem entre o sujeito e os espaços em que habita. Mas não há como simplesmente oferecer os pictogramas e a prancha como algo pronto e dado, é necessário ser construído com os sujeitos em uma prática investigativa, pois “trata-se de afirmar a pesquisa como uma prática performativa que se faz com o outro e não sobre o outro” (MORAES, 2010, p.42).

Sendo a CAA uma linguagem e, para muitos, a única, as escolhas para seu uso envolvem reflexões e estudos como qual melhor sistema, dispositivo a ser utilizado ou empregado com os usuários. “De fato, existem vários sistemas simbólicos que podem ser usados, com níveis progressivos de complexidade. Para decidir qual é o mais apropriado para

essa criança, lembre-se do que acontece com as pessoas que começam a entender um idioma.” (COSTANTINO, 2011, p.166)

A CAA também possui outras nomenclaturas como Comunicação Alternativa (CA), Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA) e se apresenta através de diversos recursos como a comunicação simplificada e o uso de pictogramas, símbolos que serão estudados a seguir.

Comunicação aumentativa e alternativa – O uso de símbolos pictográficos

Claro que, posteriormente, o uso do tablet ofereceu maiores possibilidades, mas ainda usávamos as impressões. As pranchas impressas “falavam” tanto quanto o tablet e, como dizia Carol, sua melhor amiga, “era mais rápido” (notas do diário de campo de uma das autoras).

As figuras apresentadas no tablet e, posteriormente, impressas para que Luísa pudesse também levar para casa, possuem um nome, isto é, símbolos pictográficos de comunicação ou apenas pictogramas. Quando o homem passa a viver em sociedade, mais precisamente na pré-história, tem-se o princípio da comunicação humana através dos denominados desenhos rupestres, figuras que consistem em gravuras feitas nas cavernas através da representação pictórica bastante simplificada da realidade cotidiana do homem das cavernas, conforme pode ser observado na figura a seguir.

Figura 1 – Pictogramas vistos em pinturas rupestres²



Fonte: El país³.

Cavalos pintados há 15.000 anos na gruta de Ekain, Guipúzcoa.

Descrição da imagem: <início da descrição> fotografia da parede de uma gruta. Sobre um fundo em tons caramelados, a imagem de cinco figuras com características de cavalos. <Fim da descrição>.

² Compreendendo os princípios da acessibilidade, a presente pesquisa emprega o recurso de descrição das imagens.

³ <https://brasil.elpais.com/cultura/2019-12-22/por-que-os-primeiros-humanos-pintavam.html>

Esses símbolos pictográficos são a primeira forma de registro do conhecimento através da escrita e da comunicação visual e são utilizados ainda na atualidade (GROBEL; TELLES, 2014). Dessa forma, pictogramas são compreendidos como signos concisos que devem ser rapidamente compreendidos pelo maior número possível de pessoas, apresentando a informação de modo claro e sem ambiguidades. Não existem regras ou diretrizes sobre a construção ou a aplicação de pictogramas sendo, portanto, sistemas de representação visual através da construção de imagens simples (NEVES, 2007).

Um exemplo bem comum da aplicação desses símbolos e de sua simplicidade é visto em sinalizações de espaços públicos, como em banheiros de uso coletivo ou no trânsito conforme mostra o exemplo a seguir.

Figura 2 – Pictograma representando “proibido trânsito de pedestres”



Fonte: BRASIL, 2007, p. 154.

Descrição de imagem: <início da descrição> imagem simbolizando uma placa de sinalização. Em primeiro plano, um círculo vermelho com uma linha atravessando de uma ponta a outra em sentido lado superior esquerdo para lado inferior direito. Abaixo da linha, em segundo plano, na imagem o símbolo de uma pessoa caminhando na cor preta. <Fim da descrição>.

Ao pensarmos um material em CAA, é importante atentar para o fato de que o usuário dos sistemas pictográficos de comunicação necessita receber um material com a mesma qualidade ou próxima ao utilizado no material original. Por isso, mostra-se necessário o enquadramento do pictograma para que cada palavra simbolizada tenha sua própria representação gráfica mantendo a unidade frase e não tornando a sequência de símbolos como uma ilustração. Ao colocar a quadratura nos pictogramas, cada um possui sua própria unidade e faz parte do texto, apoiando a palavra que vai na quadratura e não tomando protagonismo. Para isso, é necessária a escolha por um bom sistema simbólico e existem diversos sistemas de CAA. O primeiro produzido foi o sistema de símbolos *Bliss* idealizado pelo austríaco Karl Blitz (é o resultado de um trabalho de duas décadas). Consiste em um sistema simbólico gráfico-visual que não utiliza recursos vocais, é formado por cem símbolos básicos, existindo seis categorias vocabulares e cada uma representada por uma cor: amarelo (pessoas ou pronomes);

verde (verbos); laranja (substantivos); azul (adjetivos e verbos); rosa (expressões sociais) e branco (restante dos símbolos) (KRUGER et al., 2017).

O sistema *Bliss*, apesar de não ser utilizado para livros, foi o primeiro Sistema de Comunicação criado como um meio alternativo de comunicação voltado para crianças que não possuíam a fala funcional. A partir da verificação de dificuldade das pessoas em manusearem o sistema *Bliss*, começaram a surgir outros Sistemas de Comunicação (MAYER, 2019, p. 53).

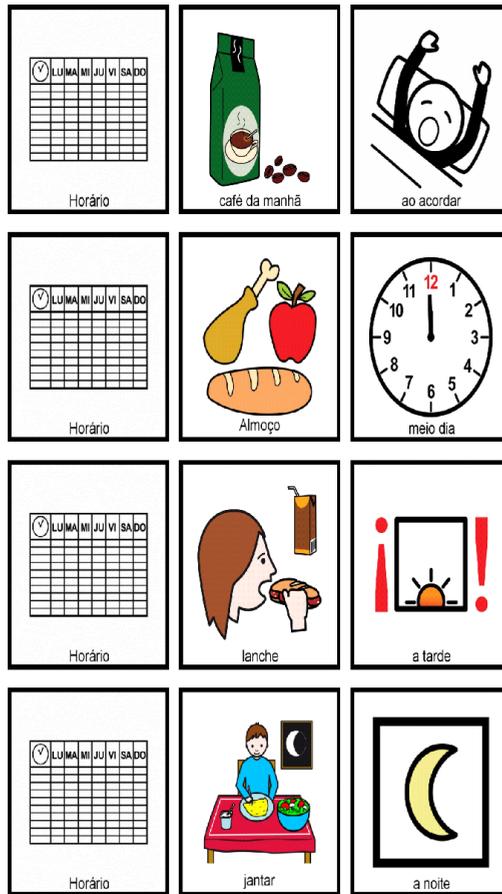
Após o surgimento do sistema *Bliss*, diversos outros sistemas passaram a ser desenvolvidos, sendo os mais conhecidos o Portal Aragonés de Comunicação Aumentativa e Alternativa - *ARASAAC* e aqueles disponibilizados pelo software *boardmaker*.

O *ARASAAC* é um *software* de origem espanhola oferecido através de um website⁴ desenvolvido em 2007, de uso gratuito apresentado em 15 idiomas (PÉREZ; PASSERINO; PEIXOTO, 2018). A tradução do *ARASAAC* para o português brasileiro foi realizada por Miryam Bonadiu Pelosi⁵, professora do departamento de terapia ocupacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Os pictogramas, nesse sistema, são fornecidos tanto no formato colorido quanto em preto e branco. Atualmente, o software libera cerca de 17 mil símbolos pictográficos. A forma dos pictogramas disponibilizados através desse software pode ser vista na figura abaixo.

⁴ In: <http://www.arasaac.org/>.

⁵ <https://sites.google.com/site/professorestoufrj/miryam-bonadiu-pelosi>

Figura 3 – Prancha rotina de alimentação



Fonte: prancha produzida pelas autoras.

Descrição da imagem: <início da descrição> imagem representando uma prancha de CAA. A prancha está dividida em três colunas verticais e quatro colunas horizontais. Cada coluna possui uma quadratura, e dentro dela seu respectivo pictograma seguido da palavra que simboliza. Na primeira coluna horizontal, a primeira quadratura possui a imagem de um calendário e, abaixo, a palavra horário; a segunda quadratura possui a imagem de uma embalagem de café e alguns grãos, estando abaixo a palavra café da manhã; a terceira quadratura possui a imagem de uma pessoa acordando e, abaixo, as palavras ao acordar. Na segunda coluna horizontal, a primeira quadratura possui a imagem de um calendário e, abaixo, a palavra horário; a segunda quadratura possui a imagem de um pão, uma maçã e uma coxa de frango e, abaixo, a palavra almoço; a terceira quadratura possui a imagem de um relógio, marcando o número doze que está em cor vermelha e, abaixo, as palavras meio-dia. Na terceira coluna horizontal, a primeira quadratura possui a imagem de um calendário e, abaixo, a palavra horário; a segunda quadratura traz a imagem de uma menina comendo um sanduíche e ao lado uma embalagem de suco de caixinha e, abaixo, a palavra lanche; a terceira quadratura possui a imagem de um sol desaparecendo em uma janela e duas sinalizações de exclamação em suas laterais e, abaixo, as palavras a tarde. Na quarta coluna horizontal, a primeira quadratura possui a imagem de um menino sentado na mesa, comendo e uma janela aberta ao fundo com a imagem da lua e, abaixo, a palavra jantar; a segunda quadratura possui a imagem de um calendário e, abaixo, a palavra horário; a terceira quadratura possui a imagem de um menino sentado na mesa, comendo e uma janela aberta ao fundo com a imagem da lua e, abaixo, a palavra jantar; na terceira quadratura, um quadro com desenho de lua e, abaixo, a palavra a noite. <Fim da descrição>.

O software *boardmaker* foi desenvolvido pela fonoaudióloga Roxana Mayer-Johnson ao observar a necessidade de um sistema de figuras para o uso de pessoas com a fala limitada.

Sendo assim, criou o livro intitulado *The Picture Communication Symbols* (PCS) com quase 70 símbolos pictográficos diferentes e com linhas grossas para que pudessem ser fotocopiados. Após a produção do *software*⁶, a utilização do sistema passou a ser também digital.

Figura 4 – Prancha de CAA construída através do Boardmaker



Fonte: assistiva⁷, 2020.

Descrição de imagem: <início da descrição> É visível aqui uma prancha de comunicação com 18 símbolos gráficos PCS, cujas mensagens servirão para escolher alimentos e bebidas. Os símbolos PCS estão organizados por cores nas categorias social (oi, podes ajudar? obrigado); pessoas (eu, você, nós); verbos (quero, comer, beber); substantivos (bolo, sorvete, fruta, leite, suco de maçã e suco de laranja) e adjetivos (quente, frio e gostoso). <Fim da descrição>.

Os sistemas *Arasaac* e *boardmaker* são amplamente utilizados em pranchas de CAA⁸ em escolas e, em contextos clínicos, porém nenhum foi pensado para a construção de livros. Ambos são amplamente difundidos por serem métodos acessíveis a qualquer computador, representando recursos de acessibilidade através de um “Conjunto de *hardware* e *software* especialmente idealizado para tornar o computador acessível a pessoas com privações sensoriais (visuais e auditivas), intelectuais e motoras” (BERSH, 2017, p. 6). Compreendemos que, embora sejam tecnologias assistivas, todos que estão no contexto do uso da CAA podem se beneficiar e, mais, querer participar dessa comunicação, vivenciando-a. A experiência da Luísa destaca esse aspecto, pois colegas também queriam usar a prancha do tablet para anunciar suas escolhas.

⁶ In: https://www.clik.com.br/mj_01.html.

⁷ In: <https://www.assistiva.com.br/ca.html>

⁸ As pranchas de CAA são suportes que visam auxiliar ou aumentar o repertório comunicativo do usuário com uma sequência de símbolos que podem ser desde símbolos para alimentação ou para rotina que permitem que o usuário comunique através da prancha sua necessidade.

Luísa e Samuel trocavam o nome das cores de vez em quando. Passamos a lembrar usando o tablet juntos. No início, era um desafio contornar o desejo de todos da turma quererem usar o tablet para anunciar a cor escolhida. Mas era um desafio tão gostoso porque era notável perceber que aquela comunicação estava completamente envolvida entre eles (notas do diário de campo de uma das autoras).

Essa é a indicação de que uma prancha com as cores e os seus nomes, passível de uso pelo *software boardmaker* no *tablet*, funcionava também como um recurso comum da turma. É essencial refletirmos sobre o uso dos recursos de tecnologia assistiva em nossas salas de aula: estamos promovendo/incluindo a participação dos demais? Por que não oferecer o mesmo recurso a todos? São perguntas as quais auxiliam na construção de um ambiente escolar inclusivo, questões-guia de planejamento pedagógico.

Além dos *softwares* indicados, existe, também, o *Widgit*⁹, que é um conjunto de símbolos especificamente criados para informações escritas, proporcionando maior autonomia de seu usuário. É um *software* que se apresenta como uma possibilidade de escrita fácil de símbolos para todos. Possui ferramentas de escrita independente, grades interativas, opções de inserir imagens, de escutar as palavras simbolizadas, dentre outras funções. Esse software não foi utilizado na experiência exposta, mas já se coloca como possibilidade para um processo de alfabetização, para ampliação e suplementação dos símbolos que Luísa e toda sua rede conhece, algo que também pode ser feito a partir dos mesmos sistemas já utilizados. A proposição aqui é evidenciar o quanto há possibilidades para a comunicação de Luísa e de tantas outras crianças.

Considerações finais

A história de Luísa pode ser a de Cecília, a de Gabriel ou a de Diego. São muitos os nomes que caberiam desde que, de antemão, vejamos todas as crianças como sujeitos possíveis, independentemente de suas características, deficiência ou barreiras que as condições possam trazer. Além disso, é preciso reconhecer que a trajetória dessa criança diz respeito não somente a ela, mas aos seus colegas, aos professores e à equipe. Como refere Pletsch (2009, p. 12), a inclusão envolve um “conjunto de personagens - diretores, coordenadores pedagógicos, professores regulares e demais funcionários - responsáveis pela dinâmica cotidiana das escolas.” Diz, igualmente, de um cotidiano escolar aberto aos processos inclusivos, aberto às tessituras junto à família, aos profissionais especializados e implicados na oferta de um fazer pedagógico para todos. Um fazer pedagógico que visa à inclusão e ao acesso de todos.

Compreendemos que este artigo não visa, unicamente, dizer da potência e das possibilidades da inclusão no contexto educativo. Não é necessário que seja dito. Ele está perpassando o relato da professora, está nas entrelinhas do fazer e da investigação coletiva e estará em toda a trajetória escolar e social da Luísa. Reconhecemos o quanto há desafios e outras barreiras a serem ultrapassadas para além da comunicação, mas fica nítido que há caminhos para buscarmos, ou, se for necessário, para inventarmos.

A trajetória de Luísa está articulada com a compreensão e a aplicação da CAA em dois elementos em especial: primeiro, do processo, ou seja, utilizar a CAA é um processo, tal

⁹ <https://www.widgit.com/>

qual a comunicação também o é, dando-se o desenvolvimento processual, iniciando-se com imagens, podendo utilizar igualmente objetos, fotos reais, além de, na sequência, desenhos, e, posteriormente, os pictogramas. O segundo elemento refere-se à articulação entre o simples e o complexo existente na CAA – pranchas impressas a *softwares* com voz e outros recursos, por exemplo. O destaque é para a compreensão de que, independentemente da tecnologia a ser utilizada, ela segue sendo um recurso de acessibilidade, uma tecnologia assistiva igualmente potentes.

Conhecer, experimentar e ampliar o uso a partir da variedade de possibilidades no desenvolvimento da comunicação alternativa é pressuposto para uma prática inclusiva, afinal “a importância da CA justifica-se não pelo suporte midiático adotado, mas pelas estratégias e técnicas comunicativas que promovem autonomia dos sujeitos em situações de comunicação.” (PASSERINO, 2012, p. 230)

Ao fim do ano, me despedi da turma. Eu e a mãe de Luísa, mesmo com tantos encontros ao longo do ano, mais uma vez nos olhamos como naquele primeiro dia. Na entrega do parecer, eu tinha tanto a dizer sobre os aprendizados de Luísa que esqueci de contar que ela já não gostava mais de massinha, justamente porque sempre que eu oferecia, ela apontava na prancha “não quero”, “não gosto”. (Notas do diário de campo de uma das autoras).

Em nossas escolas, mostra-se fundamental oferecer recursos suficientes para que todos os alunos e as alunas possam se comunicar entre si, contar sobre seus gostos, seu jeito, suas dificuldades e seus desejos a partir de si mesmos e na relação com toda sua rede.

Referências

BERSH, Rita. **Introdução à tecnologia assistiva**. 2017. Disponível em: <https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf>. Acesso em: 28 out. 2021.

BICALHO, Pedro Paulo Gastalho de; ROSSOTTI, Bruno Giovanni de Paula Pereira; REISHOFFER, Jefferson Cruz. A pesquisa em instituições de preservação da ordem. **Rev. Polis Psique**, Porto Alegre, v. 6, n. spe, p. 85-97, jan. 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-152X2016000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 out. 2021.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Planalto.gov**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 10 mai. 2021.

_____. (Org.). Manual de trânsito. **Gov**. Disponível em: <<https://www.gov.br/infraestrutura/pt-br/assuntos/transito/arquivos-denatran/educacao/publicacoes/manual>>. Acesso em: 28 out. 2021.

CIVIAM: TECNOLOGIA ASSISTIVA (Brasil). Picture Communication Symbols® (Pcs) (Org.). **Boardmaker**. Disponível em: <<https://tecnologiaassistiva.civiam.com.br/produto/boardmaker-7/>>. Acesso em: 28 out. 2021.

CONTE, Elaine; OURIQUE, Maiane Liana Hatschbach; BASEGIO, Antonio Carlos. Tecnologia assistiva, direitos humanos e educação inclusiva: uma nova sensibilidade. **Educação em Revista**. [S.L.], v. 33, p. 1-24, 28 set. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698163600>

COSTANTINO, Maria Antonella. Il testo in simboli. In: COSTANTINO, Maria Antonella (Org). **COSTRUIRE LIBRI E STORIE COM LA CAA**. Itália: Centro Studi Erickson, 2011.

DELIBERATO, Débora. Comunicação alternativa: recursos e procedimentos utilizados no processo de inclusão do aluno com severo distúrbio de comunicação. In: PINHO, Sheyla Zambello de; SAGLIETTI, José Roberto Corrêa (Org). **Núcleos de Ensino**. V. 1. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2007, p. 366-378.

GLAT, Rosana. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S.L.], v. 24, n. especial, p. 9-20, out./dez. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382418000400002>.

Gobierno de Aragón (Org.). Centro Aragonês de Comunicação Aumentativa e Alternativa. **ARASAAC**. Disponível em: <<https://arasaac.org/>>. Acesso em: 28 out. 2021.

GROBEL, Maria Cecília Blumer; TELLES, Virgínia Lúcia Camargo Nardy. Da comunicação visual pré-histórica ao desenvolvimento da linguagem escrita, e, a evolução da autenticidade documentoscópica. **Revista Acadêmica Oswaldo Cruz**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-12, jan./mar. 2014. Trimestral. Disponível em: <<http://revista.oswaldocruz.br/Content/pdf/Maria%20Cec%20ADlia%20Blumer%20GROBEL.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2021.

KRUGER, Simone Infingardi; BERBERIAN, Ana Paula; SILVA, Scheilla Maria Orlosqui Cavalcante da; GUARINELLO, Ana Cristina; MASSI, Giselle Athayde. Delimitação da área denominada Comunicação Suplementar e/ou Alternativa (CSA). **Revista Cefac**, [S.L.], v. 19, n. 2, p. 265-276, mar./abr. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-021620171927316>.

MAYER, Denise Both. **Leitura para além de palavras**: identificando elementos de tradução de texto em imagem nos livros com comunicação alternativa. 2019. 116 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 9-31.

MORAES, Marcia. Do “Pesquisar-com” ou de tecer e destecer fronteiras. In: BERNARDES, Anita Guazzelli; TAVARES, Gilead Marchezi; MORAES, Marcia (Org). **Cartaz para pensar políticas de pesquisa em psicologia**. EDUFEZ, 2012, p. 131-129.

_____. Marcia. KASTRUP, Virgínia. **Exercícios de ver e não ver**: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual. Rio de Janeiro: Nau, 2010.

NEVES, João Vasco Matos. Conceber pictogramas. **Repositório Científico do Instituto Politécnico de Castelo Branco**; Comunidades & Coleções; ESART - Escola Superior de Artes Aplicadas Portal das Artes Gráficas. 2007. Disponível em: <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/2102/1/conceber_pictogramas.pdf>. Acesso em: 24 abril 2022.

PASSERINO, Liliana Maria. A tecnologia assistiva na política pública brasileira e a formação de professores: que relação é essa? In: BAPTISTA, C. R. (Org). **Escolarização e deficiência**: configurações nas políticas de inclusão escolar. São Carlos: Marquezine & Manzini/ABPEE, 2015, p. 189-204.

_____. Comunicação alternativa, autismo e tecnologia: estudos de caso a partir do Scala. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Orgs.). **O Professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: Edufba, 2012, p. 223-246.

PASSERINO, Liliana Maria; BEZ, Maria Rosângela. Sobre comunicação e linguagem. In: PASSERINO, Liliana Maria; BEZ, Maria Rosângela. **Comunicação alternativa: mediação para uma inclusão social a partir do Scala**. Passo Fundo: UPF editora, 2015, p. 20-33.

PÉREZ, Cláudia C. C.; PASSERINO, Liliana Marina; PEIXOTO, Bianca. Método para construção de ontologia de pictogramas para sistemas de comunicação alternativa. **Renote**, [S.L.], v. 16, n. 2, p. 331-340, 28 dez. 2018. <http://dx.doi.org/10.22456/1679-1916.89307>.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa. **Educar em Revista**, [S.L.], v. 25, n. 33, p. 143-156, dez. 2009. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<https://revistas.ufrbr.educa/article/view/5233>>. Acesso em: 16 fev. 2022.

SILVA, T. A.; MORAES, M. O.; COUTO, C. S. R.; TREBISACCE, D. C. R.; VAZ, J. P. C.; PESTANA, K. da S.; MIGNON, L. R.; PAULA, L. P.; CORRÊA, L. N. C.; FRANÇA, M. de M.; RAPOSO, R. B. de F. EscreverCOM: com quem? com o quê? para quê? **Rev. Polis Psique**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 176-190, ago. 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-152X2017000200012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 out. 2021.

WIDGIT SOFTWARE (Org.). **Símbolos Widgit**. 2002. Disponível em: <<https://www.widgit.com/about-symbols/index.htm>>. Acesso em: 28 out. 2021.

Uso da música guarani no ensino sobre os povos indígenas nos espaços escolares

Use of Guarani music in teaching about indigenous peoples in school spaces

Jussara Simões de Carvalho*
Germana Ponce de Leon Ramírez**

Resumo

Este trabalho é fruto de dissertação de mestrado somado ao envolvimento junto ao grupo de pesquisa GPEDE. O objetivo deste estudo é contribuir com o debate acerca da questão indígena nos espaços escolares no que tange à música guarani e como o entendimento desse diálogo pode possibilitar visibilidade a esses povos. A falta de conhecimento e a perpetuação de estereótipos negativos são os motivos de risco para o futuro desses povos. Metodologicamente, a pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa na análise de oito documentários gerou duas unidades que retratam a estética televisiva e a visibilidade guarani, reafirmando o legado de comunicação e respeito mútuo; a segunda unidade, retrata a identidade cultural através da música, alinhando os conhecimentos indígenas milenares em demonstração de suas crenças. Escutar o que esses povos têm a dizer proporciona uma nova etapa da educação que inclua diversidade cultural como formação sociocultural brasileira. Identificou-se que cabe à educação de uma forma geral encerrar o ciclo de inferiorização aplicado a essa população ancestral, que não deve se extinguir. Considera-se importante a busca de uma consciente movimentação na direção da valorização e visibilização da diversidade cultural como avanço para a humanidade, que não perderá seu tempo com disputas. Entender a necessidade de professores preparados para o cotidiano multicultural é o início do repasse da esperança de um crescimento fixado com êxito. A arte de escutar e não somente falar deve fluir nos novos discursos, porque o tempo de dizer que “o respeito a tecnologia da floresta é coisa de índio” se prova a cada dia mais ultrapassado.

Palavras-Chave: Povos indígenas. Música. Povo Guarani.

* Graduação em Musicoterapia pela Faculdade de Artes do Paraná; Mestranda em Educação com enfoque em diversidade étnica e cultural brasileira pelo Centro Universitário Adventista São Paulo (Unasp – EC), Brasil; E-mail: simoesjussarac@gmail.com

** Doutorado em Geografia Humana pela Universidade Federal de Santa Catarina; Professora do Mestrado Profissional em educação do Unasp – EC, Brasil; E-mail: germana.ramirez@unasp.edu.br

Abstract

This paper is part of a master's thesis including GPEDE research group contribution. This research main goal is contributing with the discussion about the indigenous issue in classroom regarding Guarani music and how the understanding of this dialogue can provide visibility to these peoples. The lack of knowledge and the perpetuation of negative stereotypes are the reasons for risking the future of these peoples. Methodologically, the bibliographical research with a qualitative approach including the analysis of eight documentaries, that has generated two units that demonstrates the television aesthetic and the Guarani visibility, reaffirming the legacy of communication and mutual respect; the second unit portrays cultural identity through music, aligning ancient indigenous knowledge in demonstration of their beliefs. Listening to what these peoples have to say provides a new stage in education that includes the cultural diversity as a Brazilian sociocultural formation. It was identified that education in a general way is responsible for ending the cycle of inferiority applied to this ancestral population, which should not be extinguished. It is considered important to seek a conscious movement towards the appreciation and visibility of cultural diversity as an advance for humanity, which will not waste its time with disputes. Understanding the need for teachers, who are prepared for the multicultural routine, is the beginning of the transfer of hope for successful growth. The art of listening, and not just talking, must flow into new discourses, because the time to say that respect for forest technology is something for the native people is proving more and more out of the actual context.

Keywords: Indigenous Peoples. Song. Guarani people.

Introdução

Este trabalho é fruto de dissertação de mestrado somado ao envolvimento junto ao grupo de pesquisa GPEDE – Grupo de Pesquisa em Educação e Diversidade Étnica (GPEDE) do Centro Universitário Adventista de São Paulo, campus Engenheiro Coelho (UNASP-EC). O objetivo principal desta pesquisa é contribuir com o debate acerca da questão indígena nos espaços escolares no que tange à visibilidade desses povos por meio da música guarani e como o entendimento desse diálogo pode possibilitar visibilidade a esses povos.

Na história do Brasil, os povos indígenas são retratados de forma secundária e não como parte constituinte da identidade nacional brasileira. Assim, o currículo escolar regular das escolas não indígenas, não demonstra a veracidade da atualidade indígena, persiste em perpetuar estereótipos negativos e não condizentes com a verdade indígena. Ramirez (2017) afirma que o silêncio e a invisibilidade acerca das populações indígenas acontecem e é necessário a legitimação do Estado nação atrelado a uma organização das relações sociais.

O futuro das comunidades indígenas brasileiras depende da compreensão essencial da natureza, da conservação do ambiente, da manutenção da cultura e do território como forma de preservação do direito de nascimento indígena garantindo às futuras gerações a defesa de suas convicções. A imagem distorcida dos indígenas vem sendo arrastada durante os séculos, e os mantém sempre em rotas de fuga e luta por sobrevivência e, mesmo assim, sua alteridade é preservada utilizando-se de mecanismos próprios. “A cultura do índio evoluiu baseado na tecnologia da floresta, da comunhão com os muitos reinos ligados à natureza, com línguas e costumes próprios e diferenciados de tudo o que os colonizadores conheciam” – nos diz Jecupé (2020, p. 22).

Os indígenas há muito fazem movimentos para resolução de suas dificuldades, para “conhecer o mundo dos brancos, que podem ser enfrentadas também pelo domínio da leitura e da escrita, como estratégia de defesa”. (GUIMARÃES, 2002, p. 76). As sociedades indígenas

não funcionam na base de capitalismo, de ganhar dinheiro ou de conseguir fama. Isso é característica de *jurua*, de homem branco, que se apoia no ter e não no ser. O convívio pode e deve respeitar essas qualidades num mútuo aprendizado. Segundo Munduruku (2019), as pessoas ficam confusas quando o indígena não compra no supermercado o que precisa, e não agem como se fossem donos de tudo. “O Brasil em sua história passada cometeu muitos atos bárbaros contra esses povos, desvalorizando a beleza de sua ancestralidade”. (MUNDURUKU, 2019, p. 8).

Percebe-se que, na atualidade, a resistência de cada povo indígena é real, com roupagens diferentes: luta pela terra, direito de realizar seu modo de vida sem interferência do não indígena, contar a história com a narrativa segundo sua existência, e não somente com a narrativa do dominador. Esse contato dominador trouxe profundas modificações socioculturais, “enfraquecendo sobremaneira as matrizes cosmológicas e místicas em torno das quais girava toda a dinâmica da vida tradicional”. (SILVA, 2016, p. 16).

Para buscar a condição indígena na atualidade, por meio do conhecimento do passado para uma melhor compreensão dos povos indígenas, a etnografia e a etnomusicologia contribuirão conectando as diferenças desses povos e não os homogeneizando como “uma” sociedade e sim como diversas sociedades indígenas distribuídas por diferentes territórios. As culturas indígenas são diferentes entre si e entre os não indígenas, porque o Brasil é um país grande em território e com várias diferenças entre as regiões, as culturas indígenas também passam por essa transformação. É preciso ética e empatia para não promover excentricidade ao invés de alteridade.

Cunha (2016) aponta para a manutenção da cultura imaterial como uma preservação do processo todo, vivo e dinâmico, não um conhecimento guardado, mas um conhecimento de propriedade de quem os vive, “mas o que importa não é apenas preservar os conhecimentos tradicionais, e sim se engajar em conservar vivos e dinâmicos esses sistemas “outros” de conhecimento”. (CUNHA, 2016, p. 18).

A escola deve ser ambiente de valorização e reavaliação da importância das vivências entre as culturas, porque estão intrincadas, “a homogeneidade e a padronização podem ser mais confortáveis e protetoras, mais fáceis de lidar; mas a diversidade é muito mais rica” (PENNA, 2006, p. 35). A escola propõe o direito de ensino das raízes negras e indígenas. Entretanto, esse conteúdo não é, comumente, ensinado no cotidiano, por diversos motivos: como falha governamental, falta de conhecimento pelos professores, entre outros.

A música associa-se como forma criativa de comunicação para o tema indígena, compreendendo os indígenas a partir da base sonoro-musical da língua guarani, conscientizando através do sentir e, em seguida, do aprender. A criança que conta com a presença da música desde os primeiros anos de vida traz em sua vivência uma bagagem extra que contribui para adaptação afetiva e social, maior autonomia de ações e expressões. A criatividade com o aporte musical para um determinado assunto fixará conteúdos mais facilmente já que a imaginação é um elemento essencial no processo de ensino de novos conteúdos uma vez que as pessoas não nascem criativas, mas assim se tornam em conformidade com as circunstâncias que possibilitam isso. (SOARES; CERVEIRA; MELLO, 2019).

Dessa maneira, este trabalho se divide em cinco partes: a primeira traz os procedimentos metodológicos de pesquisa. A segunda parte aborda sobre a música como meio de visibilidade dos povos indígenas. Em seguida, tem-se a necessidade de visibilizar os povos

indígenas. A seguir, são mostradas as análises dos oito documentos videográficos e, por fim, as considerações finais.

Procedimentos metodológicos

Nesta pesquisa, utilizou-se como metodologia a pesquisa documental. Para Cervo e Bervian (1983, p. 79), a análise documental é uma “fonte de informação que ensina ou serve de exemplo ou prova, podendo ser escrita ou não”. Os documentos aqui descritos e analisados foram 33 documentários disponíveis no *YouTube* acerca da aldeia indígena *Mbyá* Rio Silveira em Bertiooga que se localiza no litoral do estado de São Paulo. A seleção desses documentários baseou-se em três descritores, são eles: Música, Etnomusicologia e Povo Guarani. Em seguida, os 33 documentários foram enumerados, assistidos, transcritos e separados por temáticas predominantes, descritos em fichas separadamente. Esse tipo de análise é descrito por Silva, Santos e Rhodes (2014, p. 515) da seguinte forma: “[...] a videografia é uma ferramenta muito importante para captura da dinâmica na análise da interação humana”. Esses autores ainda asseveram que o vídeo amplia a ênfase nas interações, possibilitando transformar imagens em escritos sobre uma análise documental, que de forma alguma é inferiorizada por ser vídeo e não presencial.

A grande oportunidade para esse trabalho é descrever a atividade estudada com o máximo de detalhes que permita identificar e significar as ações dos participantes. “A tarefa do pesquisador durante o trabalho de campo é se tornar cada vez mais consciente e reflexivo acerca dos quadros interpretativos das pessoas observadas e de suas próprias lentes interpretativas trazidas para o cenário”. (GARCEZ; BULLA; LODER, 2014, p. 261).

Após a análise dos 33 documentários, foram selecionados 08 deles que tratam sobre informações de etnomusicologia. Esses documentos audiovisuais foram assistidos cerca de 15 vezes com o intuito de entender como se dão as funções musicais na vida do guarani, especificamente na aldeia Guarani *Mbyá* Rio Silveira que está localizada no litoral do estado de São Paulo e, a cada momento da análise, foi recorrido a assistir novamente como recurso de memória.

É importante destacar que o critério de escolha desses oito documentários sobre, especificamente, uma aldeia refere-se ao fato de ser considerado aqui que cada uma delas tem suas manifestações culturais, mesmo pertencendo ao mesmo povo. Como diz Levi-Straus (1989), em um período de quatro séculos, já seria mais que o suficiente para demonstrar que qualquer sociedade indígena mudou porque os homens, diferente das formigas, têm a capacidade de questionar os seus próprios hábitos e, por conseguinte, modificá-los.

Este trabalho possui um arcabouço teórico cujos autores nas áreas de conhecimentos da Educação, Geografia e Música. No processo de levantamento bibliográfico sobre a interlocução entre a música, os saberes guaranis e a etnomusicologia somados aos assuntos relacionados ao ensino básico, sentiu-se a necessidade de vislumbrar contribuições científicas no período de 2010 a 2020, considerando as produções mais recentes.

Música como meio de ensino

A música sociabiliza e sensibiliza o indivíduo, auxilia na coordenação motora, na parte fonológica, colabora no processo de aquisição de linguagem. Ela não irá substituir o conteúdo da educação, tem como função atingir o ser humano em sua totalidade. “Não há inteligência que não tenha passado primeiro pelos sentidos”. (DUCOURNEAU, 1984, p. 10).

Ao utilizar a música como meio para um fim, pode-se integrar todos os seus benefícios a favor de uma questão determinada, trazendo consciência ao tema sugerido. O método Willems (1981), por exemplo, traz consigo as seguintes características: é um método de observação das relações psicológicas entre a música e o ser humano, enfatiza a vivência antes do ensino propriamente dito, sob o ponto de vista pedagógico, inspira a vida como parte de um todo, e, no aspecto analítico, traz para a tomada de consciência. “Willems considera a canção o centro do trabalho da educação musical. Ela engloba, ao mesmo tempo, o ritmo, a melodia e introduz de modo inconsciente o conteúdo harmônico”. (PAZ, 2000, p. 251).

As ideias de Willems foram as precursoras do que entendemos hoje como educação musical, pois, desde a metade do século XX, o autor associa a música como valor humano, essencialmente formadora na construção do todo humano. Não é apenas uma construção para profissionais, mas para a construção global e integral do aluno nas escolas. Esse paralelismo que Willems consegue trazer em sua teoria se dá devido a sua proximidade com Piaget, pois ambos residiam em Genebra. Para ele, a educação não é “apenas uma preparação para a vida; ela própria é uma manifestação permanente e harmoniosa da vida”. (WILLEMS, 1981, p. 10).

Diferente do esperado, Willems não partiu da epistemologia genética devido a sua proximidade com os estudos da época de Piaget. Mas buscou fundamentos das leis cósmicas da natureza, providas de Steiner¹, do espiritualismo de Rudhyar², e do pensamento pitagórico exposto por Kayser³ e dos fundamentos de estudo da escala diatônica e fundamentos cósmicos dos estudos de Denéréaz⁴. (PAREJO, 2012, p. 91).

Segundo Parejo, Willems estabeleceu pontos especiais para a educação musical, elaborou o material e o colocou à prova. “A relação íntima entre os elementos constitutivos da música e a natureza humana, a que chamou de ‘princípios psicológicos’” (PAREJO, 2012, p. 93). A constituição de sua teoria nas bases da natureza e com base profunda nos sons harmônicos possibilitou que, mesmo com a transcendência e inovações estruturais que viriam com a evolução histórica da música ocidental como o dodecafonismo, por exemplo, ela permanecesse com suas leis e bases contínuas, pois a formação do ouvido é central nos estudos de Willems.

A educação auditiva proposta pelo autor (WILLEMS, 1981) se manifesta em três aspectos: o primeiro é o fisiológico, domínio que se une à sensorialidade auditiva, e que se refere à forma como somos tocados e afetados pela vibração sonora. Essa base biológica produz uma memória sensorial causada pelos impactos sonoros e ocasionando as substâncias orgânicas

¹ Rudolph Steiner (1861- 1925), filósofo, educador e esoterista austríaco, fundador da Antroposofia, da pedagogia de Waldorf e da Eurytmia.

² Dane Rudhyar (1895-1985), compositor, escritor e esoterista francês, interessado na síntese estético-musical entre oriente e ocidente, escreveu diversos artigos sobre astrologia e religião.

³ Hans Kayser (1891-1964), cientista alemão que investigou em profundidade os princípios da harmonia pitagórica.

⁴ Alexandre Denéréaz (1875-1947), compositor e pedagogo suíço, autor em colaboração com Bourguès da obra intitulada *La musique et la vie intérieure*.

chamadas engramas; o segundo é o domínio afetivo, que corresponde à sensibilidade afetiva que produz reações afetivas ou emocionais, considerado o elemento central do desenvolvimento auditivo assim como a melodia é o elemento central da música; em terceiro aspecto está o intelectual, que se relaciona com a consciência para entender o que se ouve, ajusta as formas musicais, as regras de harmonia, nome das notas e outros em um fenômeno de memória e imaginação criativa que irá associar, comparar, analisar, sintetizar e julgar o ambiente sonoro oferecido. (PAREJO, 2012, p. 96-97).

Ouvir é função sensorial, escutar é reação emotiva e entender é a tomada de consciência dos sons de forma ativa e reflexiva. A dificuldade de implantar o método no contexto brasileiro se dá principalmente pelas salas de aulas muito numerosas nas escolas regulares. O método para a iniciação musical necessita de um trabalho de pesquisa constante do profissional sobre a natureza humana, a vida e a música, de forma a conhecer o perfil psicológico de cada participante, auxiliando a música em agregar mecanismos de conhecimento global do indivíduo. “Todo educador deve ser um estudioso profundo da natureza humana, da vida e da música, de forma que sua ação se torne completa, interdisciplinar e adequada ao tempo presente”. (PAREJO, 2012, p. 99)

Outros educadores como Zoltan Kodály, Carl Orff e os mais contemporâneos como Violeta de Gainza (1988), Schafer (1991) e Swanwick (2003) privilegiam o aspecto auditivo nos seus ensinos (canto, apreciação, composição, improvisação) com relação estreita entre audição e valorização humana na constituição dos seus métodos. (FONTERRABA, 2005)

Tendo em vista o ponto de convergência dos educadores e compositores sobre a valorização humana, Otutumi (2008) ressalta a importância de se manter a qualidade dessa percepção durante o período de estudos. “[...] é essa disciplina que tem o papel de continuidade e aprofundamento dos conteúdos vivenciados na primeira fase do aprendizado musical, porém, questiona a roupagem formal que recebe ao caracterizar-se no nível superior, perdendo criatividade e interatividade, muito presentes na iniciação” (OTUTUMI; GOLDEMBERG, 2008, p. 17). Essa autora também traz uma reflexão sobre a vivência musical que é praticada nas séries iniciais e a mudança de vivência para o tecnicismo do ensino superior que tende a individualizar e não a coletar uma escuta cultural.

Otutumi; Goldemberg, (2008) também corrobora a importância de considerar o Método Willems (1981) como ponto referencial para esta pesquisa. “Mais que educar e interagir música com natureza humana, Willems aspirava dar *status* científico ao seu trabalho, portanto, foi muito cuidadoso em seus dois volumes do *L'oreille Musicale* no qual estudou a audição sob três aspectos: sensorial, afetivo e mental, os quais denomina sensorialidade auditiva, sensibilidade afetiva auditiva e inteligência auditiva”. (OTUTUMI; GOLDEMBERG, 2008, p. 16)

Existe uma advertência importante apontada por Fonterraba (2005) que é muito bem colocada com intuito de preservar a forma correta de se utilizar o método Willems ao dizer que “[...] é que tais instâncias da audição muitas vezes não são interpretadas corretamente, pois se omite que Willems conceba esses fenômenos simultaneamente, e não de forma isolada”. (FONTERRABA, 2005, p. 128-129)

Percebe-se a importância no entendimento da percepção musical e da inclusão da musicalidade para a cultura, e não somente posições exclusivas de músicos. Sem desmerecer o virtuosismo de grandes intérpretes, é preciso instituir uma visão ampliada da percepção musical de modo a incluir a cultura como um todo.

Compreende-se a importância de se estar aberto para “uma reflexão consistente sobre questões envolvidas no cotidiano da Educação Musical, através de pesquisas, discussões, e outros meios. Isso é tarefa de todo educador e, dessa forma, colaboramos para ações futuras”. (OTUTUMI; GOLDEMBERG, 2008, p. 27)

A educação musical, que permite ao aprendiz encontrar formas de comunicação ampliada e com alcance diário de novos conhecimentos com vivências culturais, resultará em um processo prazeroso de motivação. Diante disso, Gainza (1988) relata como é significativo aprender com prazer. “Educar-se na música é crescer plenamente e com alegria. Desenvolver sem dar alegria não é suficiente. Dar alegria sem desenvolver tampouco é educar” (GAINZA, 1988, p. 95). A escola deve ser ambiente de valorização e reavaliação da importância das vivências entre as culturas, porque estão intrincadas, “a homogeneidade e a padronização podem ser mais confortáveis e protetoras, mais fáceis de lidar; mas a diversidade é muito mais rica” (PENNA, 2006, p. 35). Conforme Goularte e Melo (2013), com o passar do tempo, foram feitos reajustes nas medidas legais para acrescentar o que a percepção em sala de aula foi evidenciando.

No âmbito educacional, a questão da interculturalidade começou a ganhar espaço nas pautas de discussão recentemente. No intuito de refletir sobre e de construir uma educação voltada para a cidadania, em 1988, a questão da pluralidade cultural foi incluída nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação como um dos temas transversais (GOULARTE; MELO, 2013, p. 35).

Ao mencionar a linha do tempo em medidas e ementas que formaram a trajetória desse caminho, visualiza-se uma sequência de medidas de incentivo ao ensino da diversidade étnica e cultural por meio da LDB em 1996. Posteriormente, a promulgação da Lei 10.639 em 2003 tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira no ensino público e privado. E, somente após cinco anos, percebeu-se a necessidade de, nesse contexto de ensino sobre a diversidade cultural, a imprescindível abordagem acerca dos povos indígenas em sala de aula. Como também, a diversidade cultural existente entre esses povos e suas implicações socioculturais. Apesar de esse conteúdo ainda ser tímido no contexto de ensino e aprendizagem no ambiente escolar, é importante destacar que há uma exigência legal, por meio da promulgação da Lei 11.645 de 2008 que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e sobre os povos indígenas brasileiros no ensino público e privado no território brasileiro.

Infelizmente existe uma deficiência no que tange ao preparo do profissional de educação em lidar com as questões pertinentes aos povos indígenas. Dessa maneira, nesta pesquisa, a música associa-se como forma criativa de comunicação para o tema indígena, compreendendo os indígenas a partir da base sonora musical da língua guarani, conscientizando através do sentir e, em seguida, aprender com uma escuta acurada, decorrente dessa comunicação que experimenta e produz novos moldes de composição. Se a nova composição for parte de um processo integrado na educação, como o tema indígena estudado até aqui, talvez uma visão mais ampla nasça nesse processo. Segundo Granja (2006), existe diferença entre ouvir e escutar, o ouvir está relacionado com a “dimensão sensorial da percepção”, a captação física do som. Escutar, por outro lado, é dar significado ao que se ouve” (GRANJA, 2006, p. 65).

O indivíduo que é receptivo à música em sua totalidade consegue compreender, sentir e se relacionar de formas diferentes não somente através da comunicação verbal, mas de uma compreensão do universo baseado numa esfera plena que envolve percepção, movimentação psíquica e cognições favoráveis ao crescimento individual. “O homem manifesta, por meio de sua conduta, as múltiplas facetas de seu ser complexo”. (GAINZA, 1988, p. 21)

Dentro da educação, a música tem importante papel a desempenhar além das festas e datas comemorativas, com uma influência no desenvolvimento do ser humano como um ser completo. Para que essa função formadora da música possa contribuir no aprendizado escolar, é necessário levar em consideração alguns pontos importantes. “O aprendizado da escuta varia de um indivíduo para o outro, pois depende das experiências prévias, da metodologia aplicada, do perfil do professor, tudo influencia esse ambiente de aplicação da escuta”. (OTUTUMI; GOLDEMBERG, 2008, p. 13)

A criança que cresce com a presença da música em sua vida adapta-se afetiva e socialmente com maior autonomia de ações e expressões. “A imaginação criativa foi um aspecto importante no processo de ensino e no momento da apresentação dos novos conteúdos, considerando que o ser humano não nasce criativo, mas torna-se criativo à medida que novas possibilidades lhe são apresentadas”. (SOARES, CERVEIRA, MELLO, 2019, p. 132)

Ainda em acordo com Carvalho *et al* (2016), as tradições musicais indígenas e afro-brasileiras foram excluídas por não serem compreendidas como sofisticadas, apenas pelo fato de serem transmitidas independentemente da escrita ou das partituras musicais. A música indígena é um mundo de transmissão oral, ao vivo, diferente do “mundo ocidental moderno, que é o mundo da hipertrofia da escrita em detrimento da atrofia da oralidade”. (CARVALHO, *et al*, 2016, p. 193)

Pela oralidade, as comunidades tradicionais construíram em suas formas de transmissão ao demais membros e se utilizam das estratégias guiadas pela rotina ou comemoração cósmica referente às suas crenças. “A música é uma destas construções culturais que ganham diferentes sentidos, valores e significados, em relação a determinado contexto em que se compartilham tais valores”. (PEREIRA, 2011, p. 55)

O estudo da etnomusicologia traz, em seu berço a música, como objeto de estudo das suas funções como comportamento social e como meio de interação social, resultando em um fazer musical como comportamento cultural aprendido. Em outras palavras, a música, em seus contextos, é uma construção cultural resultante de comportamentos humanos dotados de significados em suas esferas culturais. (CARVALHO, *et al*, 2016)

Através das experiências sociais em diferentes culturas, os processos cognitivos estarão presentes e essa organização sonora cultural coloca os diversos grupos em acolhimento, não somente a cultura musical europeia, assim como diz o autor Blacking:

A música é [...] uma síntese dos processos cognitivos que estão presentes na cultura e nos seres humanos: a forma que ela toma e os efeitos dela sobre as pessoas são gerados pelas experiências sociais dos seres humanos em diferentes contextos culturais”. (BLACKING, 2007 p. 89)

Pelas experiências, a possibilidade de compreensão dos significados para a comunidade detentora trará novos caminhos de empatia e respeito por esse conteúdo ampliando o diálogo. Nas práticas musicais aos não-indígenas, fica claro que a competência e a detenção

do conteúdo são de propriedade exclusiva dos indígenas, não havendo domínio da música indígena por não-indígenas. A pureza de criação e de execução são de propriedade de nascimento dentro do berço indígena, as experiências são para promoção do diálogo e valorização cultural.

Ouvindo músicas e culturas diferentes de sua própria, a criança pode perceber que a “música contém muitas músicas, próprias a tempos e a espaços diversos e singulares”. (BRITO, 2011, p. 33)

O estudo do sentido da música para outras músicas, organizadas socialmente, evoluídas sonoramente no significado essencial de sua expressão, revelará um caminho de postura tolerante e sem preconceitos como barreira na relação de diálogo. “[...] Isso significa que, quando um aluno é exposto à música de outra cultura, ele é também exposto àquela cultura e aos valores que essa carrega consigo”. (MERRIAM, 1964, p. 15)

Visibilização dos povos indígenas

É importante declarar que, para construir este subitem, tomaram-se também, como base de sustento teórico, as falas dos indígenas nos documentários assistidos dentre os 33 documentários selecionados. A percepção que se tem desses povos é, comumente, originada pelo colonizador, como diz Ramirez (2017) ao declarar que:

[...] as questões que norteiam a concepção ou as percepções sobre os povos indígenas são construídas socialmente ao longo de séculos [...] contada sob a perspectiva do explorador, do colonizador e exterminador. Aquele que tentou [...] destruir as diversas culturas indígenas. (RAMIREZ, 2017, p. 124)

Compreende-se a necessidade de visibilizar as falas dos indígenas na contação de suas próprias histórias e por quem eles lutam e defendem. E um dos assuntos importantes sobre a questão indígena no Brasil é a luta pela terra. Já que a demarcação territorial possui uma concepção distinta para o não indígena. Desse modo, a indigenista Carmen Figueiredo ressalta que,

Muitas vezes os espaços reivindicados pelos índios não são compreendidos. (BRITO; GALVÃO, 2013, 16m:25s) E ela continua: a visão de espaço dos indígenas é ampla por causa de toda cadeia alimentar que ele tem na floresta por conta da caça, da reprodução dos animais. Quanto tempo, por exemplo, leva um porcão para se reproduzir na floresta antes de ser caçado? Quanto de comida ele precisa para se manter vivo e saudável na floresta? É essa visão que precisa ser compreendida. [pelo não indígena]. (BRITO; GALVÃO, TV BRASIL, 2013,16m35s).

A terra não é somente física para os indígenas, ela retrata a ancestralidade da vida, de onde veio e para onde vai. Diferente do conceito europeu, que trata a terra como posse e poder. Para os indígenas, ela é essência e existência, comunhão com a terra e com a natureza, de onde se retira o sustento e a quem se devolve o espírito e o cuidado. Como assevera Maldos (2007):

Território, para estes povos, não é espaço apenas da sua reprodução física, mas também cultural. É lugar de contato com o sagrado e suas entidades, de presença dos antepassados e das futuras gerações, de perambulação e construção humana permanentes. Do equilíbrio e da relação solidária com a natureza, da construção da identidade étnica. Um lugar de alimentação e conhecimento das plantas e animais, de produção da medicina. O território é a dimensão do exercício pleno da sua etnicidade. (MALDOS, 2007, p. 3)

Sobre a demarcação de terras, que atualmente continua sendo um dos principais motivos de lutas pelos indígenas, o Jurista Dalmo Dallari, por exemplo,

[...] chama atenção para o descumprimento da Constituição de 1988 e o desrespeito aos direitos indígenas: ‘O índio brasileiro tem direitos. Direitos definidos na Constituição. Eu insisto nesse ponto, na existência de direitos porque tenho ouvido e lido palavras a respeito da conveniência de não respeitar esses direitos. No momento em que eu abandono a Constituição, acabou o direito, acabou a Justiça, acabou a paz social. Não há inconstitucionalidades convenientes. (DALLARI, apud PUCCI; ALMEIDA; 2017, p. 33).

Ainda prevalece, na mente da sociedade brasileira, o resquício comportamental dos colonizadores, de estabelecer o que os indígenas devem ser, o que e como devem falar, do que precisam e do que não precisam para viver. Os “muitos jesuítas contemporâneos” não permitem que as comunidades indígenas permaneçam em suas terras, que são suas por direito, porque possuem grande interesse em extrair algo delas. Mas isso é um grande engano dos interessados em agronegócios e exploração de madeira para descumprir a Constituição de 1988, essa que garante os direitos indígenas de existência em seu modo de vida. O Estado de direito não pode ser ameaçado em uma democracia, porque o retrocesso indica que a lei da força vai voltar a ser válida no Brasil. No dia atual em que este texto é escrito, a PL 490 é mais uma ação do Estado contra os indígenas.

Apesar de juristas, antropólogos e Organizações da Sociedade Civil (OSC) continuarem apontando a importância da demarcação de terras e do respeito à Constituição de 1988, entretanto, a mudança significativa não acontece de forma decisiva e definitiva favorável aos indígenas e ao respeito à ancestralidade até mesmo dos brasileiros.

Outro ponto importante em se tratando de concepção dos povos indígenas acerca da territorialidade é que, segundo o relatório do Instituto de Pesquisa Ambiental da Amazônia (IPAM) em cooperação com a sociedade alemã *Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ)*, os povos indígenas são os que mais preservam a floresta. Essas comunidades tradicionais evitaram a emissão de 431 milhões de toneladas de gás carbônico na atmosfera entre 2006 e 2020, caso as terras fossem gerenciadas ou ocupadas por indígenas. Esses povos também mantêm a taxa de desmatamento inferior a 2% enquanto o agronegócio desmata entre 25 e 30% das áreas florestadas. Em termos financeiros, isso significaria 7,5 bilhões de reais nesse período ou 500 milhões de reais por ano. (PUCCI; ALMEIDA; 2017, p. 35)

Há uma necessidade de visibilização dos povos indígenas no sentido de serem contadas as muitas histórias desses povos por eles mesmos. Sobre o intuito de desconstruir um crime sociocultural, Ramirez (2017) relata que se configura,

[...] na contemporaneidade por meio da negação da ancestralidade indígena por parte da sociedade brasileira. Essa negação acontece em vários níveis como, por exemplo, a negação da história familiar que tinha a presença indígena; a história de um lugar que nega a presença de povos indígenas, suas línguas e costumes; a divulgação de uma imagem estereotipada de preguiçosos e alcoólatras nas comunidades próximas a aldeias indígenas. (RAMIREZ, 2017, p. 117).

Sobre estereotipização, o escritor indígena Olivio Jekupé assevera que “o fato de não se estabelecer uma comunicação eficaz com os indígenas provém de sempre considerarmos os indígenas como ignorantes, seres sub-humanos, pois os brancos sempre se colocam numa posição superior” (TEIXEIRA, 2014). E ele continua:

Aí tem outra coisa, eles querem saber por que que a gente usa roupa, aí a gente tem que explicar que foram 400 anos de massacre para fazer o índio usar roupa, agora eles querem que a gente tira? Então existem esses absurdos, eles querem saber se a gente come cobra, e são todas as coisas assim sem noção, que a gente tem que ficar repetindo as mesmas palavras sempre. Porque que eu sempre luto nessas áreas, por isso que eu sempre falo. É sempre importante os povos indígenas explicarem sua literatura nativa, a gente vai trazer esse conhecimento, e o professor vai ter esse preparo melhor, e que as crianças possam valorizar o índio também, porque a gente é de verdade. Quando eu falei que os escritores indígenas vendem poucos livros no Brasil, e pouca gente compra, a gente sofre o preconceito duas vezes, sofre por ser índio e por ser escritor, eles acham um absurdo, o índio escritor, mas será? (TEIXEIRA, 2014, 13m20s).

A impressão que fica é que, com a Constituição de 1988, os direitos dos povos indígenas foram determinados, mas o “download” da mentalidade não veio junto com o programa, pois continua-se a agir de forma monocultural enquanto o sistema atualizou-se para multicultural. Essa atualização constitui um tema complexo e amplo, mas, de 1988 para 2021, são 33 anos, carregando uma atualização que está longe de ser concluída. “Aproximar-se da maneira de ver o mundo de alguns povos para conhecer seus rituais, cosmologia e artes pode ser um caminho para superar esses estereótipos e reconhecê-los como patrimônio brasileiro”. (PUCCI; ALMEIDA, 2017, p. 20)

Percebe-se que temos mantido um período histórico de uma cultura, um povo condenado a uma existência renegada de compreensão, de respeito e até mesmo de bom senso, o que é doloroso sob todos os pontos de vista, quer sejam acadêmicos, legais ou morais.

Para os brasileiros entenderem e ouvirem as vozes indígenas e as muitas vozes da diversidade cultural, é necessário compreender as tradições, as concepções em que são mantidos os saberes ancestrais desses povos.

Um dos povos mais expressivos em toda América do Sul é o povo Guarani, que se situa em países como Argentina, Bolívia, Paraguai e Brasil. Com mais de 280 mil pessoas unidas pela língua guarani e pela cultura, elas são distribuídas em 1.416 comunidades, aldeias, bairros urbanos ou núcleos familiares. Esse povo ocupa desde o litoral do oceano atlântico até a região andina. São constituídos enquanto povo antes das delimitações territoriais dos países já citados, portanto sendo reconhecidos na Constituição da República Federativa do Brasil, de

1988, a Constituição da República do Paraguai, de 1992, a Constituição da Nação Argentina, de 1994, e a Constituição Nacional da Bolívia, de 2009. (EMGC, 2016)

No Brasil, as comunidades indígenas Guarani se situam nos seguintes estados brasileiros: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Espírito Santo, São Paulo, Rio de Janeiro, Mato Grosso do Sul, Paraná e Pará. Os guaranis, possuem muitos outros nomes associados, geralmente condizente com a sua localização, mas a palavra *Avá* original da língua guarani significa pessoa. O povo Guarani é um grupo étnico que possui quatro subgrupos, os quais são denominados de: *Mbyá; Kaiowá; Pai-Tvyterã; Ava-Guarani*. (MAPA GUARANI DIGITAL, 2021)

Daniel Munduruku explica sobre a narrativa mítica praticada nas aldeias como forma de fortalecer e manter as tradições, e esse trabalho é exercido pelos anciãos das aldeias, os verdadeiros detentores dos saberes ancestrais.

O conhecimento das tradições é passado por meio dos mitos-histórias das realizações dos heróis indígenas. São essas histórias que ajudam a comunidade a se manter unida e forte contra quem quer suas riquezas. Elas contam a criação do universo, das pessoas, do fogo, do céu, da mandioca, da noite e do dia, dos animais. Falam da vida e da morte, das doenças e das curas. Discorrem sobre o respeito que se deve ter pela natureza e sobre os castigos que sofrem aqueles que desobedecerem às regras. As crianças ouvem as histórias dos mais velhos, a quem respeitam muito, por sua sabedoria e seu conhecimento das coisas da vida. (PUCCI; ALMEIDA, 2017, p. 49)

Os Guaranis são: *Chiripá, Kaingá, Monteses, Baticola, Apyteré, Tembkuá* e outros tantos nomes, mas eles se designam como “*ava*”. Existe Guarani no Brasil, Paraguai, Bolívia, Uruguai e Argentina, com alguns aspectos semelhantes e outros diferenciados através dos quais se mantém a organização sociopolítica de cada aldeia. Historicamente são próximos na cultura, religião e língua, mas também se diferenciam pela forma de lidar ou de exercer as suas organizações.

A busca da terra sem mal é pelo menos no estado em que estão nossos conhecimentos - o motivo fundamental e a razão suficiente da migração guarani. E nessa se insere a especificidade da economia das tribos. A terra sem mal é, certamente, um elemento essencial na construção do modo de ser Guarani. (MELIÁ, 1990, p. 33)

Meliá ainda detalha algumas informações que retrata o modo de ser dos Guarani em questão das terras, a *tekoha*. *Não se trata* simplesmente de uma busca pela terra, mas de uma constante harmonia com ela, “se desprendem em ciclos que não são essencialmente econômicos, senão sóciopolítico religiosos. Esta terra ocupada pelos Guarani, é um lugar sempre ameaçado pelo desequilíbrio, entre a abundância e a carência”. (MELIÁ, 1990, p. 34)

Para o povo guarani, a música é comunicação com *Nhanderu*, com o deus que equilibra e cuida de todas as coisas. Em se tratando de instrumentos durante os cantos, tem-se o maracá ou *Mbaraká*, violão (tocado de cordas soltas como percussão), pau de chuva (feito com bambu e pedrinhas ou sementes), os tambores e a rabeca que os indígenas chamam de Ravé. “A rabeca é chamada de ravé e, provavelmente, é legado dos padres jesuítas que os catequizaram”. (PUCCI; ALMEIDA, 2014, p. 63)

Com base na análise dos 33 documentários, é possível compreender que a essência musical do povo guarani, é concebida pela importância do canto como canal de comunicação

com a natureza e seus Espíritos. A música não é mero ato de apresentação como é conhecido no ocidente e nem como destreza individual, mas é fundador das emoções por meio do som.

Para os Mbyá-Guarani, o canto é coisa da maior importância. Um canal para entrar em contato com os espíritos da natureza. E isso é possível principalmente por meio das cantigas infantis, porque eles acreditam que as crianças têm o poder de se comunicar com os seres espirituais. (PUCCI; ALMEIDA, 2014, p. 60)

O detalhamento dessa concepção musical está relacionado com as análises dos documentários que se seguem no tópico a seguir.

Visão micro etnográfica de 8 documentários

Para iniciar a análise dos documentários, são necessárias algumas informações importantes. Em primeiro lugar, a comunidade escolhida é Guarani da família *Mbyá*, residentes em Bertiooga, no litoral de São Paulo (aldeia que primariamente seria feita uma pesquisa de campo, impedida de acontecer devido ao momento pandêmico de 2020 e 2021). Em segundo lugar, os Guarani possuem pontos essenciais em sua cultura:

- Valorização dos anciãos (manutenção cultural), eles são “responsáveis por contar as histórias ancestrais e manter vivo o espírito de tradição”. (PUCCI; ALMEIDA, 2017, p. 48)
- Localização da *tekohá* (ancestralidade) não é somente uma busca por terras e sim, uma harmonia com ela, “[...] se desprendem em ciclos que não são essencialmente econômicos, senão sócio-político religiosos. Esta terra ocupada pelos Guarani é um lugar sempre ameaçado pelo desequilíbrio, entre a abundância e a carência”. (MELIÀ, 1990, p. 34)
- Música como comunicação com *Nhanderu*, o canto é um canal de contato com os espíritos da natureza para o equilíbrio do corpo do som (*ayvu*), tendo as crianças como portadoras desse dom. “Para os Mbyá- Guarani, o canto é coisa da maior importância. Um canal para entrar em contato com os espíritos da natureza. E isso é possível principalmente por meio das cantigas infantis, porque eles acreditam que as Crianças têm o poder de se comunicar com os seres espirituais”. (PUCCI; ALMEIDA, 2014, p. 60)

Para facilitar a leitura e compreensão, segue um pequeno glossário:

- Corpo urdido na afinação (*u'mbauí*)
- *Ayvu* (corpo físico)
- *Avá* (corpo espiritual)
- *Angás-mirins* (pequenas almas)
- Dança (*Jeroky*)
- Canto (*Mboray*)

A essência musical do povo guarani, é baseada na concepção de que a música é fundadora das emoções por meio do som. A música é o princípio onde cada som influi para um ponto de construção da urdidura do corpo-som do ser, ou seja, a tradição dos anciãos traduzia “os fundamentos do ser” ou “fundamentos da palavra habitada”, pelo termo “*ayvu*”, que significava alma, ser, som habitado, palavra habitada”. (JECUPÉ, 2020, p. 28)

Essa leitura da natureza ensina toda a teia de vida que entrelaça o mundo numa forma de equilíbrio entre corpo físico e a mente, permitindo que ambos existam em papéis diferenciados, mas unidos e equilibrados para viverem em harmonia consigo e com os outros.

Toda essência do corpo-som do ser, respeita a ciência do sagrado, que atua em consonância com a sabedoria da alma, constituída pelo *Ayvu- corpo físico* (corpo-som do ser). As técnicas aprendidas para afinar o corpo físico com a mente e o espírito foram intuídas desde os primórdios dos povos Tupi-Guarani (povo Tubuguaçu e Tupinambá) e passado de geração em geração até os dias de hoje. Os povos antigos entendiam o espírito como música, “uma fala sagrada (*nê-en-porã*) que se expressa no corpo. Esse corpo por sua vez é uma flauta (*u'mbaú*), um receptor que flui o canto e expressa o *Avá- mente espiritual* (Ser-Luz-Som-Música), um ser único, não é um espírito dividido, e tem morada no coração”. (JECUPÉ, 2020, p. 31-32).

O espírito não se divide, é *Avá*. A cosmologia guarani mantém a harmonia do cantar unidos, em comunhão, sem exposição individual. Essa comunhão demonstra a harmonia com a Terra e a essência cosmológica Guarani. Jecupé (2020) explica que,

Essa flauta é feita da urdidura de quatro angás-mirins (pequenas almas) que fazem parte dos quatro elementos: terra, água, fogo e ar. Eles precisam estar afinados para expressar melhor o *Avá*, que é a porção-luz que sustenta o corpo-ser, que para os ancestrais, é o fogo sagrado que move os guerreiros, dando-lhes vitalidade e capacidade criativa realizadora. (JECUPÉ, 2020, p. 32)

As pequenas almas, então, que influenciam esse corpo (*u'mbaú*) através da afinação, somam os elementos da terra, água, fogo e ar, num ato de urdir, de tramar por exemplo um tecido, e costurando os elementos na constituição do ser completo *Ayvu*.

A afinação desses elementos se dá através da *jeroky* (*dança*), os angás mirins são afinados dentro do ritmo da Mãe Terra, que se conecta com o ritmo do Pai Sol, dançando com o amor incondicional *Mboray*, resultando em uma sintonia com o campo harmônico de *Tupã Papa Tenondé*, o grande espírito que abraça a criação de todas as coisas.

Sintetizando, a dança (*jeroky*) afina os *angás mirins*, que afinam a flauta como receptor (*u'mbaú*), e afina o *Avá* (*ayvu*), que exala *mboray* (amor incondicional) através de *Tupã Papa Tenondé*; a dança (*jeroky*), então, afina o corpo e o coloca em pé na forma de *Tupy* (em pé).

Cada vogal comporta o *Ayvu*, que é a estrutura do corpo físico do som, através da sabedoria da alma, a *Avá*. A fusão de corpo físico e mente (espírito) se utilizam dos sete tons musicais que se encaixam nessa descrição a partir dos 4 elementos fundamentais (terra, água, fogo e ar) e de elementos do espírito (emoção, sentimento e elemento psíquico). Juntos formam a língua sagrada *Neê porã*, sons vindos das vibrações espirituais que se expressam no corpo físico, promovendo busca de alterações positivas na formação global do ser em comunhão com a natureza.

Compreendendo o ser como um *tu-py*, um som de pé, os antigos afinavam o espírito a partir dos tons essenciais do ser, tons que participam de todos os seres e de todos os elementos naturais, esses tons são o que a civilização reconhece como vogal. Cada vogal vibra uma nota do espírito (*angá mirim*), que comporta o *ayvu* (corpo físico) e coordena a estrutura do corpo.

As palavras de Jecupé (2020) exemplificam todos os tons essenciais. Eis os tons:

ỹ (uma espécie de “u” pronunciado guturalmente), *u* (vibrando da mesma maneira que o “u” da língua portuguesa), *o, a, e, i* (vibrando da mesma maneira que na língua portuguesa) e, por último, o som “insonoro”, que não se pronuncia, mas que, na língua antiga *abanhaenga*, mãe da língua prototupi, se pronunciava unindo aproximadamente os sons de *mb*, gerando palavras como *mbaekuaa*, *mboray* (sabedoria e amor, respectivamente). (JECUPÉ, 2020, p. 32-33)

Com base na análise dos oito documentários, criou-se duas unidades de análise. A primeira compõe a unidade de **Estética televisiva e visibilidade guarani** com resultados analisados dos quatro primeiros vídeos dessa seleção dos oito; sobre essa unidade é possível dizer que não existe música para um fim único de exibicionismo, ela é uma junção de expressões sonoro-corporais que contam e agradecem a vida. A cultura indígena reclama seu espaço dentro da cultura brasileira, mas necessita de ética e cuidado com o manejo musical, explicando e elucidando aos não indígenas o que significa o ato de cantar, o ato de dançar, sem constar com ridicularização ou inferiorização por falta de entendimento da concepção do significado para aquela cultura, respeito pela diferença.

Interação é o processo que ocorre quando pessoas agem em relação recíproca, em um contexto social. Este conceito implica numa distinção entre ação e comportamento. Comportamento inclui tudo que o indivíduo faz. Ação é um comportamento intencional baseado na ideia de como outras pessoas o interpretarão e a ele reagirão. Na interação social, percebemos outras pessoas e situações sociais e, baseando-nos nelas, elaboramos ideias sobre o que é esperado, e os valores, crenças e atitudes que a ela se aplicam. Nessa base, resolvemos agir de maneira que terão os significados que queremos transmitir. (MATTOS, 2011, p. 62)

O centro da promoção desse conhecimento e seus valores utiliza a música como forma primária do guarani, ele canta, agradece, demonstra e fixa na memória sua história de vida através desse processo de cantar.

A comunidade indígena vem fazendo adaptações entre os não indígenas com o passar dos anos. Vários relatos, entre eles, os de Meliá e do próprio Cadogan, que são estudiosos que viveram entre os indígenas guaranis, apontam em suas reflexões para a natureza pacífica dos guaranis, em sua essência a violência não lhes pertence, os anciãos preservam os ensinamentos e a ancestralidade através dos diálogos e conversas na *opy*, lugar mais sagrado da comunidade, utilizado para preservação da cultura indígena.

Já a partir da análise dos restantes quatro documentários que constituem a unidade de **Identidade cultural**, essa importância do canto para os povos guarani é evidente em muitas cerimônias de sua cultura, evidenciando a preocupação com a manutenção dos costumes e

rituais e que precisam passar de geração em geração como identidade própria. Um bom exemplo de ritual é o *nimongaráí*, cerimônia que prepara a junção das letras para nomear as crianças por parte dos líderes, do cacique e do pajé, que vão ouvir as letras específicas para aquela criança vindas de *Nhanderu*, e soprando em seus ouvidos o nome que lhe foi escolhido do alto, numa cerimônia de batismo (*nimongaráí*), e diferentemente da cultura *juruaá* (branco) não é logo que a criança nasce, e sim, no tempo determinado para essa cerimônia, determinada pela liderança.

O relato do pajé e coordenador do coral da aldeia Rio Silveira Eginio Castro Xape'i confirma a importância da identidade cultural para os povos Guarani, mas também demonstra preocupação com a memória da cultura guarani, e a busca por formas de registro para o futuro, como levante de informações necessárias para as próximas gerações caso esqueçam do básico da cultura. Ele diz:

Cantar na nossa língua é japorai, o importante é que a gente canta na língua da gente, explicando no tempo passado como era nós antigamente. Já hoje em dia, está esquecido isso, estão deixando para trás, a gente tem sempre que reportar, contar, para ficar na mente da gente. Agora a gente está pensando em gravação para isso aí, cantar, trazer para todo dia a cultura nossa para não esquecer, a gente não quer perder a nossa cultura, mesmo que for esquecido durante um tempo, tem essa gravação para levantar de novo a cultura e não perder a língua.

No coral a gente tem violão, rabeça, tambor, chocalho, para nós aqui chama karingué mbora poã, é nome para criança feliz, as músicas significam de Deus, a imagem de Deus, todas elas falam de Deus, espiritual, falam da natureza, e essa música já é cantada e falada em português também[...] é uma cultura da gente mesmo, que passa de pai para filho, de filho para neto, mas o jogo já está esquecido hoje em dia, por isso a gente tem que lembrar, reportar para ficar na memória. (GUARATTO, 2010, 1:07s)

O cantar retrata a ancestralidade, a vida nos tempos dos antepassados que contam suas experiências e registram formas de conversar com *Nhanderu* (o Deus de todas as coisas), e a manter a gratidão pela vida. “A maior contribuição que os povos da floresta podem deixar ao homem branco é a prática de ser uno com a natureza interna de si”. (JECUPÉ, 2020, p. 74)

A principal luta do indígena não é contra todos, mas contra o mal que habita o ambiente ou uma pessoa ou ele próprio, a unicidade desejada por eles é o guia para suas ações, e, nas músicas guarani cantadas nos oito documentários em análise, percebe-se que, na entonação da canção, se percebe a localização sonora de cada vogal e angá mirim de entoação das palavras.

O canto que ouvimos dos indígenas hoje é o mesmo canto do período de 1500, um que exulta em canções um estilo de vida unido à natureza e que hoje reclama por direito, o chão que seus antepassados residiam antes mesmo dos colonizadores descerem de suas caravelas nas praias brasileiras.

A fala sagrada, *neê porã*, não somente traz um nome, mas carrega consigo toda a ancestralidade de uma nação que resiste à homogeneidade e se fundamenta no diálogo da diversidade, respeitando toda e qualquer criatura e mantendo seu espaço e modo de vida o mais puro possível até os dias de hoje. Impossível continuar negando a base diversa que compõe o

povo brasileiro, quando os nomes, localizações, alimentos, costumes remontam para a ancestralidade indígena.

Seu canto e sua música celebram a ancestralidade e sua luta por manter a cultura viva no coração dos membros familiares de sua comunidade. O direito de nascimento indígena é um ponto principal de sua resistência.

Desde a chegada dos estrangeiros, os indígenas buscam formas de se fazer comunicar com seus diferentes de forma justa, o que ainda não acontece, nos dias de hoje, “mesmo com as transformações por que os Guarani vêm passando, notadamente, ao longo dos últimos cinco séculos, os seus valores sagrados-sustentados por sua cosmovisão continuam fazendo parte da sua vida”. (JECUPÉ, 2001, p. 107)

No estudo das observações sobre os documentários assistidos referentes à aldeia indígena guarani *Mbya* rio Silveira, evidencia-se que, a cada ano, os festivais realizados com as portas abertas da aldeia aos visitantes demonstram seus hábitos, danças, lutas e busca por direitos legais garantidos na constituição, mas sem concretização oficial em muitas situações. O papel da música é a demonstração mais pura de sua forma de vida, como ponto de inspiração e comunicação com os não indígenas. “Os cantos (*porã-hei*), a dança (*jeroky*), os nomes dos clãs e dos indivíduos, por exemplo, estão profundamente interligados à visão ancestral do mundo, fazendo do cotidiano de uma aldeia uma tradição sagrada” (JECUPÉ, 2001, p. 107). A esperança é de se fazer conhecer para alcançar o respeito tão necessário em sua convivência.

O documentário intitulado “Cultura musical Reserva Guarani do rio Silveiras” retrata o momento de canto e dança na *opy* (casa de reza), com a formação tradicional de mulheres a um lado e homens do outro. E, assim como comentado anteriormente, a necessidade de conservação da cultura para as próximas gerações permeia a preocupação da liderança indígena; o pajé Egino, líder do coral da aldeia, expressa essa preocupação, afirmando que algumas danças hoje realizadas não são mais tão espirituais como praticavam os avós e seus ancestrais, a prática hoje envolve esporte e recreação para os mais jovens.

O grupo apresenta o *xondaro* (dança do guerreiro), dança do *tangará* (que copia os movimentos do pássaro), a dança do sapo (*dju'y*) em círculos e pulando agachado. Os instrumentos tradicionais estão ao centro da *opy* (violino ou ravé, chocalho, tambor, violão), os pés se movimentam com o pulso forte no lado direito e a sequência do canto vai percorrendo durante todo o documentário.

Pajé Egino explica que *japora'i* significa cantar em guarani, que é a forma de se comunicar com todos, mas também contar das histórias dos ancestrais, ilustrando como era antigamente. A constatação pelo pajé que o esquecimento do idioma e dos costumes preocupa o líder, que vê na gravação das músicas, dos rituais e das danças uma solução de registro para que um levante futuro aconteça partindo do uso desse material, poderá garantir a manutenção da memória coletiva e a busca para o futuro.

O indígena faz movimentos de encontro e convivência com todas as vidas, o não indígena (em sua maioria) necessita definir qual movimento está a fazer para esse encontro. O *angá* regulador desse documentário é justamente o A, que movimenta sentimentos internos e externos, com residência no coração, que necessita acordar para compreender as *Neê porã Tenondé*, as línguas sagradas originais. Identifica-se que as apresentações de canto e dança com suas músicas centradas na natureza (tanto internas para seus familiares, como para os não indígenas externos que visitam a aldeia) refletem seu modo de comunicação, ações que demonstram esperança de alcançarem o respeito mútuo, visto que, da parte dos indígenas, eles

estão em constante momentos de diálogos com todos que estiverem dispostos a respeitá-los como são: Guaranis Mbyas, indígenas, humanos, que possuem compreensão de sua existência e comunicação com o Universo.

Considerações finais

A trajetória para a construção deste artigo foi uma jornada marcada por reflexões, revisões de estudos, indagações e frequentes análises sobre cultura, respeito, vivência, teoria, sobre o que a etnologia e a etnomusicologia já divulgaram. O ponto culminante como enriquecimento pessoal aconteceu em um momento de busca por contato mais próximo com os guaranis *mbya*. Desse modo, diante da análise dos 08 documentários, é possível dizer que a principal luta do indígena não é contra todos, mas contra o mal que habita o ambiente ou uma pessoa ou ele próprio, a esperança de convivência pacífica desejada por eles é o guia para suas ações, as músicas guarani (cantadas ou dançadas) dos oito documentários em análise, trazem reflexão no aprendizado sobre o respeito mútuo, que utiliza a escuta e o equilíbrio do sentir que as comunidades indígenas possuem em suas vidas.

Buscou-se compreensão na etnomusicologia com a intenção de entender os significados e sentidos do modo de vida guarani *mbya*. Que é um modo de viver com o sagrado sob um propósito maior vindo de *Nhanderu* (o deus de todas as coisas na língua guarani). O *porã* é a história do sagrado para os indígenas e não tem tradução específica para o português. Os indígenas consideram a vida, a natureza, a convivência como sendo sagrado, mas, por causa dos jesuítas que vieram catequizar esses povos nativos, eles passaram a enfatizar que, para eles, tudo é sagrado, não só momentos religiosos como conhecidos por outras culturas; a bênção de ter uma *tekoha* (casa) é sagrado, de poder rezar na *opy* (casa de reza) é sagrado, todas derivam de *porã*, na língua guarani.

A língua oficial do Guarani é a oral, o ensino da língua é feito de forma oral, é aquela ouvida na casa de reza (*opy*) esplanada pelos anciãos, que são os protetores primários da cultura guarani. A língua escrita está sendo desenvolvida pelos próprios indígenas como forma de luta, de conquista do diálogo e, também, um meio de ensinar os mais jovens a se comunicarem e não permanecerem ignorados.

Cabe à Educação de uma forma geral encerrar o ciclo de inferiorização aplicado a essa população ancestral, que não deve se extinguir. Dessa maneira, considera-se importante a busca de uma consciente movimentação na direção da valorização e visibilização da diversidade cultural como avanço para a humanidade, que não perderá seu tempo com disputas. Entender a necessidade de professores preparados para o cotidiano multicultural é o início do repasse da esperança de um crescimento fixado com êxito. A arte de escutar e não somente falar deve fluir nos novos discursos, porque o tempo de dizer que respeito à tecnologia da floresta é “coisa de índio” se prova a cada dia mais ultrapassado.

O comum é se ter os escritos sobre os povos indígenas por mãos não indígenas. A busca foi encontrar literatura de escritores, pesquisadores, professores indígenas, uma fonte limpa de informações sob a ótica histórica indígena. Se a urdidura do corpo-som do ser, é uma unidade, sem divisão do corpo e mente, a linha histórica brasileira também precisa unir todos seus formadores na construção de um futuro para essa nação que inclua o progresso estampado

na bandeira nacional embasado na igualdade de todos os brasileiros. A humanidade é composta de humanos, e, para esses, a marca registrada é a diversidade.

Referências

BRASIL. Constituição Federal de 1988, artigo 210, parágrafo 2º. Brasília: DF, 2015. **Jusbrasil**, Tópicos. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10649415/paragrafo-2-artigo-210-da-constituicao-federal-de-1988>>. Acesso em: 28 abr. 2022.

BRITO, D.; GALVÃO, G. Indígenas: A luta dos povos esquecidos. TV Brasil: núcleo de programas especiais. Orgs: Rafael Cazé (RJ) e Cíntia Vargas (DF), 2013. Youtube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=iOSUYeCD4tw>>. Acesso em: 28 abr. 2022.

BRITO, T. A. **Koellreutter educador**: O humano como objetivo da educação musical. 2 ed. São Paulo: Peirópolis, 2011.

BLACKING, J. **How musical is man?** University of Washington Press, 6 ed. 2007.

CARVALHO, J.J.; COHEN, L.B.; CORRÊA, A.F.; CHADA, S. O. encontro de saberes como uma contribuição à etnomusicologia e à educação musical. In: LÜHNING, Angela; TUGNY, Rosângela Pereira de (Org.). **Etnomusicologia no Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2016, p. 193.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica**. 3 ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

CUNHA, M. C; CESARINO, P.N. Políticas culturais e povos indígenas uma introdução. In: CUNHA, Manuela Carneiro da; CESARINO, Pedro Niemeyer (Org.) **Políticas culturais e povos indígenas** (recurso eletrônico, ebook). 1 ed. Editora Unesp digital, 2016, p. 18.

DUCORNEAU, G. **Introdução à Musicoterapia**. A comunicação musical: seu papel e métodos em terapia e em reeducação. Trad.: Dora Vergely Fraga e Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: Manole, 1984.

EQUIPE MAPA GUARANI CONTINENTAL – EMGC. Caderno do mapa guarani continental. 2016. Disponível em: <<http://campanhagarani.org/guaranicontinental/downloads/caderno-guarani-portugues-baixa.pdf>>. Acesso em: 28 de abr. 2022.

FONTEERRABA, M. T. O. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Unesp, 2005.

GAINZA, V. H. **Estudos de Psicopedagogia Musical**. Trad.: Beatriz A. Cannabrava. São Paulo: Summus, 1988.

GARCEZ, P. M.; BULLA, G. S.; LODER, L. L. Práticas de pesquisas microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. **Delta**, Rio Grande do Sul, v. 30, n. 2, p. 257-288, jul./dez. 2014.

GRANJA, C. E. S. C. **Musicalizando a escola**: música, conhecimento e educação. São Paulo: Escrituras, 2006.

GOULARTE, R. S.; MELO, K.R. A lei 11.645/08 e sua abordagem nos livros didáticos do ensino fundamental. **Entretextos**, Londrina, v. 13, n. 2, p. 33-54, jul./dez. 2013.

GUARATTO, M. C. DVD ALDEIA DO RIO SILVEIRAS. [S.I.:S.n] 2011.1 vídeo (3:36min) publicado pelo canal MCGuaratto. Disponível em: <<https://youtu.be/siLTm-UdC-Q>>. Acesso em: 28 de abr. 2022.

GUIMARÃES, S. M. G. **A aquisição da escrita e diversidade cultural**: a prática de professores Xerente. Brasília: FUNAI/DEDOC, 2002.

JECUPÉ, K. W. **Tupã Tenondé**: A criação do Universo, da Terra e do Homem segundo a tradição oral Guarani. São Paulo: Peirópolis, 2001.

JECUPÉ, K. W. **A terra dos mil povos**: história indígena do Brasil contada por um índio. 2 ed. São Paulo: Peirópolis, 2020.

LÉVI-STRAUSS, C. **O pensamento selvagem**. Tradução de Tânia Pellegrini. 8 Ed. Campinas: Papirus editora, 1989.

MALDOS, P. Lutas por território no campo brasileiro. A construção de uma plataforma conjunta de luta e resistência dos povos do campo se apresenta como estratégia à dominação territorial. **Revista Porantim**, Brasília, ano XXIX, n. 299, p. 3, out. 2007.

MAPA GUARANI DIGITAL, 2021. Disponível em: <<https://guarani.map.as/#!/?content=villages>>. Acesso em: 28 de abr. 2022.

MATTOS, C. L. G. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. **Etnografia e educação: conceitos e usos** [online]. Campo Grande: EDUEPB, 2011, p. 49-83.

MELIÁ, B. A terra sem mal dos Guarani: Economia e Profecia. Tradução: Roberto E. Zwetsoh. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 33, p. 33-46, dez. 1990.

MERRIAM, A. P. **The anthropology of music**. Evanston: Northwestern University Press, 1964.

MUNDURUKU, D. **Coisas de índio**: versão infantil. 3 ed. São Paulo: Callis, 2019.

MUNDURUKU, D. **O banquete dos deuses**: conversa sobre a origem e a cultura brasileira. 1 Edição digital. São Paulo: Global, 2013.

OTUTUMI, C. H. V.; GOLDEMBERG, R. **Percepção Musical**: Situação atual da disciplina nos cursos superiores de Música. 2008. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, 2008.

PAREJO, E. Edgar Willems: Um pioneiro da educação musical. In: MATEIRO, T; ILARI, B. (Org.). **Pedagogias em Educação Musical**. Série Educação Musical. Curitiba: InterSaberes, 2012, p. 89-123.

PAZ, E. A. **Pedagogia Musical Brasileira no século XX**. Metodologias e tendências. Brasília: Musimed, 2000.

PENNA, M. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 14, n. 14, p. 35-43, mar. 2006.

PEREIRA, A. L. M. Uma reflexão sobre Etnomusicologia e Educação Musical: Diálogos Possíveis. **Revista Nupeart**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 51-64, jul. 2011.

PUCCI, M.; ALMEIDA, B. **A floresta canta!** uma expedição sonora por terras indígenas do Brasil. 2 ed. São Paulo: Peirópolis, 2014.

PUCCI, M.; ALMEIDA, B. **Cantos da floresta**. Iniciação ao universo musical indígena. São Paulo: Peirópolis, 2017.

RAMIREZ, G. P. L. A invisibilidade dos povos indígenas no Brasil. In: MOTTA, R. e QUADROS, S. (Orgs.) **Diversidade étnica-cultural**: por uma educação inclusiva e cidadã. Engenheiro Coelho, SP: UNASPRESS, 2017, p. 124.

SILVA, N. M. V; SANTOS, C.V.M; RHODES, C. A. A. Do vídeo para o texto escrito: implicações para a análise da interação. **Psicologia em revista**, Belo Horizonte, v. 20, n. 3, p. 513-528, dez. 2014.

SILVA, V. A. **Etnologia indígena**: Revitalização da identidade cultural e linguística Tupinikim do Espírito Santo. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

SOARES, O. P.; CERVEIRA, R. B.; MELLO, S. A. Educação musical na escola: valorizar o humano em cada um de nós. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 39, n. 107, p. 125-138, jan./abr. 2019.

TEIXEIRA, M. **Educação brasileira 171**, TV Univesp, 2014. Disponível: <<https://www.youtube.com/watch?v=Ah6jYpeFtjw&t=1s>>. Acesso em: 28 de abr. 2022.

WILLEMS, E. **El valor humano de la educación musical**. Buenos Aires: Pro Musica, 1981.

Relação entre compartilhamento do conhecimento e socialização organizacional em instituições de ensino superior

Relationship between knowledge sharing and organizational socialization in higher education institutions

Fernanda Crocetta Schraiber*
Arthur Gualberto Bacelar da Cruz Urpia**

Resumo

Este artigo apresenta uma revisão sistemática da literatura referente ao Compartilhamento do Conhecimento e a Socialização Organizacional em Instituições de Ensino Superior (IES). O levantamento das publicações foi realizado em três bases de dados (Capes, Scielo e Dimensions) conduzido pelas seguintes questões norteadoras: como ocorre a socialização organizacional em IES? Como o Compartilhamento do Conhecimento em IES contribui para o processo de Socialização Organizacional? Para responder a essas questões, utilizando-se do método *Systematic-Search Flow* (SSF) - uma vez que esse sistematiza o processo de busca e garante a repetibilidade, além de focar na pesquisa exaustiva sobre o tema - foram selecionados estudos publicados entre fevereiro de 2010 a fevereiro de 2020. Para compor o *corpus* de análise de revisão, obteve-se 17 artigos. Verificou-se que, embora o Compartilhamento do Conhecimento e a Socialização Organizacional sejam termos usados com frequência na literatura nacional e internacional, pesquisas que analisem a relação entre ambos são escassas, sendo encontrados somente dois resultados, dos quais nenhum abordava especificamente a associação dos conceitos com IES.

Palavras-Chave: Adaptação. Gestão do conhecimento. IES. Ingresso de servidores. Comportamento organizacional.

* Mestre em Gestão do Conhecimento nas Organizações; Doutoranda em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil; E-mail: fernanda.schraiber@ifpr.edu.br

** Doutor em Economia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro; Professor do Departamento de Economia da Universidade Estadual de Maringá (DCO-UEM), Brasil; E-mail: arthurbacellar@yahoo.com.br

Abstract

This article presents a systematic review of the literature regarding Knowledge Sharing and Organizational Socialization in Higher Education Institutions (HEIs). The survey of publications was carried out in three databases (Capes, Scielo and Dimensions) forwarded by the following guiding questions: how does organizational socialization occur in HEIs? How does Knowledge Sharing in HEI contribute to the Organizational Socialization process? To answer these questions, using the Systematic-Search Flow (SSF) method - since this model systematizes the search process and guarantees repeatability, in addition to focusing on exhaustive research on the topic - studies published between February 2010 to February 2020. To compose the review analysis corpus, 17 articles were obtained. It was found that, although Knowledge Sharing and Organizational Socialization are terms frequently used in national and international literature, research analyzing the relationship between the two is scarce, with only two results being found, none of which specifically addressed the association of concepts with HEI.

Keywords: Adaptation. Knowledge Management. HEI. Entry of servers. Organizational behavior.

Introdução

Velocidade, adaptações, complexidade e informações a todo momento. O imprevisível é o desafio da chamada Sociedade do conhecimento. Nonaka (2008, p. 39) considera o conhecimento como estratégico, destacando que “em uma economia em que a única certeza é a incerteza, a fonte certa de vantagem competitiva duradoura é o conhecimento”. As organizações que realmente queiram ter competitividade, inovação e novos conhecimentos devem inserir o conhecimento no centro da estratégia.

Paradela e Gomes (2018) lembram que as organizações estão diante do mundo VUCA devido às constantes provocações impostas pelas rápidas mudanças e a busca incessante pela competitividade. O termo VUCA surgiu no ambiente militar norte-americano na década de 80 e se referia à situação dos soldados na *front* de guerra. VUCA “é um acrônimo que, em português, significa volátil, incerto, complexo e ambíguo” (PARADELA; GOMES, 2018, p. 30). Para lidar com toda essa preocupação do inesperado, o conhecimento aparece como a melhor alternativa (LONGO *et al.*, 2014). Quatro termos caracterizam a sociedade do conhecimento: velocidade, tecnologia, conexão e compartilhamento (PARADELA; GOMES, 2018).

O compartilhamento de conhecimento aparece como peça fundamental para manter o conhecimento organizacional. Duas pessoas, ao compartilharem seus conhecimentos individuais, tendem a gerar um outro conhecimento diferente daquele que tinham antes. O efeito desse processo é que o conhecimento resultante dessa junção de conhecimentos no processo de compartilhamento é maior que a soma dos conhecimentos individuais dessas pessoas (OSINSKI; ROMAN; SELIG, 2015).

Segundo Sveiby (1998), o compartilhamento do conhecimento pode ser visto como um dos processos mais importantes no ciclo da gestão do conhecimento, pois ele desempenha um papel fundamental nos processos organizacionais, uma vez que auxilia a organização a transferir ideias, soluções e, conseqüentemente, tornar-se mais criativa, inovativa e apta para os problemas que possam ocorrer no dia a dia.

Valentim (2018) explica que o conhecimento coletivo e o individual nos ambientes organizacionais advêm das interações entre as pessoas que lá estão, dos sistemas de informação

e da própria estrutura da organização. Logo, o compartilhamento do conhecimento exerce influência direta na socialização organizacional, pois, a partir do momento que a organização estabelece estratégias com a finalidade de desenvolver o colaborador para que ele execute suas atribuições, o colaborador passa a aprender e interagir com a organização e os outros colaboradores, melhorando, assim, as condições de adaptação e integração com a organização.

Oliveira e Loureiro (2018) conceituam a socialização organizacional como um processo que permite aos colaboradores desenvolverem as habilidades e conhecimentos necessários para desempenhar suas funções de forma que consigam atender os anseios pessoais e da organização. Este processo permitirá que os gestores integrem os colaboradores. É um processo de aprendizagem e integração em que se assimila a cultura organizacional.

Estabelecer estratégias mais eficazes para incentivar o compartilhamento de conhecimento como um recurso que agrega valor é o desafio para qualquer organização (DOROW, 2017). As Instituições de Ensino Superior (IES), por exemplo, têm características contraditórias: são altamente apoiadas no modelo burocrático, com rotinas pré-estabelecidas, contudo, ao mesmo tempo, são espaços de inovação, criação e compartilhamento do conhecimento. São instituições executoras de múltiplas tarefas, mesclam ambientes administrativos altamente burocráticos com ambientes de ensino, pesquisa e extensão (NERY; FERREIRA FILHO, 2015).

Pensar estrategicamente na socialização organizacional das pessoas que trabalham nas IES se faz essencial para alinhar os objetivos individuais com os objetivos organizacionais. A forma com que o conhecimento é compartilhado no processo de socialização pode impactar na adaptação, integração e desempenho do servidor. Assim, identificar a produção científica referente ao compartilhamento do conhecimento relacionado à socialização organizacional em IES representa etapa essencial para o entendimento de como o compartilhamento do conhecimento se relaciona com a socialização organizacional nessas organizações. Nesse sentido, no presente artigo, objetivou-se verificar, por meio de revisão sistemática de literatura, pesquisas que abordam o compartilhamento do conhecimento e o processo de socialização organizacional em Instituições de Ensino Superior.

Compartilhamento do conhecimento

Não há consenso na literatura sobre a definição de compartilhamento do conhecimento (SORDI; NAKAYAMA; BINOTTO, 2018). Ipe (2003) conceitua o compartilhamento do conhecimento como um processo de natureza dinâmica, que depende das relações sociais entre os indivíduos para acontecer. O conhecimento mantido por um indivíduo deve ser transformado de tal forma que possa ser compreendido, absorvido e utilizado por outros indivíduos. Logo, resume-se ao “ato de disponibilizar conhecimento para outras pessoas dentro da organização” (IPE, 2003, p. 341).

Tonet e Paz (2006, p. 76) definem o compartilhamento de conhecimento como “o comportamento do indivíduo de repassar o que sabe às pessoas com quem trabalha e de receber o conhecimento que elas possuem.” Com este processo, espera-se que o destinatário e o receptor assimilem o conhecimento compartilhado pela fonte ou emissor.

As IES são organizações intensivas em conhecimento. Chedid *et al.* (2019) comentam que, apesar de o compartilhamento do conhecimento ser uma das missões dessas instituições,

ele não emerge fortemente no ambiente organizacional devido à predominância, ainda, de uma cultura individualista, em que o conhecimento é tido como propriedade e meio de diferenciação entre os colaboradores. Assim, embora espere-se que, nesses ambientes, o conhecimento seja compartilhado livremente entre seus membros, geralmente os colaboradores atribuem prioridade mais elevada aos objetivos individuais, percebendo o conhecimento como propriedade e enfatizando mais a criação do que o compartilhamento do conhecimento (CHEDID *et al.*, 2019).

Moreno, Cavazotte e Dutra (2020) entendem o compartilhamento do conhecimento como um processo que ocorre face a face e pelo qual as pessoas compartilham seus conhecimentos com outras pessoas. Os autores acreditam que dois fatores são essenciais no comportamento dos indivíduos em compartilhar conhecimento: a existência de oportunidades na rotina de trabalho que favoreçam esse processo e a existência de processos formais para compartilhamento do conhecimento na organização.

Tangaraja *et al.* (2015) identificaram 3 grupos de previsão de comportamento para compartilhamento do conhecimento, quais sejam: 1- fatores motivacionais intrínsecos; 2- fatores motivacionais extrínsecos; e 3- fatores de socialização organizacional. Como o compartilhamento do conhecimento depende da interação social entre os colaboradores é necessário que para este processo, eles estejam socializados organizacionalmente.

Socialização organizacional

Assim que um colaborador chega para fazer parte de uma organização ou quando é designado para uma nova atribuição, esta pessoa deve ser integrada à cultura organizacional para que possa conhecer seus propósitos e orientar-se quanto ao desempenho da função. Este processo é chamado de socialização organizacional (OLIVEIRA; LOUREIRO, 2018). Para Tomazzoni *et al.* (2016), a socialização organizacional trata-se de um processo contínuo, que pode ter início antes mesmo do ingresso do colaborador à organização e ocorrer sempre que houver qualquer mudança em sua função.

Genari, C. Ibrahim e D. Ibrahim (2017) explicam que a socialização organizacional, através de mecanismos adotados para influenciar o comportamento dos recém-chegados, oportuniza a eles a aprendizagem acerca do trabalho que será desenvolvido, bem como dos comportamentos aceitáveis na organização. Essas ações têm a finalidade de facilitar a adaptação do novo profissional à realidade da organização a qual ele está entrando.

Oliveira e Loureiro (2018) observam que a socialização organizacional se justifica, principalmente, pela importância que deve ser dada ao capital humano, às pessoas. Ao ingressarem em uma organização, as pessoas devem estar integradas não somente à outras pessoas que lá estão, mas também à cultura organizacional, para que possam, em um processo mútuo, atender aos anseios pessoais e organizacionais.

Borges *et al.* (2010) comentam sobre casos de instituições, como Universidades, que vivem dificuldades em reter seus profissionais e têm prejuízos, pois investiu-se em recrutamento, qualificação, tempo e, quando o profissional se vai, tudo isso vai com ele. A socialização organizacional aparece como uma estratégia para situações como esta, fazendo com o que o colaborador se sinta membro da organização e diminuindo a rotatividade de profissionais. Robbins (2005, p. 382) alerta que, com relação ao processo e fases da

socialização, deve-se ter “[...] em mente que a fase mais crítica desse processo é o momento de ingresso na organização. É nessa hora que a empresa tenta moldar o recruta para torná-lo um funcionário bem posicionado”. Essa transformação e socialização apenas se completa quando o novo profissional se sente confortável com seu novo trabalho, atribuições e com a organização como um todo.

Compartilhamento do conhecimento e socialização organizacional

Por se tratar de um “processo de aprendizagem de valores, crenças e formas de concepção do mundo próprio de uma determinada cultura organizacional”, a socialização organizacional é essencial no ingresso de qualquer colaborador em uma organização (CARVALHO-FREITAS *et al.*, 2010, p. 265). A socialização organizacional tende a facilitar a adaptação e a internalização da cultura organizacional pelos novos servidores, resultando em relacionamentos mais fortes dentro da organização, condição essencial para motivar o compartilhamento de conhecimento (TANGARAJA *et al.*, 2015).

Borges *et al.* (2010) ressaltam que, ao ingressarem em uma organização, os colaboradores desejam se integrar e serem bem-sucedidos, desta forma, ingressam motivados a aplicar estratégias proativas em seu novo ambiente de trabalho. Se esses colaboradores se deparam com procedimentos sem definição de compartilhamento de conhecimento, isso tende a ser um inibidor para este processo na instituição (IPE, 2003). A ausência de informações e conhecimentos essenciais por parte da organização no ingresso de um colaborador pode acarretar dificuldades de adaptação com a organização e com os colegas e comprometer até mesmo o desempenho das atribuições confiadas (PACHECO, 2015). Uma cultura favorável ao compartilhamento de diferentes tipos de conhecimentos que o colaborador necessita, bem como uma política de integração que acolha esses novos integrantes valorizando suas ideias e experiências, tende a propiciar um ambiente favorável à adaptação e a socialização organizacional (CORREIA; MONTEZANO, 2019).

Dorow, Trzeciak e Rados (2018) consideram que a organização, quando consegue transmitir aos colaboradores o contexto de um ambiente favorável ao compartilhamento de conhecimento por meio das normas e valores comuns, faz com que esse processo aconteça de forma natural na rotina organizacional. Assim, o compartilhamento acerca da cultura de trabalho existente na organização tem fundamental importância na socialização organizacional, pois tende a motivar o compartilhamento de conhecimento dos seus colaboradores. Quando vários indivíduos têm entendimentos diferentes sobre uma mesma questão, o compartilhamento de conhecimento é prejudicado, pois os colaboradores não conseguem identificar qual informação é a correta.

Em pesquisa para analisar a percepção de servidores de um Campus do Instituto Federal de Brasília (IFB), Correia e Montezano (2019) expuseram que 65% dos servidores receberam orientações de colegas mais experientes e 58,8% dos servidores foram assessorados pela chefia imediata. Os servidores que foram orientados pela chefia ou por outro colega mais experiente apresentaram mais facilidade no processo de aprendizagem das novas atribuições e assimilação do novo contexto organizacional. A maioria dos servidores do IFB acreditam que as iniciativas para ambientar os servidores assim que ingressam na instituição devem ser

estimuladas justamente para proporcionar uma boa acolhida e recepção. As principais dificuldades encontradas pelos servidores na socialização organizacional referiam-se a falta de orientação e esclarecimento sobre as atribuições; falta de apoio da chefia e dos colegas de trabalho; ausência ou pouco material para suporte neste momento, tais como: manuais, fluxos e regulamentos. Observa-se que são situações que poderiam ser solucionadas com estratégias de compartilhamento do conhecimento voltadas para este fim.

Mikowaiski e Vieira (2019) observaram que as principais dúvidas e dificuldades dos servidores recém-ingressos em uma Instituição Federal de Ensino (IFE) se dividiram em 4 categoriais: 1) benefícios, direitos e deveres; 2) regime e logística de trabalho; 3) estrutura administrativa e organizacional; e 4) políticas, questões pedagógicas e filosóficas do trabalho docente. Genari, C. Ibrahim e G. Ibrahim (2017) observam que os colaboradores quando ingressam em uma organização têm dificuldade em selecionar as informações que têm disponíveis, e quais são as fontes de informação mais apropriadas para aquela situação.

Lee (2011) aponta que, quanto maior a socialização de um membro da organização, maior tende a ser sua satisfação no trabalho. Além disso, quanto melhor o colaborador se relaciona com o colega, com o supervisor e com a organização, mais ele tende a compartilhar seu conhecimento. Correia e Montezano (2019) observam que a adaptação, a falta de orientação e esclarecimento das atribuições podem ser solucionados com uma cultura organizacional voltada ao compartilhamento de informações e conhecimento, às interações com colegas e ao aprendizado coletivo. Observa-se assim que, se a organização proporciona um clima favorável, socializa adequadamente seus colaboradores, o compartilhamento do conhecimento também é afetado positivamente.

Metodologia

Esta pesquisa trata-se de uma revisão sistemática de literatura, que segundo Ferenhof e Fernandes (2016), é o alicerce para identificar o conhecimento científico já produzido sobre determinado assunto. Como em pesquisa prévia, houve dificuldade em encontrar trabalhos científicos sobre a temática, optou-se por utilizar o método *Systematic Search Flow* (SSF), uma vez que este modelo sistematiza o processo de busca e garante a repetibilidade, além de focar na pesquisa exaustiva sobre o tema.

O método SSF é dividido em 4 fases: protocolo de pesquisa; análise; síntese; e escrever. Na primeira fase, o protocolo de pesquisa foi pautado na elaboração de um objetivo geral e uma questão principal de pesquisa como estratégia de busca. Além disso, pautou-se na variedade de termos e palavras-chaves para a localização dos estudos; na definição de critérios de inclusão e exclusão; e em critérios de análises dos resultados encontrados.

O levantamento dos artigos foi realizado na base de dados da Capes, Scielo e Dimensions. Optou-se por utilizar o Dimensions para a busca dos artigos internacionais, pois, conforme Thelwall (2018), o banco de dados, criado em 2018, tem menos erros de processamento de dados. Além disso, a cobertura e a contagem de citações do Dimensions são comparáveis às do Scopus e Web of Science e podem apoiar avaliações formais de pesquisa.

Na sequência, a fim de encontrar artigos relacionados ao objetivo da revisão sistemática, que é “identificar como o compartilhamento de conhecimento em IES (Instituições de Ensino Superior) contribui para o processo de socialização organizacional”, procedeu-se

com o cruzamento das seguintes palavras-chave: Gestão do conhecimento; Compartilhamento de conhecimento; IES; Instituto Federal; socialização organizacional; ingresso de servidores. Os termos foram pesquisados tanto na língua portuguesa como na língua inglesa e utilizou-se do operador lógico AND.

Conforme análise prévia, por não ser um tema com fartura de materiais, optou-se por buscar tantos os *strings* com aspas como sem aspas, para maior amplitude da pesquisa e seleção de materiais. Além disso, foi realizado um teste com os termos em letras maiúsculas e minúsculas, tendo a obtenção do mesmo resultado.

Foram incluídos na pesquisa somente artigos completos publicados entre fevereiro de 2010 a fevereiro de 2020. Após utilizar o cruzamento dos termos mencionados acima, no Filtro de Busca, os artigos foram submetidos aos seguintes critérios para inclusão e exclusão: na primeira triagem, fez-se a leitura do título, resumo e palavras-chave; na segunda triagem realizou-se a leitura na íntegra do artigo.

O levantamento bibliográfico localizou 609 artigos, dos quais 15 foram encontrados em bases de dados nacionais e 594 em base de dados internacional. Nas bases de dados da Capes e Scielo, os *strings* “gestão do conhecimento AND socialização organizacional”, “compartilhamento do conhecimento AND instituição de ensino” representaram 46,6% dos materiais encontrados. Na base de dados da Capes, o único *string* que obteve resultado foi “socialização organizacional AND instituto federal”. Os demais *strings* não apresentaram resultados nessa base de dados. Cabe observar que não foram encontrados resultados nas bases de dados nacionais em 59% dos *strings* utilizados.

Na base de dados internacional Dimensions, primeiramente foi pesquisado o termo em português com aspas e sem aspas e, na sequência, o termo na língua inglesa tanto com aspas quanto sem aspas. Em português, o maior volume de artigos foi no *string* “compartilhamento do conhecimento AND instituição de ensino” com 20% dos resultados no *string* sem aspas e 45% no *string* com aspas. Já com termos pesquisados na língua inglesa, o maior volume de material foi encontrado com o *string* “knowledge sharing AND Higher Education Institution”, representando 59% dos resultados quando inserido com aspas e 35,4% quando pesquisado sem aspas. No total, com os termos em inglês e português abarcados, o *string* “knowledge sharing AND educational institution” foi o que obteve maior número de resultados, alcançando 33%. Mesmo na base de dados da Dimensions, o *string* “compartilhamento do conhecimento” AND “ingresso de servidores” e sua respectiva tradução para a língua inglesa não obtiveram resultados.

As fases seguintes do método SSF podem ser observadas nos resultados obtidos.

Resultados

Após a primeira análise dos artigos, em que foi realizada a leitura do título, resumo e palavras-chaves, foram desconsiderados 572 artigos, ficando para a leitura integral 37 publicações. Na leitura integral destas 37 publicações, apenas 2 artigos realmente abordavam sobre a relação de compartilhamento do conhecimento e socialização organizacional, porém os outros 15 versavam sobre compartilhamento do conhecimento ou socialização organizacional e poderiam contribuir para a pesquisa. Ademais, dos dois artigos que abordavam a relação entre compartilhamento do conhecimento e socialização organizacional, nenhum se ateu às IES.

Ferenhof e Fernandes (2016, p. 560) observam a pertinência dos dados gerais da pesquisa, como a “quantidade de publicações encontradas em cada base de dados, quantidade de publicações disponíveis para download e total de publicações que compuseram o portfólio de artigos analisados (análise bibliométrica)”. O Quadro 1 demonstra os artigos selecionados após a leitura integral.

Quadro 1 – Artigos selecionados após leitura integral

	Título do artigo	Autores	Ano	Periódico
1	The longitudinal empirical study of organizational socialization and knowledge sharing – form the perspective of job embeddedness	Chunjiang Yang; Aobo Chen	2020	Interdisciplinary Journal of Information, Knowledge, and Management
2	Socialização organizacional em Campus de Instituto Federal	Adriana da Silva Correia; Lana Montezano	2019	Revista Gestão em Análise
3	Resiliência e socialização entre servidores públicos: um estudo de caso na Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT	Thiago Fernandes; Alex Dias Curvo; Rosa Almeida Freitas Albuquerque	2019	Research, Society and Development
4	Adaptation and validation of the Organizational Learning Mechanism Scale (OLMS)	Fábio Ferreira Silva; Catarina Cecilia Odelius	2019	Revista Gestão & Produção
5	The influence of Organizational Climate and Organizational Socialization on Knowledge Management: An empirical study in banking sector of Pakistan	Abdul Khaliq Alvi; Raza Hussain Lashari	2019	International Journal of Management Excellence
6	An International Study of Knowledge Sharing in Human Resource Management at Higher Education Institutions	Rubeshan Perumal; Sadhasivan Perumal; Loganathan Narayansamy Govender	2019	Alternation Journal
7	Knowledge-sharing and collaborative behaviour: An empirical study on a	Marcello Chedid; Ana Caldeira;	2019	Journal of Information Science

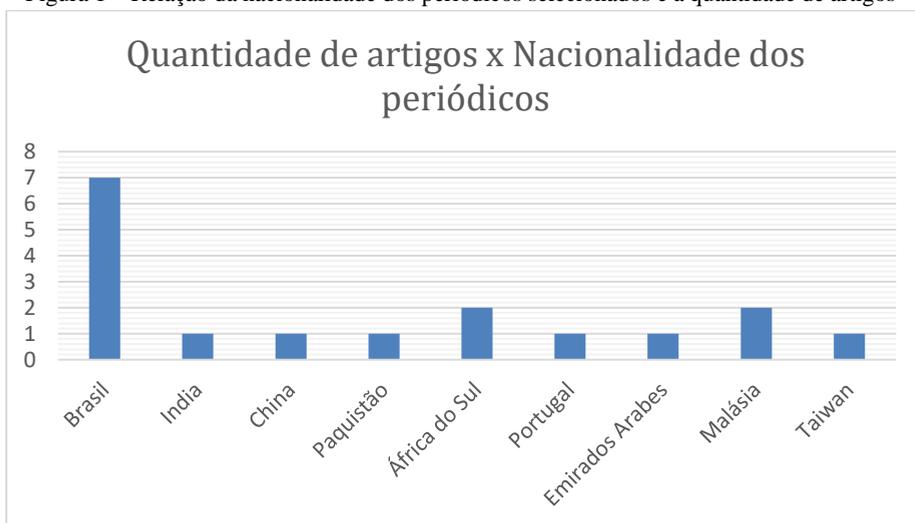
	Portuguese higher education institution	Helena Alvelos; Leonor Teixeira		
8	Socialização organizacional: o processo de integração dos servidores do IFRN, análise do Campus Nova Cruz	Daniel Martins Oliveira; Thiago José de Azevedo Loureiro	2018	Revista Brasileira de Gestão, Negócios e Tecnologia da Informação (EMPÍRICABR)
9	The relationship among leadership, innovation and knowledge sharing: A guidance for analysis	Hamzah Elrehail	2018	Journal Data in Brief
10	Processos de compartilhamento e socialização do conhecimento em ambientes empresariais	Marta Lígia Pomim Valentim	2018	Revista Ciência da Informação
11	Knowledge management as a strategic tool for human resource management at higher education institutions	Loganathan N. Govender; Rubeshan Perumal; Sadhasivan Perumal	2018	South African Journal of Information Management
12	A percepção dos servidores públicos sobre a socialização organizacional: um estudo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul	Denise Genari; Camila Vanessa Dobrovolski Ibrahim; Gibran Fernando Ibrahim	2017	Revista Holos
13	Do exercício a efetivação: analisando a socialização organizacional	Gean Carlos Tomazzoni; Vânia Medianeira Flores Costa; Andressa Schaurich dos Santos; Daiane Lanes de Souza	2016	Revista Pensamento Contemporâneo em Administração
14	Fostering knowledge sharing behavior among public sector managers: A proposed model for the Malaysian public service	Gangeswari Tangaraja; Roziah Mohd Rasdi; Maimunah Ismail; Bahaman Abu Samah	2015	Journal of Knowledge Management

15	Demonstrating the Importance of Interactional Socialization in Organization	Hung-Wen Lee	2011	Systems Research and Behavioral Science
16	Knowledge sharing in organisational contexts: a motivation-based perspective	Alice Lam Jean-Paul Lambermont-Ford	2010	Journal of Knowledge Management
17	The Mediating Effects of Socialization on Organizational Contexts and Knowledge Sharing	Md. Zahidul Islam; Zainal Ariffin Ahmad; Hanif Mahtab	2010	Journal of Knowledge Globalization

Fonte: elaborado pelos autores.

Após análise desses 17 artigos selecionados, observou-se que 41% deles foram publicados por periódicos brasileiros. Na figura 1, é apresentado gráfico com a quantidade de artigos por nacionalidade dos periódicos selecionados.

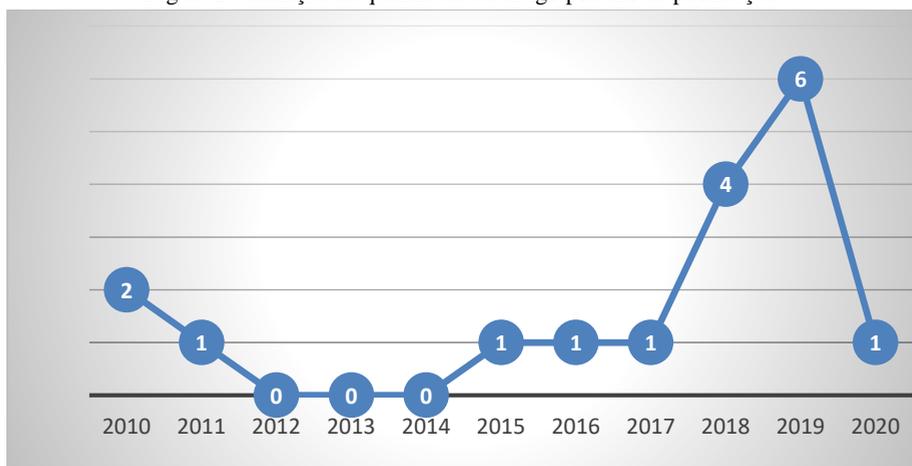
Figura 1 – Relação da nacionalidade dos periódicos selecionados e a quantidade de artigos



Fonte: elaborado pelos autores.

Cabe observar que esta pesquisa considerou artigos de fevereiro de 2010 a fevereiro de 2020. Conforme apresentando na Figura 2, aproximadamente 35% dos artigos selecionados foram publicados no ano de 2019. Se considerar os últimos 3 anos (2020, 2019 e 2018), os artigos selecionados representam 65% do total, ou seja, esta pesquisa teve como um dos critérios priorizar publicações atuais sobre o tema investigado.

Figura 2 – Relação da quantidade de artigo por ano de publicação



Fonte: elaborado pelos autores.

Dos 17 artigos selecionados, apenas 2 foram publicados pelo mesmo periódico, *Journal of Knowledge Management*. Os outros 15 artigos restantes foram publicados por 15 diferentes periódicos conforme informações do Quadro 2.

Quadro 2 – Relação de Periódicos e *Qualis*

Periódico	Quantidade de artigos selecionados	<i>Qualis</i> Capes
Interdisciplinary Journal of Information, Knowledge, and Management	1	*
Revista Gestão em Análise	1	B3
Research, Society and Development	1	A3
Revista Gestão e Produção	1	B2
International Journal of management	1	*
Alternation Journal	1	*
Journal of Information Science	1	A1
EmpíricaBR	1	*
Data in Brief Journal	1	B1
Revista Ciência da Informação	1	A3
South African Journal of Information	1	*
Revista Holos	1	A3
Revista Pensamento Contemporâneo em Administração	1	A3
Journal of Knowledge Management	2	A1
Systems Research and Behavioral Science	1	*
Journal of Knowledge globalization	1	*

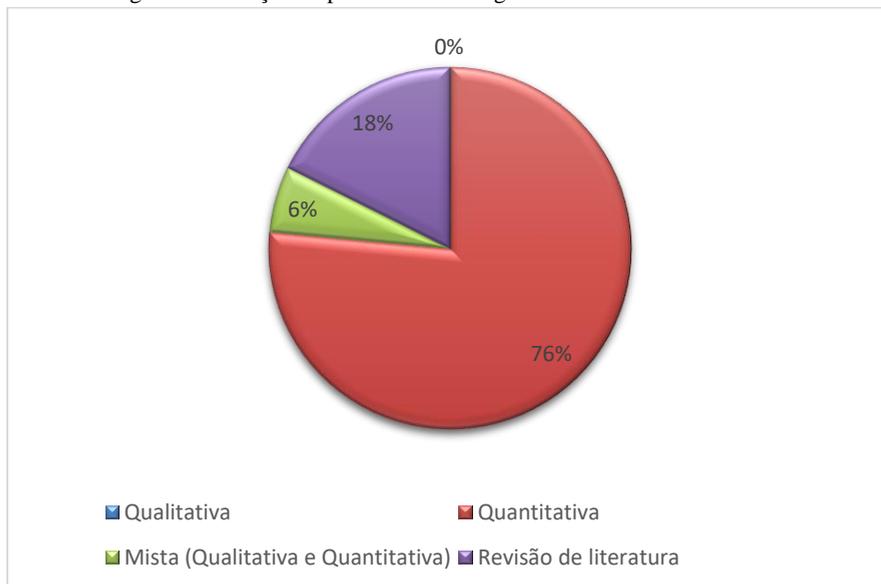
Fonte: elaborado pelos autores com base no *Qualis* Periódico da Plataforma Sucupira.

* *Qualis* não disponível no *Qualis* Periódico da Plataforma Sucupira.

Com relação à metodologia, no que tange ao método de coleta de dados utilizado nos artigos selecionados, a maior parte deles utilizou-se de questionários, resultando em 76% dos

resultados. Chama a atenção também o fato de nenhuma destas pesquisas utilizar exclusivamente do método quantitativo para a coleta de dados. Cabe ressaltar também que 5 artigos, o que corresponde a aproximadamente 30% do total, fizeram uso do método dedutivo, ou seja, utilizaram-se de hipóteses para confirmar ou não algumas informações. A Figura 3 ilustra este cenário.

Figura 3 – Relação de percentual de artigo e o método de coleta de dados



Fonte: elaborado pelos autores.

As palavras encontradas com maior frequência nesses textos foram: cultura organizacional, aprendizagem, aprendizagem organizacional, integração, clima organizacional, motivação, confiança e estrutura organizacional. A palavra “aprendizagem”, por exemplo, consta em 53% dos materiais selecionados. Já “cultura organizacional” é mencionada em 47% dos artigos selecionados.

Considerações finais

Esta pesquisa teve o objetivo de verificar, por meio de revisão sistemática de literatura, pesquisas que abordam o compartilhamento do conhecimento e o processo de socialização organizacional em IES. Embora o levantamento da bibliografia tenha localizado inicialmente 609 artigos, apenas 2 artigos versavam especificamente sobre a relação entre o compartilhamento do conhecimento e a socialização organizacional. Porém, nenhum deles se ateu às IES.

Percebeu-se que, apesar de os termos compartilhamento do conhecimento e a socialização organizacional quando pesquisados separadamente obterem resultados significativos de pesquisa, a associação dos termos já não tem as mesmas decorrências, sendo

escasso na literatura internacional e, principalmente, na nacional, pesquisas que investiguem esta relação.

De todo modo, identificou-se palavras comuns em ambas as temáticas, tais como integração, cultura organizacional, clima organizacional, aprendizagem organizacional, motivação e confiança.

Correia e Montezano (2019) observam que o acolhimento tem fundamental importância, pois, quando o servidor tem esse sentimento de ser bem acolhido por seus superiores e colegas, a adaptação com o novo ambiente de trabalho, a identificação e o comprometimento com a organização são mais efetivos e realizados em um menor prazo (CORREIA; MONTEZANO, 2019). Ademais, o comprometimento organizacional é um dos fatores citados por Alvi e Lashari (2019) como influente no compartilhamento do conhecimento, mas, para que os servidores sejam comprometidos e leais com a organização, é necessário que os colaboradores tenham conhecimento e entendimento dos processos internos da organização durante o processo de socialização organizacional. Islam, Ahmad e Mahtab (2010) evidenciam que onde há maior socialização dos servidores, por consequência, o compartilhamento do conhecimento é maior, pois a socialização organizacional tende a aproximar os indivíduos, fator que também é de suma importância para o efetivo compartilhamento do conhecimento.

Desta forma, observou-se que o estímulo ao compartilhamento do conhecimento é essencial para que a organização possa fazer a integração de disciplinas, ideias e conhecimentos singulares a cada membro, além de manter a organização unida, possibilitando que os colaboradores trabalhem colaborativamente e aumentando, assim, a capacidade de alcançar os objetivos individuais e organizacionais (CHEDID *et al.*, 2019).

Recomenda-se que trabalhos relacionando as duas temáticas, compartilhamento do conhecimento e socialização organizacional, sejam desenvolvidos em diferentes organizações e por diferentes métodos, uma vez que não foram encontrados na literatura nacional qualquer trabalho relacionando os assuntos. Na literatura internacional, embora os dois resultados encontrados versassem sobre a relação entre os dois assuntos, ambos focaram mais em hipóteses dedutivas para responder se havia relação entre os temas, deixando uma lacuna teórica sobre a forma que isso ocorre e estratégias para melhorar este processo.

Referências

ALVI, Abdul Khaliq; LASHARI, Raza Hussain. The influence of organizational climate and organizational socialization on knowledge management: an empirical study in banking sector of Pakistan. **International Journal of Management Excellence**, v. 12, n. 2, 2019. Disponível em: <<http://www.ijmeonline.com/index.php/ijme/rt/metadate/524/0>>. Acesso em: 12 maio 2020.

BORGES, Livia de Oliveira; CRISTO E SILVA, Fábio Henrique Vieira; MELO, Simone Lopes de; OLIVEIRA, Alessandra Silva de. Reconstrução e validação de um Inventário de Socialização Organizacional. **Rev. Adm. Mackenzie**, São Paulo, v. 11, n. 4, p. 4-37. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-69712010000400002>. Acesso em: 3 jan. 2020.

CARVALHO-FREITAS, Maria Nivalda de; TOLEDO, Isadora D'Ávila; NEPOMUCENO, Maristela Ferro; SUZANO, Janayna de Cássia Coelho; ALMEIDA, Luciana Alves Drumond. Socialização organizacional de pessoas com deficiência. **Rev. adm. empres.**, São Paulo, v. 50, n. 3, p. 264-275, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75902010000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 Mar. 2021.

CHEDID, Marcello; CALDEIRA, Ana; ALVELOS, Helena; TEIXEIRA, Leonor. Knowledge sharing and collaborative behaviour: An empirical study on a Portuguese higher education Institution. **Journal Information Science**, p.1-18, 2019. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0165551519860464>>. Acesso em 10 ago. 2020.

CORREIA, Adriana da Silva; MONTEZANO, Lana. Socialização organizacional em Campus de Instituto Federal. **Rev. Gestão em Análise**, Fortaleza, v. 8, n. 1, p. 104-118, jan./abr. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.unichristus.edu.br/gestao/article/download/1974/851>>. Acesso em: 30 abr. 2020.

DOROW, Patricia Fernanda. **Compreensão do compartilhamento do conhecimento em atividades intensivas em conhecimento em organizações de diagnóstico por imagem**. Florianópolis, 2017. Tese (Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2017. Disponível em: <<http://btd.egc.ufsc.br/wp-content/uploads/2017/06/PATRICIA-DOROW.pdf>>. Acesso em: 6 set. 2019.

DOROW, Patricia Fernanda; TRZECIAK, Dorzeli Salete; RADOS, Gregório Jean Varvakis. Motivadores ao compartilhamento do conhecimento tácito em organizações intrínsecas em conhecimento. **Revista Eletrônica de Ciência Administrativa**, s. l., v. 17, n. 3, p. 373-394, ago. 2018. Disponível em: <<http://www.periodicosibepes.org.br/index.php/recadm/article/view/2431/1038>>. Acesso em: 12 out. 2019.

FERENHOF, Hélio Ainsberg; FERNANDES, Roberto Fabiano. Desmistificando a revisão de literatura como base para redação científica: método SFF. **Revista ACB**, s.l., v. 21, n. 3, p. 550-563, dez. 2016. Disponível em: <<https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/1194>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

GENARI, Denise; IBRAHIM, Camila Vanessa Dobrovolski; IBRAHIM, Gibran Fernando. A percepção dos servidores públicos sobre a socialização organizacional: um estudo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **HOLOS**, ano 33, v. 5, p. 313-328, nov. 2017. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/holos/article/view/5153>>. Acesso em: 21 mai. 2020.

IPE, Minu. Knowledge Sharing in Organizations: A Conceptual Framework. **Human Resource Development Review**, v. 2, n. 4, p. 337-359, 2003. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1534484303257985#articleCitationDownloadContainer>>. Acesso em: 20 fev. 2020.

ISLAM, Zahidul Md.; AHMAD, Zainal Ariffin; MAHTAB, Hanif. The Mediating Effects of Socialization on Organizational Contexts and Knowledge Sharing. **Journal of Knowledge**

globalization, v. 3, n. 1, p. 31-48, 2010, Disponível em: <<https://ssrn.com/abstract=1988101>>. Acesso em: 24 jul. 2020.

LEE, Hung-Wen. Demonstrating the importance of interactional socialization in organization. **Systems Research and Behavioural science**, v. 28, p. 264-269, 2011. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/sres.1066>>. Acesso em: 1 mai. 2020.

LONGO, Rose Mary Juliano *et al.* **Gestão do conhecimento: a mudança de paradigmas empresariais no século XXI**. São Paulo: Editora Senac, 2014.

MIKOWASKI, Gina; VIEIRA, Josimar de Aparecido. Socialização de novos professores nas Instituições Federais de Ensino: conteúdos e estratégias. **Rev. Cocar**, s.l., v. 13, n. 27, p. 1131-1151, set./2019. Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2890>>. Acesso em: 3 ago. 2020.

MORENO, Valter; CAVAZOTTE, Flávia; DUTRA, Janicélio Pereira. Antecedentes Psicossociais e Organizacionais do Compartilhamento de Conhecimento no Ambiente de Trabalho. **Rev. Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 24, n. 4, p. 283-299, maio/jun. 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-655202000400283&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 set. 2020.

NERY, Vitor Sousa Cunha; FERREIRA FILHO, Hélio Raymundo. A importância da gestão do conhecimento para as instituições de ensino superior públicas: um estudo de caso na Universidade do Estado do Pará. **Observatorio de la Economía Latinoamericana**, Brasil, fev. 2015. Disponível em: <<http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/br/2015/conhecimento.html>>. Acesso em: 4 jun. 2019.

NONAKA, Ikujiro. A empresa criadora de conhecimento. *In*: TAKEUCHI, Hirotaka; NONAKA, Ikujiro. **Gestão do Conhecimento**. Porto Alegre: Bookman, 2008. cap. 2, p. 39-53.

OLIVEIRA, Daniel Martins de; LOUREIRO, Thiago José de Azevedo. Socialização Organizacional: o processo de integração dos servidores do IFRN, análise do Campus Nova Cruz. **Rev. Brasileira de Gestão, Negócio e Tecnologia da Informação**, s.l., v. 1, n. 1, p. 374-393, 2018. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/EmpiricaBR/article/view/7563>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

OSINSKI, Marilei; ROMAN, Darlan José; SELIG, Paulo Maurício. Compartilhamento de conhecimento: estudo bibliométrico das publicações acadêmicas realizadas de 1994 a 2014. **R. Perspectivas em Ciências Informação**, v. 20, n. 4, p. 149-162, out./dez. 2015. Disponível em: <<http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/2512>>. Acesso em: 7 set. 2019.

PACHECO, Thiare Tharine de Oliveira. **A socialização organizacional no contexto da UFRN: proposta de curso de iniciação ao serviço público**. 2015. 104f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Processos Institucionais) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em:

<http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRN_96f069a1a1ec5839dec70accf5283aba>. Acesso em: 19 ago. 2020.

PARADELA, Victor Cláudio; GOMES, Ana Paula Cortat Zambrotti. **Tendências da gestão de pessoas na sociedade do conhecimento**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018.

ROBBINS, Steplen P. **Comportamento organizacional**. 11 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

SORDI, Victor Fraile; NAKAYAMA, Marina Keiko; BINOTTO, Erlaine. Compartilhamento de conhecimento nas organizações: um modelo analítico sob a ótica da ação cooperativa. **Rev. Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, s.l., v. 8, n. 1, p. 44-66, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/pgc/article/view/32456>>. Acesso em: 23 mar. 2020.

SVEIBY, Karl Erik. **A nova riqueza das organizações**. Tradução Luiz Euclides Trindade Frazão Filho. 4 ed. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

TANGARAJA, Gangeswari; RASDI, Roziah Mohd; ISMAIL, Maimunah; SAMAH, Bahaman Abu. Fostering knowledge sharing behaviour among public sector managers: a proposed model for the Malaysian public service. **Journal of Knowledge Management**, v. 19, n. 1, p. 121-140, 2015. Disponível em: <<https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/JKM-11-2014-0449/full/html>>. Acesso em: 23 de jul. 2020.

THELWALL, Mike. Dimensions: A competitor to Scopus and the Web of Science? **Journal of Informetrics**, Inglaterra, v. 12, p. 430-435, 2018. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S175115771830066X>>. Acesso em: 28 ago. 2019.

TOMAZZONI, Gean Carlos; COSTA, Vânia Medianeira Flores; SANTOS, Andressa Schaurich dos; SOUZA, Daiane, Lanes de. Do exercício a efetivação: analisando a socialização organizacional. **Rev. Pensamento Contemporâneo em Administração**, s.l., v. 10, n. 2, p. 80-92, 2016. Disponível em: <<http://periodicos.uff.br/pca/article/download/11259/pdf>>. Acesso em: 21 mai. 2020.

TONET, Helena Correa; PAZ, Maria das Graças Torres da. Um modelo para compartilhamento de conhecimento no trabalho. **Revista Adm. Contemporânea**, v. 10, n. 2, p. 75-94, abr./jun. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-65552006000200005&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 8 set. 2019.

VALENTIM, Marta Lígia Pomim. Processos de compartilhamento e socialização do conhecimento em ambientes empresariais. **Rev. Ciência da Informação**, s.l., v. 45, n. 3, 2018. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/4050>>. Acesso em: 20 out. 2019.

O pensamento decolonial na psicologia brasileira

Decolonial thinking in Brazilian psychology

Diogo Fagundes Pereira*
Cidiane Vaz Goncalves**
Cristiane Moreira da Silva***
Fabiana Eckhardt****

Resumo

Reconhecendo a forte influência europeia na história da psicologia e o seu desdobramento epistemológico que produziu racionalidades coloniais, essa pesquisa, tomando como guia os estudos sobre a colonialidade e o pensamento decolonial, analisou a inserção desses conceitos na produção científica brasileira no que tange à formação em psicologia. Para isso, realizou uma revisão crítica de literatura nas bases de dados: PePSIC-BVS; Google Scholar e Scielo Brasil, com os descritores pensamento decolonial e psicologia. Concluímos que a inserção ainda é incipiente, pontual e todos os estudos apontam a necessidade de inclusão do pensamento periférico, do pensamento crítico de fronteira dentro dos cursos de formação em psicologia, com vistas ao rompimento de certezas naturalizadas de modos de ser que corroboram uma visão de humano, mundo e normalidades coloniais.

Palavras-chave: Pensamento decolonial. Psicologia. Descolonização.

Abstract

Recognizing the strong European influence in the history of psychology and its epistemological unfolding that produced colonial rationalities, this research, taking as a guide studies on coloniality and decolonial thinking, aimed to know the insertion of these concepts in psychological science. For this, it carried out a literature review in the databases: PePSIC-BVS; Google Scholar and Scielo Brasil, with the descriptors decolonial thinking and psychology. We conclude that the insertion is still very timid, punctual and all studies point to the need to include peripheral thinking, critical frontier thinking within training courses in psychology, with a view to breaking naturalized certainties so as to corroborate a view of man, world and colonial normalities.

Keyword: Decolonial thinking; psychology; decolonization.

* Mestre em Psicologia, Doutorando em Educação; Docente de Psicologia do Centro Universitário Arthur Sá Earp Neto (UNIFASE), Brasil; E-mail: diogofagundes.psi@gmail.com

** Doutora em Psicologia Clínica; Docente da Universidade Federal Fluminense no campus de Rio das Ostras (UFF RO), Brasil; E-mail: cidianevez@gmail.com

*** Doutora em Psicologia; Docente e coordenadora Adjunta do mestrado em Psicologia na Universidade Católica de Petrópolis (UCP), Brasil; E-mail: cristiane.moreira@ucp.br

**** Doutora em Educação; Docente e Coordenadora do PPGE em Educação da Universidade Católica de Petrópolis (UCP), Brasil; E-mail: fabiana.eckhardt@ucp.br

Introdução

Desde a década de 1990, a partir dos estudos de Aníbal Quijano (1928-2018) sobre a colonialidade, diversas áreas do saber vêm se dedicando ao estudo dessa temática e seus desdobramentos, procurando retomar uma série de problemas históricos e sociais que há muito tempo foram considerados como encerrados ou tornaram-se invisíveis (QUINTERO; FIGUEIRA; ELIZALDE, 2019).

Esses estudos, esbarram-se em outras tradições críticas que embora tenham semelhanças perceptíveis, possuem origem e interesses distintos: os estudos subalternos (ou estudos da subalternidade) e os estudos pós-coloniais. Os primeiros, inaugurados na Índia por Ranajit Guha (um historiador indiano), com forte influência do marxismo gramsciano, apresentam uma crítica ao eurocentrismo, mas não uma tentativa de descolonização, o segundo, os estudos pós-coloniais, originários dos principais centros acadêmicos do mundo, focam na análise do discurso e da textualidade, com uma forte influência na produção periférica e no discurso dominante (QUINTERO; FIGUEIRA; ELIZALDE, 2019).

Já os estudos decoloniais fazem uma crítica ao eurocentrismo e revisitam a questão do poder na modernidade, entendendo “esse poder como a face oculta da modernidade” (MIGNOLO, 2017) e resultante de dois grandes processos: um sistema de dominação cultural que controla a partir de pressupostos eurocêntricos, as subjetividades, uma visão de ser humano e mundo racional moderno e, outro a conformação de um sistema social global (QUINTERO; FIGUEIRA; ELIZALDE, 2019). Esses estudos sinalizam uma matriz colonial do poder (MCP) e indicam a construção de um padrão de normalidade, saúde, doença, natureza e subjetividade. Nomeando, “a lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje” (MIGNOLO, 2017).

Entendendo a forte influência europeia na história da psicologia, faz-se necessário compreender, de que modo essa ciência ainda pode esboçar em suas práticas e bases epistemológicas, racionalidades coloniais. A psicologia enquanto ciência e profissão, foi regulamentada do Brasil por meio da Lei 4119/62 e após o estabelecimento do currículo mínimo, o Ministério da Educação (MEC) instituiu a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), estabelecendo normas para o projeto pedagógico dos cursos de graduação (PEREIRA, 2021). A partir dessas normas, perspectivas teóricas, políticas e éticas são definidas. Logo, a composição dos conteúdos é uma decisão política que produz efeitos diversos, como, por exemplo, a cristalização, reprodução e manutenção de práticas epistêmicas de colonialidade.

Essas “escolhas” especialmente realizadas nos currículos das universidades (espaço reconhecido como produtor de conhecimento) consolidam um saber e agenciam modos de fazer psicologia que sustentaram normas de conduta socialmente aceitáveis e, conseqüentemente, produziram “o anormal”, o excluído. Lembremos que a psicologia, será reivindicada enquanto disciplina autônoma da Filosofia e de caráter científico, a partir da possibilidade de mensuração dos fenômenos psicológicos. Nesse sentido, desde os seus primórdios a psicologia visando a sua sustentação epistemológica enquanto ciência se mostra profundamente marcada pela busca de procedimentos que pudessem torná-la mais objetiva e confiável, portanto, científica e neutra. Este apelo foi bem respondido pela aplicação de instrumentos de medida, tornando-se espaço privilegiado para a reprodução de perspectiva epistemológica, política e cultural predominantemente europeia e americana, sem que, contudo, esses mesmos pressupostos

fossem, mesmo atualmente, objeto de debates, sobretudo na área. Nesse sentido, inspirada na filosofia europeia e na busca da cientificidade americana, a psicologia brasileira se consolida na psicometria e na adaptação do sujeito desde sua criação, o que está declarado na lei que regulamenta a profissão quando define como prática privativa da psicologia “a) diagnóstico psicológico; b) orientação e seleção profissional; c) orientação psicopedagógica; d) solução de problemas de ajustamento” (BRASIL, 1962).

Do ponto de vista histórico, observa-se, desde 1906, o desejo de inserção do país no cenário internacional moderno a partir da produção de pesquisas no campo da medicina, da educação e do trabalho. A partir da década de 1910, observa-se a introdução no território brasileiro de instrumentos para mensuração de aspectos subjetivos, sobretudo os testes de inteligência e de personalidade. Esses instrumentos foram trazidos por psiquiatras que realizaram parte de sua formação acadêmica com grandes nomes europeus como Binet, Dumas e Claparède que, posteriormente, criaram os primeiros laboratórios de avaliação psicológica. Destacamos que esses laboratórios precursores foram instalados nos Asilos para “alienados mentais” e, posteriormente, centros de formação pedagógicas, espaços privilegiados de formação de mentalidades e controle do comportamento social. Além disso, a partir de 1920, tem início a empreitada de modernização e industrialização no país e Pena (1992) assinala que, haja vista este processo, a configuração do campo da recente prática da avaliação psicológica também passou a se organizar como instrumento conciliador em relação aos conflitos emergentes entre os interesses do capital e a classe trabalhadora nascente. Essas práticas estabeleceram as bases para os futuros psicotécnicos, que se mantiveram por bastante tempo como sinônimo de cientificidade e de modernização da sociedade brasileira, aspirante aos padrões estabelecidos na Europa e nos EUA. Em todos esses espaços, as perspectivas desenvolvidas fundamentaram-se fortemente no paradigma da medida e da comparação à média, sem discussões aprofundadas acerca da importância de se considerar, mesmo nesta perspectiva, os aspectos linguísticos, sociais, culturais etc. no estabelecimento dos parâmetros de comparação dos resultados e interpretação dos dados levantados.

Ao longo da história da avaliação psicológica no Brasil, não podemos descon siderar o quanto, em diversos momentos, as práticas, particularmente a aplicação de testes, assumiram em diversas situações o papel de prova de verdade que justificam determinadas configurações sociais e endossam a produção histórica de verdades, inverídicas do ponto de vista objetivo. Assim, mazelas sociais e ataques à existência em suas várias dimensões — histórica, cultural e epistemológica — foram justificados e respaldados em nome da ciência, entendida como neutra, adjetivo que talvez mais tenha contribuído para a desresponsabilização desse campo em relação às práticas estabelecidas. A despeito do uso deste adjetivo, podemos observar que as práticas estabelecidas e as ideias afirmadas se mostram alinhadas a determinadas perspectivas econômicas, políticas e epistêmicas. Nesta direção, o exemplo de dois momentos pode ser mencionado. O primeiro deles, durante o governo Vargas em 1938, faz alusão ao uso de técnicas de avaliação no contexto da educação. Com a reformulação do ensino profissional e técnico-industrial, o psicotécnico era a prática utilizada para a seleção de alunos dos cursos técnicos da Escola Técnica Nacional, posteriormente, na década de 1960, nomeada como CEFET/RJ. Tal prática tinha por objetivo, profissionalizar os pobres e dispor dos mais aptos para a indústria, mas também eliminar os “órfãos, os miseráveis e os infelizes débeis e frágeis” (JACÓ-VILELA; FERREIRA; PORTUGAL, 2018, p. 99-100). Em 1942, o Teste de Nível Mental passou a ser

obrigatório nos vestibulares como critério eliminatório, sem que, contudo, fossem questionados, por exemplo, o acesso à educação. O segundo é dado pelo relato de Guareschi no livro *A verdade é revolucionária*, organizado e lançado em 2013 pelo CFP e pela Comissão Nacional de Direitos Humanos do CFP. Nesta entrevista, fala sobre a relação que alguns psicólogos estabeleciam com a repressão e esclarece que muitos profissionais produziam e aplicavam instrumentos de personalidade destinados aos “subversivos”: “Os testes revelam uma personalidade de fato “quebrada”, uma personalidade “perigosa” (CFP, 2013, p. 305). A aplicação e interpretação supostamente neutras serviam para produzir provas aparentemente científicas que os subversivos eram pessoas desequilibradas e, dessa forma, “confirmar as penas, as torturas e tudo mais” (CFP, 2013, p. 305). Na publicação do Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul em 2013, *Garantia de Direitos e Práticas Libertárias*, no artigo *Ditadura e Democracia: qual o papel da violência de Estado?* Pedro Paulo Gastalho de Bicalho aborda o uso do teste de *Rorschach* durante a ditadura militar. Nesta publicação, afirma-se que, em meio a tantas histórias, muitos militares, médicos, assistentes sociais, pedagogos e psicólogos, baseados no estudo e interpretação da técnica projetiva de *Rorschach*, traçaram o “perfil psicológico do terrorista brasileiro” (COIMBRA *apud* BICALHO, 2013, p. 11), cujos resultados conclusivos “revelavam” características como precária estabilidade emocional e afetiva, dificuldades de adaptação e ajustamento, atitude oposicionista, voltando sua agressividade contra o meio, contra o próprio Ego, escasso interesse humano e social, pensamento rígido e índice de estereotipia elevado (BICALHO, 2013, p. 26-27).

Nesse sentido, a discussão a respeito das expectativas e dos usos dos instrumentos de avaliação se torna fundamental para compreendermos o cenário atual de polarizações e de expectativas — não mais entendidas como ingênuas, mas como alinhadas a determinado projeto hegemônico de poder — em relação à apreensão dos fenômenos psicológicos, sua descrição e controle. Além disso, percebe-se tendência que continua a evocar certas perspectivas técnicas e éticas como apolíticas e/ou ateóricas conforme chama a atenção Hutz (2002). Conforme sinalizamos, atualmente aspectos políticos relacionados à avaliação psicológica no Brasil são pouco abordados na literatura da área, tornando-se, paradoxalmente, uma ausência marcante na formação, com impactos profundos na realidade discursiva e prática da área. Nesse sentido, nada é mais político do que a afirmação da neutralidade na psicologia que, assim, se alinha a uma mentalidade colonial de dominação que invisibiliza outras possibilidades de questionamentos e reflexões sobre a própria noção de ciência e suas implicações enquanto política de vida ou de mortificação (RUFINO, 2019).

Embora sejam essas as bases da construção da ciência psicológica brasileira, na década de 70, vimos emergir a Psicologia Social Crítica, como um movimento de resistência da América Latina orientado para os problemas sociais e preocupado em construir um conhecimento autônomo e eficiente na compreensão de tais fenômenos e que, atualmente, tem destaque na produção científica brasileira (OLIVEIRA *et al.*, 2018). As transformações da psicologia brasileira são materializadas no Código de Ética de 1987 que tem suas premissas atreladas às diretrizes da Declaração Universal de Direitos Humanos, e reafirmadas em sua versão vigente, atualizada em 2005, que destaca o compromisso ético-político da profissão com a promoção da cidadania.

Nos aproximamos de 60 anos de profissão regulamentada no Brasil, neste período, foi problematizado e reconhecido o compromisso com a formação profissional orientada para

a realidade social brasileira, produzido conhecimento a partir de estudos e práticas psicológicas e, no entanto, ainda não foram discutidos, com a profundidade necessária, os pressupostos epistemológicos na formação em psicologia. Figueiredo (1991) assinala que frequentemente no campo da psicologia se enuncia uma “crise”. Para ele, essa crise é relativa à diversidade de perspectivas teóricas e metodológicas que permanecem em oposição. Assim, são reconhecidas — dentre os diversos saberes que compõem a área — aquelas consideradas científicas, as não científicas e as com pretensão de ser. Ademais, segundo o autor, os pesquisadores que pretendiam construir a psicologia científica não romperam com o paradigma de ciência anunciado pelo ideal moderno de neutralidade, objetividade e com referência à matriz europeia de pensamento. Mesmo aqueles que se mostram críticos a esse paradigma, acabam por operar segundo suas regras realizando o que ele denomina como “política da certeza” que é a geração de dispositivos estabilizadores, capazes de gerir racionalmente modos de pensar e modos de viver centrados na ideia de que apenas uma epistemologia se mostra válida, científica e, mesmo neste contexto, neutra. Além disso, essa política estabelece punições àqueles que propõem outras perspectivas epistemológicas que fogem da racionalidade estabelecida como regra. Aqueles que não se enquadram são criticados por falta de rigor à pesquisa e ao debate crítico.

Rufino (2019), ao propor uma discussão sobre a pedagogia imposta à mentalidade dos povos que foram submetidos ao domínio colonial, aponta a radicalidade de seus efeitos no campo do conhecimento. Para ele, as sabedorias ancestrais relativas aos povos não brancos foram produzidas ao longo de séculos como descredibilidade, desvio e esquecimento e, neste sentido, a problemática do conhecimento é fundamentalmente étnico-racial. Assim, a raça enquanto invenção que precede a noção de humanidade se institui como métrica que justifica a destruição de seres não brancos em suas múltiplas dimensões existenciais: corpo, cultura, saberes e história. O reconhecimento deste processo é fundamental, pois envolve, dentre outros aspectos igualmente fundamentais, uma discussão epistemológica uma vez que nesta lógica observa-se uma hierarquização do conhecimento. Apenas alguns tipos de conhecimento e determinadas formas de produzi-lo (métodos) são considerados válidos e o lastro, ou seja, a medida paramétrica para isto se dará a partir de uma leitura racializada do mundo. Neste cenário, a expectativa é de que se aceite, na produção de conhecimento, postura colonizada, ou seja, subordinada a uma métrica colonial. Para Rufino (2019, p. 11), não há enfrentamento e transgressão ao colonialismo que não assuma posições contundentes e comprometidas com o combate ao cárcere racial e às suas produções de injustiça cognitiva. Por mais contundente que seja o processo de libertação, é também um “ato de ternura, amor e responsabilidade com a vida”.

Ainda segundo esse autor, a problemática do saber é imanente à vida, às existências em sua diversidade e, desta perspectiva, é urgente que haja o reconhecimento e a reivindicação de saberes marginalizados ao longo de séculos pela lógica colonial como saberes potentes e imprescindíveis à vida. Esta possibilidade objetiva assim tornar possível a apresentação de outros caminhos a partir de referenciais que vem sendo subalternizados no cruzamento com saberes historicamente dominantes numa condição de igualdade epistemológica e não mais de subalternização. A universidade enquanto lugar legitimado socialmente como produtor de conhecimento mostra-se assim, bastante comprometida com a manutenção de uma lógica que perpetua a valorização de uma determinada perspectiva de conhecimento e método, de uma versão da história e, sobretudo, produz esquecimento. Assim, é na perspectiva da produção da

não presença da diversidade que se institui uma compreensão universalista sobre a existência, o que é sempre um processo violento. Lembremos que sobre o solo da colonização não se ergue civilização, mas barbárie, pois envolve morte concreta e simbólica, apagamento, esquecimento, silenciamentos, injustiça cognitiva, solidão e fomento de baixa autoestima.

É, a partir dessas reflexões, que nos questionamos: em que medida o espaço universitário, mais especificamente no campo da Psicologia, que é objeto deste artigo, não se coloca para tudo o que é não branco como uma Porta do não retorno¹? Quanto à universidade, ao dar acesso a pessoas não brancas, não o faz, ainda, na perspectiva de produção de apagamento e de esquecimento? Em que medida a universidade ainda não demanda um esquecimento de quem se é — negação do ser — em prol de um vir a ser que, paradoxalmente, não é sentido nem vivido como autêntico? Sabemos, aliás que esta exigência de um vir a ser que nega a alteridade e a pluralidade de perspectivas de pensamento e formas de produção de conhecimento é bastante paradoxal: exige-se que todo não branco abra mão de sua cultura para vir a ser e se integrar na cultura universitária e ser reconhecido entre os pares, mas uma vez que isso se dá, esse reconhecimento não acontece, pois permanece no campo das relações e da produção de conhecimento, perspectiva racializada que subalterniza tudo o que não é a norma. Por outro lado, sabemos que esse esquecimento não é total e nisso reside a esperança. Se a mentalidade colonial produz apagamento, por outro, sabemos que todo saber marginalizado busca sua própria reinvenção a partir de cruzamentos entre distintos saberes, mostrando-se resiliente. Neste sentido, mesmo diante de cenário desfavorável, torna-se possível reconhecer a potência de culturas e saberes que ainda encontram-se bastante marginalizados daquilo que se considera como oficial e válido. É a esta capacidade transgressora que Rufino (2019) denomina como sabedorias de fresta. Dessa forma, torna-se urgente o combate a esta lógica colonizada que se impõe numa luta por justiça cognitiva e pela pluriversalização do mundo.

Como uma ciência orientada para o estudo das produções de subjetividades, para as relações sociais e o comportamento humano, com seus atravessamentos sociais e políticos se apropria do pensamento decolonial na formação profissional é a questão que orienta a reflexão aqui proposta. Inquieta-nos que pautas como a diversidade de gênero, as relações étnico-raciais, os movimentos feministas e a interseccionalidade embora predominantes nos debates acerca do exercício profissional não tenham impulsionado a revisão epistemológica da ciência psicológica.

A implementação da política de cotas sociais nas universidades que vem favorecendo o acesso ao Ensino Superior é a Lei 12.711/2012 que prevê a implementação de cotas raciais e sociais para o ingresso em universidades e instituições de ensino médio e técnico federais. Essa política vem favorecendo possibilidades para que novas maneiras de pensar um conhecimento “periférico” e sua importância na construção de outros saberes “científicos” não eurocêntricos se desenvolvessem. O próprio movimento LGBTQIA+, os feminismos e outros movimentos de lutas, tem colocado holofotes para outras formas de pensar a vida, distante da histórica matriz colonial do poder. Esses discursos decoloniais só podem ser agora enunciados

¹ A porta do não retorno ou porta sem retorno faz referência a dois monumentos: um na cidade de Uidá, no Benim, e outro na Ilha de Gorée, no Senegal. Esses monumentos fazem referência e buscam manter viva a memória das pessoas que foram escravizadas e enviadas para as Américas. Tratam-se de locais onde eram embarcadas as pessoas escravizadas e sabia-se que, quem passasse por ali não retornaria a seu lugar de origem. Para sobreviver, essas pessoas teriam que esquecer os vínculos pregressos e conviver com a suposição de que talvez fossem esquecidos por seus contemporâneos e pelas gerações futuras.

porque dependem de condições históricas, políticas e sociais aconteçam, para que uma fala subalternizada tenha espaço real de escuta. Pois, uma fala subalterna não tem espaços em regimes seletivos de escuta (FOUCAULT, 1986; SPIVAK, 2010).

Dados do IBGE informam que, em 2018, 50,3% dos (as) estudantes universitários (as), eram negros (as) em IES públicas, o que é, por si só um marco histórico na política de acesso ao Ensino Superior no Brasil. Apesar da ampliação do acesso, percebe-se que isto não significa, necessariamente, inclusão e que ainda há muitos desafios a serem superados. Ainda é baixo o percentual de professores(as) doutores(as) não brancas no Ensino Superior, a distribuição de pessoas não brancas ainda não é igualitária para todos os cursos de graduação. Além disso, observa-se a desvalorização de saberes não euro centrados, formando aquilo que Santos e Meneses (2009) nomeiam como epistemicídio. Dentre os problemas ainda enfrentados pela população não branca, encontramos dificuldade de acessar níveis mais especializados na trajetória acadêmica, dificuldades para o engajamento em pesquisas mesmo durante a graduação, além da solidão enfrentada quando as especificidades das experiências dessas populações e os impactos emocionais advindos de visão de mundo racializada não são reconhecidas pelo meio. No campo da psicologia, essas questões tornam-se particularmente importantes, pois dizem respeito aos cuidados com a saúde mental de professores(as) e estudantes(as) no contexto acadêmico, envolvem a formação para a escuta, principal tecnologia de trabalho, que se não abordada de forma crítica, pode compor estratégia de opressão e reforçamento de situações de preconceito e exclusão sob a legitimidade da academia enquanto espaço de produção de saber.

O eurocentrismo epistêmico influencia o modo de pensar sobre a personalidade, cognição, desenvolvimento, psicopatologia e as áreas aplicadas da psicologia e é nesse sentido que se objetiva aproximar as discussões decoloniais às bases epistemológicas da psicologia, principalmente por entender que uma racionalidade colonial produz um ideal e nega as existências de outros saberes periféricos que compõe subjetividades e constroem histórias. É violento que a psicologia brasileira se constitua em uma lógica que faça (in)existir esses sujeitos como sujeitos legítimos.

Delineamento e procedimentos de análise do estudo

Tratou-se de uma revisão crítica da literatura com os descritores: pensamento decolonial e psicologia, nas bases de dados: PePSIC — BVS; Google Scholar e Scielo Brasil. Utilizou-se como critério de inclusão: a) artigos brasileiros; b) que se dedicassem sobre a psicologia e o pensamento decolonial. Foi delineado categorias de análises para os estudos selecionados: 1ª parte – ano de aproximação na psicologia; autores (localidade, vinculação institucional); perfil das revistas que publicaram os estudos; 2ª parte: objetivos e tipos do estudo; aspectos gerais e reflexões.

A busca, recuperou cinquenta e seis (56) artigos que inicialmente atendiam o propósito do estudo, sendo o primeiro publicado em 2015, não foram localizados artigos em anos anteriores com a temática. Em seguida, foram exportados para planilha do Excel e posteriormente excluídos os artigos duplicados. Restaram trinta e sete (37) artigos, dos quais tiveram seus resumos lidos e submetidos aos critérios de inclusão e exclusão. Nove (09) artigos

foram selecionados para compor a análise qualitativa do estudo, sendo lidos na íntegra, visando atender os principais aspectos abordados por esse estudo.

Resultados e discussões

A partir dos critérios de inclusão e das categorias de análises, foram organizadas tabelas para contemplar a primeira parte dos dados (Tabela 1):

Tabela 1 — Mapeamento quantitativa de produções por ano

	Ano de publicação	Quantidade de artigo
	2015	1
	2017	2
	2018	1
	2019	4
	2020	1
Total		9

Fonte: elaborada pelos autores.

Se os estudos decoloniais já estão sendo revisitados há mais de 40 anos, por que essa produção tão tímida na psicologia? A ideia aqui não é assumir uma nova regra, um novo repertório hegemônico, mas sim, pensar na necessidade de a psicologia assumir outros saberes. Saberes que são produzidos no dia a dia no exercício prático da psicologia (e que podem não estarem contemplados nos “manuais” e nos processos formativos nas instituições) e que estão diretamente comprometidos com o reposicionamento histórico daqueles que o praticam. Uma outra questão a ser observada é quem são os(as) pesquisadores(as) que atravessam as reflexões decoloniais na psicologia e em que periódicos eles estão posicionados (Tabela 2):

Tabela 2 — Mapeamento autor, vínculo e tipo de periódico

Autor/Formação	Estado de vinculação	Tipo de periódico
Psicólogo(a)/doutor(a)	Distrito Federal	Direcionado à discussão psicologia política
Psicólogo(a)/doutor(a)	Rio Grande do Sul	Direcionado aos estudos em psicologia social
Psicólogo(a)/doutor(a)	Minas Gerais	Direcionado à discussões fenomenológicas
Psicólogo(a)/doutor(a)	Bahia	Direcionado aos estudos da subjetividade
Historiador(a)/doutor(a)	Piauí	Direcionado para o campo da história
Psicólogo(a)/doutor(a)	Paraná	Direcionado para o campo da ciência política e antropologia
Psicólogo(a)/doutor(a)	Minas Gerais	Direcionado aos estudos psicossociais
Psicólogo(a)/doutor(a)	Pernambuco	Direcionado aos estudos em psicologia social
Psicólogo(a)/doutor(a)	Paraná	Direcionado para o campo da ciência política e antropologia

Fonte: elaborada pelos autores.

Atualmente, existem 385.760 psicólogos(as) inscritos(as) e com seus registros ativos no país e a maior concentração está na região sudeste, sendo em 1º lugar o estado de São Paulo com 112.996 registros ativos, seguidos do estado do Rio de Janeiro com 46.019 registros ativos (CFP, 2021) e, temos atualmente 1201 instituições de ensino superior com o curso de formação

(graduação) em psicologia (BRASIL, 2017). Com todos esses números e dado o recorte feito neste estudo, é nítido perceber que a distribuição desse tipo de pesquisa ainda é muito tímida entre os(as) pesquisadores(as) em psicologia, e que os grandes centros, embora discutam a temática, ainda estão muito circunscritos às discussões de gênero e raça, especificamente acerca do preconceito e seus efeitos. As discussões sobre a formação em psicologia e saberes decoloniais não é pauta frequente nos principais periódicos de psicologia no país. As revistas que acolhem esses tipos de pesquisa, estão dentro do campo social e da psicologia política. Percebe-se também a ausência de periódico focado em discutir a formação em psicologia, trazendo a perspectiva decolonial.

Seguindo a segunda parte das análises, que foi dedicada a refletir sobre as contribuições dos estudos decoloniais na psicologia, depara-se com Alves e Demondez (2015), no artigo “Contribuições do pensamento decolonial à psicologia política”, propondo em contribuir com essa temática na área da psicologia política, resgatando os principais expoentes desses estudos e sinalizando a existência de um modelo de humano ideal e que esse modelo coincidiu com o homem branco, europeu e cristão. O tão festejado “homem moderno” surgiu a partir da negação de um outro. E o estudo segue evidenciando que as perspectivas dominantes da psicologia operam ideologicamente a serviço dos discursos oficiais. E mais, a psicologia em diversas ocasiões assume uma postura mais “jornalística” quando mais descreve sujeitos, subjetividades, ser humano e padrão de normalidade, do que exerce uma reflexão crítica em relação a constituição de seu objeto.

Santos (2017) em “Psicologia fenomenológico existencial e pensamento decolonial: um diálogo necessário” reforça a necessidade da inclusão do pensamento da periferia em diálogo com o saber europeu, inclusive retrata a necessidade de a psicologia fenomenológica existencial dialogar com o os estudos decoloniais para ampliar a noção epistemológica de suas bases.

Lucena Filho e Silva (2018), no artigo “O processo de colonização e os possíveis impactos na psicologia da atualidade”, discutem os possíveis impactos da colonização na atualidade e apontam que a psicologia para ser reconhecida como um saber científico serviu às relações marcadas pelos discursos burgues e a manutenção desse discurso dizima as diversidades e saberes do sujeito não branco, silenciando subjetividades. Nesse sentido, o estudo apela à proposta epistêmica de Mignolo (2017), quando fala sobre o “pensamento crítico de fronteira”, que é justamente rediscutir o discurso emancipatório a partir dos saberes periféricos, incluídos na ciência psicológica, minimizando violências históricas.

Carvalhoes (2019), em “Clínica extramuros: decolonizando a psicologia”, partindo da premissa da pluralidade das subjetividades, chama atenção para a dimensão do controle que os(as) profissionais de psicologia são convocados(as), quando “precisam” repetir as mesmas formas, receitas, e perspectivas de existências, o que pode gerar uma “ortopedia moral e normatização das condutas”. Essa maneira performática de pensar a psicologia estaria associada à racionalidades coloniais construindo um padrão de normalidade e automaticamente desenhando o “outro”, o anormal. Assim, a clínica extramuros, combateria essa visão de não redução das teorias brancas, heterossexuais, europeias e cristãs.

Castro e Mayorga (2019), buscando trazer o discurso decolonial a psicologia comunitária, mostrando que a colonização nutre lugares muito distintos para sujeitos marcados pela diferença, silenciando-os. Alerta, ainda, sobre a necessidade de reinventar outros mundos

possíveis no artigo “Decolonialidade e pesquisas narrativas: contribuições para uma psicologia comunitária”.

Menezes, Lins e Sampaio (2019) criticam o epistemicídio dos saberes psis e apontam como o eurocentrismo epistêmico produz efeito no campo do saber da psicologia, como, por exemplo, no campo do racismo e do sexismo no artigo “Provocações pós-coloniais à formação em psicologia”. Carvalhaes e Lima (2020) em “Contemporaneidade e decolonialismo: notas para uma práxis crítica e situada para a psicologia social”, vem de forma direta, discutir sobre a extrema importância de associar os estudos decoloniais a formação da psicologia brasileira, principalmente no que se refere à descolonização e anuncia a psicologia como dispositivo de controle, os jogos de forças dentro da área e a necessidade do pensamento decolonial na produção de saberes periféricos.

Botton (2019), no texto “A selvageria das multidões: gênero, psicologia e teoria pós colonial latinoamericana”, critica a transversalidade da teoria da psicologia das massas com elementos de misoginia e eurocentrismo e aponta os feminismos latino-americanos decolonial na desconstrução da polaridade de gênero e suas hierarquias políticas.

Considerações finais

O que é possível anunciar com esse estudo? Primeiro que a inserção do pensamento decolonial na psicologia ainda é muito tímida e esse dado precisa ser melhor refletido: o que diz essa timidez? Depois a necessidade de articular esses estudos na dimensão da formação em psicologia e não apenas em aspectos isolados, como o preconceito. Os artigos levantados sinalizaram a necessidade da inclusão do pensamento crítico periférico e a construção de saberes extramuros da psicologia.

Ainda foi possível perceber que diversos autores que discutem o pensamento decolonial na psicologia, embora proponham diálogos necessários, ainda estão em lugares privilegiados do discurso dominante e resta-nos pensar se mesmo necessário, esses textos feitos por homens brancos, cientistas, normalmente de grandes universidades privilegiadas, podem estar silenciando, novamente, os discursos subalternos e periféricos, dos saberes que são construídos nas esquinas e que são silenciados, marginalizados.

Urge afirmar uma versão da psicologia livre do pensamento colonizado. Pensar em descolonização é pensar em assimetrias de poder que estratificam a sociedade. Essa reflexão pode romper com a ideia de certezas naturalizadas de modos de ser, viver e se comportar que, sustentadas em teorias psicológicas, determinam práticas que produzem assujeitamento, classificam o normal/anormal, medicalizam a vida e negligenciam o papel político da psicologia que implica em problematizar e intervir nos diferentes funcionamentos que acarretam modos de existir aprisionados, perpetuam desigualdades e geram sofrimento psíquico.

Onde estão as vozes femininas na formação em psicologia? Uma profissão eminentemente exercida por mulheres no que tange ao quantitativo de profissionais atuantes e os pensadores frequentemente referenciados, os que discutem a história, as correntes e escolas psicológicas, são exponencialmente homens e não por não existirem produções femininas. Será mera coincidência desconhecer o pensamento guarani, mesmo sendo brasileiro? Por que as referências psicológicas são marcadamente europeias? Essas referências dão conta da realidade social brasileira e suas idiossincrasias?

Há tempos pesquisadores(as), professores(as) e profissionais de psicologia reconhecem o histórico elitizado e negligente com a dimensão política dos saberes e práticas psicológicas. Essa problematização retirou a psicologia dos consultórios particulares e instituições que a utilizavam para classificação e adaptação de pessoas e ampliou os debates e intervenções para o campo das políticas públicas em saúde, educação e assistência social articuladas com processos de prevenção e promoção de saúde, garantia de direitos, inclusão e diversidade. Muito ainda precisamos construir, especialmente na formação em psicologia que mantém, em maioria, um caráter tradicionalista, que pode ser lido como eurocentrado e americanizado, e que somente reconhece esses como epistemologicamente relevantes. Apostamos que aproximar o pensamento decolonial da formação em psicologia e, consequentemente, fomentar a produção científica na temática é um caminho importante para a efetivação do compromisso ético-político da psicologia constantemente afirmado nos documentos que orientam a prática profissional.

Referências

ALVES, C. B.; DELMONDEZ, P. Contribuições do pensamento decolonial à psicologia política. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 15, n. 34, p. 647-661, dez. 2015.

BICALHO, P. P. G. Ditadura e democracia: Qual o papel da violência de Estado? *In*: XIMENDES, A. M. C.; REIS, C.; OLIVEIRA, R. W. (Orgs.). **Entre garantia de direitos e práticas libertárias**. Porto Alegre: Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul, 2013. cap. 1, p. 13-34.

BOTTON, F. A selvageria das multidões: gênero, psicologia e teoria pós-colonial latino-americana. **Revista TEL Tempo, Espaço e Linguagem**, Irati, v. 10, n. 2, p. 71-84, set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962**. Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1962. Disponível em: <https://transparencia.cfp.org.br/wp-content/uploads/sites/15/2016/12/Lei-4119_1962.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<https://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 fev. 2021.

CARVALHAES, F. F. Clínica extramuros: decolonizando a psicologia. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 19, n. 216, p. 3-13, jul. 2019.

CARVALHAES, F. F.; LIMA, A. B. Contemporaneidade e decolonialismo: notas para uma práxis crítica e situada para a Psicologia Social. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 20, n. 223, p. 58-70, jul. 2020.

CASTRO, R. D.; MAYORGA, C. Decolonialidade e pesquisas narrativas: contribuições para a Psicologia Comunitária. **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João Del-Rei, v. 14, n. 3, p. 1-18, set. 2019.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **A verdade é revolucionária: Testemunhos e memórias de psicólogas e psicólogos sobre a ditadura civil-militar brasileira (1964-1985)**. Brasília: CFP, 2013.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). Infográfico. **CFP**, 2021. Disponível em: <<http://www2.cfp.org.br/infografico/quantos-somos>>. Acesso em: 20 fev. 2021.

FIGUEIREDO, L. C. M. **Matrizes do pensamento psicológico**. Petrópolis: Vozes, 1991.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

HUTZ, C. S. Responsabilidade ética, social e política da avaliação psicológica. **Avaliação Psicológica**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 1-3, nov. 2002.

JACÓ-VILELA, A. M.; FERREIRA, A. A.; PORTUGAL, F. T. (Org). **História da psicologia: rumos e percursos**. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nau, 2018.

LUCENA FILHO, E. L.; SILVA, I. L. O processo de colonização e os possíveis impactos na psicologia da atualidade. **Revista Psicologia & Saberes**, Maceió, v. 7, n. 9, p. 107-117, dez. 2018.

MENEZES, J. A.; LINS, S. S.; SAMPAIO, J. V. Provocações pós-coloniais à formação em psicologia. **Psicologia & Sociedade**, v. 31, 2019.

MIGNOLO, W. D.. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 32, n. 94, jun. 2017.

OLIVEIRA, A. *et al.* Psicologia Social no Brasil: Principais Tendências e Perspectivas. **Revista Científica FAEST**, Tangará da Serra, v. 6, n. 1, p. 47-56, jan./jun. 2018.

PENA, A. G. **História da psicologia no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1992.

PEREIRA, D. F. Diálogos sobre a docência em psicologia no âmbito da licenciatura no Estado do Rio de Janeiro. **Revista Ciências Humanas**, s.l., v. 14, n. 1, jan. 2021.

QUINTERO, P.; FIGUEIRA, P.; ELIZALDE, P. C. **Uma breve história dos estudos decoloniais**. Tradução de Sérgio Molina e Rubia Goldoni. São Paulo: Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand/Afterall, 2019.

RUFINO, L. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

Diogo Fagundes Pereira; Cidiane Vaz Goncalves;
Cristiane Moreira da Silva; Fabiana Eckhardt.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

SANTOS, G. A. O. Psicología fenomenológico-existencial y pensamiento decolonial: un diálogo necesario. **Revista do NUFEN**, Belém, v. 9, n. 3, p. 93-109, 2017.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** 1. ed. Tradução de Sandra Regina Goulart, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

Utility perception on virtual learning environments used in Brazilian blended learning

Percepção de utilidade sobre ambientes virtuais de aprendizagem utilizados no blended learning brasileiro

Carlos Roberto Souza Carmo*
Renata de Oliveira Souza Carmo**
Fabio Caixeta Nunes***
Fernando de Lima Caneppele****

Abstract

This research aimed to use a data collection instrument, previously proposed, with the purpose of evaluating 11 different factors related to the perception of self-declared utility by users of a virtual learning environment and its information and communication technologies, as pedagogical resources used in the implementation of the blended learning methodology. Based on descriptive statistics and the application of the non-parametric test of Wilcoxon posts, a comparative assessment was carried out between the levels of utility perceived by 71 students and their teachers, in three curricular components of different undergraduate courses of a public university in the state from São Paulo. In addition, Cronbach's alpha coefficient was used to measure the reliability of the data collection instrument used in this research. At the end of this study, it was observed that, although the subjects included in the sample of this research present different levels of perception of utility for most of the factors analyzed, there is a certain degree of convergence in relation to the factors considered most relevant by both, that is, teachers and students attributed a greater perception of usefulness to factors such as interaction and complementarity between classroom and online content, and also to the general utility of information and communication technologies in the respective virtual learning environment. In the specific case of students, the interaction between teacher and student was also considered as one of the most important factors, in the three undergraduate courses analyzed.

Keywords: ICT. VLE. BL. Quantitative methods applied.

* Doutor em Agronomia com ênfase em Energia na Agricultura pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Botucatu; Docente na Faculdade de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia (FACIC-UFU), Brasil; E-mail: carlosjj2004@hotmail.com

** Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU); Docente de língua portuguesa e língua inglesa, suas literaturas e suas metodologias de ensino na Universidade de Uberaba (UNIUBE), Brasil; E-mail: renatadeoliveira.carmo@gmail.com

*** Mestrado em Engenharia e Ciência de Materiais pela Faculdade de Zootecnia e Engenharia de Alimentos da Universidade de São Paulo (USP/FZEA), Pirassununga, SP, Brasil; E-mail: fabiocaixeta@usp.br

**** Doutor em Agronomia pela Faculdade de Ciências Agronômicas e pós-doutorado da UNESP; Docente no mestrado e no doutorado dos Programas de Pós-graduação em Agronomia na UNESP/FCA; Docente nos Programas de Pós-graduação em Engenharia e Ciência dos Materiais e Zootecnia da Faculdade de Zootecnia e Engenharia de Alimentos na USP/FZEA, Brasil; E-mail: caneppele@usp.br

Resumo

Esta pesquisa teve por objetivo utilizar um instrumento de coleta de dados, já proposto anteriormente, com a finalidade de avaliar 11 diferentes fatores relacionados à percepção de utilidade autodeclarada por usuários de um ambiente virtual de aprendizagem e suas tecnologias de informação e comunicação, enquanto recursos pedagógicos utilizados na implementação da metodologia de ensino híbrido (*blended learning*). A partir de estatísticas descritivas e da aplicação do teste não paramétrico de postos de Wilcoxon, foi realizada a avaliação comparativa entre os níveis de utilidade percebida por 71 alunos e seus professores, em 3 componentes curriculares de cursos de graduação distintos de uma universidade pública do estado de São Paulo. Além disso, foi utilizado o coeficiente alfa de Cronbach para avaliar a confiabilidade do instrumento de coleta de dados utilizado nesta pesquisa. Ao final deste estudo, pôde-se observar que, apesar dos alunos e professores integrantes da amostra desta pesquisa apresentarem níveis de percepção de utilidade diferentes para a maioria dos fatores analisados, existe certo grau de convergência em relação aos fatores considerados mais relevantes por ambos. Nesse sentido, professores e alunos atribuíram maior percepção de utilidade a fatores como interação e complementariedade entre o conteúdo presencial e *on-line* e, ainda, à utilidade geral das tecnologias de informação e comunicação do respectivo ambiente virtual de aprendizagem. No caso específico dos alunos, a interação entre professor e aluno também foi considerada como um dos fatores mais importantes nos três cursos de graduação analisados.

Palavras-chave: TIC. AVA. BL. Métodos quantitativos aplicados.

Introduction

The implementation of hybrid teaching methodology or blended learning (BL), as it is best known, in higher education has become increasingly frequent (SHU; GU, 2018). However, the success of this teaching methodology does not just stem from the use of a virtual learning environment (VLE) and its information and communication technologies (ICT) in conjunction with face-to-face teaching; that is, the adoption of BL in higher education requires the implementation of different teaching methods and the introduction of innovations in the teaching and learning process (LÓPEZ-PÉREZ; PÉREZ-LÓPEZ; RODRÍGUEZ-ARIZA, 2011).

On the other hand, the use of new technologies (VLE and ICT), through BL, in situations where the number of students is very high can offer good opportunities for access and production of knowledge (LÓPEZ-PÉREZ; PÉREZ-LÓPEZ; RODRÍGUEZ-ARIZA, 2011).

Regardless of the advantages of using teaching and learning techniques and methods in the hybrid model (BL), both the characteristics related to students and teachers and the VLE and ICT used have an impact on the perception of the utility of BL for the teaching and learning process in the educational curricular components in which this methodology is employed. And this, in turn, requires tools for evaluating this perception of utility for this purpose. However, the literature on this subject has offered few resources focused on VLE evaluation and its ICTs used in BL (RAES *et al.*, 2020).

In this context, Caneppele, Carmo, and Carmo (2019) and Carmo *et al.* (2019) proposed and used a data collection tool - in the form of a questionnaire - evaluating a series of factors related to the utility perception, self-declared by students and teachers, about two different VLE (Google Classroom and TIDIA-Ae), and their ICTs, used in the BL model.

The instrument in question allowed evaluating factors related to 11 different characteristics of both VLE, that is: the ease of use of the VLE; the process of interaction between face-to-face and off-campus moments; the perception of the utility of the activities for the process of teaching and learning; the degree of motivation and interest self-declared by the studies developed online; the degree of utility and diversification of activities developed online; the interaction between teacher and student; the interaction between teacher and VLE; the interaction between students themselves; levels of student participation and involvement in online activities; interaction and complementarity between the content developed in-person and online; and, the perception of the general utility of the ICTs and VLEs (CANEPPELE; CARMO; CARMO, 2019; CARMO *et al.*, 2019).

Although the data collection instrument initially proposed by Caneppele, Carmo, and Carmo (2019) was used to evaluate a different VLE from the study by Carmo *et al.* (2019), i.e., Google Classroom and TIDIA-Ae, respectively, both surveys were conducted with a very small number of students in the context of the postgraduate *stricto sensu*.

In this context, this research aimed to use the collection instrument proposed by Caneppele, Carmo, and Carmo (2019) and Carmo *et al.* (2019), applying it to three different groups of students from a public university in the state of São Paulo. To assess the perception of self-declared utility of the respective students and teachers about the contribution of a free use VLE (Moodle) and its ICTs to the teaching and learning process of curricular components taught in the BL model, and also, using a sample of research more significant than those of previous studies (CANEPPELE; CARMO; CARMO, 2019; CARMO *et al.*, 2019). Thus, the reliability analysis of the mentioned data collection tool (questionnaire) was carried out in the context of undergraduate studies in higher education.

For this purpose, initially, a research was carried out to understand some critical variables of the BL process. The results of the study developed by Caneppele, Carmo, and Carmo (2019) and Carmo *et al.* (2019) were also analyzed, focusing on the data collection instrument used in these two scientific investigations, as described in section 2 of this article.

Then, the methodology of the study and data analysis used in this scientific investigation was addressed and described, and also the analytical methodology used to assess the degree of reliability of the data collection instrument developed by Caneppele, Carmo, and Carmo (2019) and Carmo *et al.* (2019), as detailed in section 3 of this study.

Section 4 of this study aimed at the presentation and analysis of the results of this scientific research.

Finally, in section 5, the final considerations about this research process were made and suggestions for its continuity were made to contribute to the debate related to the use of VLE and ICT in the teaching and learning process in the BL model, and also in the identification of data collection instruments capable of evaluating this type of educational technology used in BL.

The present research is justified by the fact that it allows evaluating the use of a new data collection instrument (CANEPPELE; CARMO; CARMO, 2019; CARMO *et al.*, 2019) from two different perspectives: first, since up to now the questionnaire in question has only been applied to surveys involving postgraduate students *stricto sensu*, one can see the possibility of evaluating it in a different educational context, i.e., in higher education; second, since the reliability of the data collection instrument aimed at evaluating the perception of self-

declared utility about VLE and ICT used in the BL has not yet been evaluated, due to the small number of respondents in which it has been applied up to now, one can see the possibility of using a more significant group of respondents. Thus, in addition to greater quantity, there is higher heterogeneity since the data sample of this research was composed of the answers provided by several students and professors from three different classes, in different undergraduate courses of a public university in the state of São Paulo.

Theoretical background

López-Pérez, Pérez-López, and Rodríguez-Ariza (2011) observe that learning in the BL model can be evaluated from several perspectives. However, the most commonly analyzed are utility, motivation, and satisfaction.

Shu and Gu (2018) point out that, although it can already be considered a methodology widely used in higher education, with well-developed analyses and studies about its characteristics, models, and strategies, little research has been done about the interactions between students and their different forms of occurrence in BL, as well as the interactions between online and face-to-face sessions.

Regarding the perception of the several variables involved in the process of knowledge construction from the BL model, Han and Ellis (2019) state that how students conceive and perceive the teaching and learning process influences their learning outcomes. Thus, in turn, it can influence their perception of utility about the respective teaching mode.

Boelens, Voet, and Wever (2018) highlight that most students in higher education have different characteristics, interests, motivations for learning, and previous educational experiences. Thus, VLE and their ICTs need to provide interactions to improve the learning quality using this type of resource applied to the teaching and learning process.

The alternation and complementarity between online and face-to-face learning provides autonomy for students. But, at the same time, it requires the development of skills related to self-regulation of learning, also requiring a certain degree of customization of learning support, as stated by Vanslambrouck *et al.* (2019).

In proposing an evaluation framework for BL programs from a broader perspective, Chmiel, Shaha, and Schneider (2017) argue that this type of evaluation usually focuses on students, teachers, and technological or institutional aspects. However, it would be necessary to involve the respective administrative teams as well, because, in addition to requiring an integrative evaluation, the BL evaluation process should improve teaching and learning both at the level of the curricular components and a general level from the perspective of the course as a whole.

From the perspective of BL experience and teaching interaction, Chmiel, Shaha, and Schneider (2017) observed that, despite the inherent benefits of expanding student autonomy, there was a certain distance between students and each other, which was not the case in fully face-to-face teaching. Such evidence may indicate the need to contemplate the variables related to teacher interaction in the process of evaluating the perception of tools used in BL (VLE and its ICTs).

When evaluating the perception of added value about online social interaction in the BL model for post-graduate health professionals, Westerlaken *et al.* (2019) observed a higher

perception of utility in online activities. According to the study, this was due to greater collaboration and interaction between students. Besides, a certain value is due to the interaction of moderators and teachers of the course. The authors also pointed out that the alignment between online and face-to-face components and content was one priority of the professionals and students in their research.

Caneppele, Carmo, and Carmo (2019) investigated the perception of the utility of students and teachers participating in a postgraduate course *stricto sensu* belonging to the Faculty of Agronomic Sciences of the Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), in the city of Botucatu-SP (Brazil). The study was about the use of the online platform Google Classroom in the process of teaching and learning a subject taught in the BL model.

Using descriptive statistics and non-parametric tests, Caneppele, Carmo, and Carmo (2019) found that the perception of utility about the VLE used in the BL model obtained an overall average of more than 75% of approval. Both for the students and the point of view of the teacher responsible for the subject in question.

After making small changes to the collection instrument initially proposed by Caneppele, Carmo, and Carmo (2019), Carmo *et al.* (2019) assessed the levels of perceived and self-declared utility about the contribution of the Information Technology system in the Development of the Advanced Electronic Internet (TIDIA Ae) in the teaching and learning process of a subject taught in the BL model in the *stricto sensu* post-graduation course of the Faculty of Animal Science and Food Engineering of the University of São Paulo (USP) of the city of Pirassununga-SP.

Carmo *et al.* (2019) observed that, at different levels, students and teachers perceived the positive contribution of TIDIA Ae to social interaction in the course, which contributed significantly to the process of teaching and learning in the BL model.

Despite evaluating different VLEs and their respective ICTs (Google Classroom and TIDIA Ae), the data collection tool proposed by Caneppele, Carmo, and Carmo (2019) and adjusted by Carmo *et al.* (2019) allowed inferences about the perception of 11 different VLE related factors used in the BL process in the *stricto sensu* graduate course.

For this purpose, Caneppele, Carmo, and Carmo (2019) and Carmo *et al.* (2019) prepared a questionnaire to evaluate the self-declared perception of the utility, in which 11 affirmatives are presented to the interviewees and these, in turn, assign scores from 0 (zero) to 10 (ten) individually for each affirmative, according to the respective concordances, as described in Table 1.

Table 1 – Description of the instrument used for data collection

Item	Affirmative presented to the students	Affirmative presented to the teacher	Factor Appraised
1	Navigation in the "VLE" and its use can be considered easy	As a teacher, I realized that navigating the "VLE" and using it can be considered easy	Ease of use
2	The use of the "VLE" in the course helped me to keep up with my studies even when there was no face-to-face class; therefore, there was the interaction between the	As a teacher, I noticed that the use of the "VLE" in the course helped me to keep up with the students even when there was no face-to-face class. Therefore, there was an	Interaction between face-to-face and online moments

	face-to-face classes and the "VLE" classes.	interaction between the face-to-face classes and the "VLE".	
3	The activities proposed and developed (readings, exercises, discussions, videos, etc.) via the "VLE" have contributed to my learning	As a teacher, I noticed that the activities proposed and developed (readings, exercises, discussions, videos, etc.) via the "VLE" contributed to the students' learning	The utility of the activities for the teaching and learning process
4	The level of difficulty of the activities proposed/developed via the "VLE" allowed me to maintain my interest in the studies	As a teacher, I noticed that the level of difficulty of the activities proposed/developed via the "VLE" allowed the students to maintain their interest in their studies	Motivation and interest in the studies developed online
5	The variety of activities proposed/developed via "VLE" (e-mail, forum, exercise list, sending feedback, etc.) was well explored throughout the studies	As a teacher, I noticed that the variety of activities proposed/developed via "VLE" (e-mail, forum, exercise list, sending feedback, etc.) was well exploited by the students throughout the studies.	The utility and diversification of the activities developed online
6	Teacher interaction and collaboration via the "VLE" was present throughout the studies proposed/performed in this learning environment	As a teacher, I noticed that my interaction and collaboration with the students via the "VLE" was present throughout the studies proposed/performed in this learning environment	Interaction between teacher and student
7	The teacher's notes and interaction in the "VLE" contributed to my learning	As a teacher, I realized that my notes and my interaction in the "VLE" contributed to the students' learning	Interaction between teacher and "VLE"
8	The interaction and collaboration among students were present throughout the studies proposed/developed via the "VLE"	As a teacher, I noticed that interaction and collaboration among students were present throughout the studies proposed/developed via the "VLE".	Interaction among students
9	I consider that I was "present" and, therefore, there was the interaction between me and the other students in the activities proposed/developed via the "VLE"	As a teacher, I consider that I was "present" and, therefore, there was the interaction between me and the students in the execution of the activities proposed/developed via the "VLE"	Participation and involvement in online activities
10	There were consistency and correlation between the subjects/contents proposed in the "VLE" and those worked on in the classroom	As a teacher, I consider that there were coherence and correlation between the subjects/contents proposed/developed in the "VLE" and those worked on in the classroom	Interaction between the content developed face-to-face and online
11	The "VLE" is a resource that can help maintain the rhythm of studies and learning when face-to-face meetings are not possible	As a teacher, I consider that the VLE is a resource that can help maintain the rhythm of studies and learning when face-to-face meetings are not possible	The overall utility of ICTs and "VLE"

Source: prepared by the authors from Carmo *et al.* (2019).

In addition to evaluating those 11 different factors about the VLE used in the implementation of postgraduate courses in the BL model, the investigations carried out by Caneppele, Carmo, and Carmo (2019) and Carmo *et al.* (2019) comparatively analyzed whether

the level of self-declared perception of the respondents was the same for students and teachers. This type of information may allow occasional adjustments to be made about a certain factor, considering two different perspectives, that is, that of the student and that of the respective teacher.

Although formally proposing an instrument for evaluating the perception of the utility of VLEs used in the BL model, these two studies were carried out only in the context of graduate studies *stricto sensu*. That is, despite being innovative, both in the proposal of a formal instrument for assessing the perception of the utility of VLE used in the BL model and the accomplishment of studies of such nature in the context of the Brazilian post-graduation *stricto sensu*, the studies developed by Caneppele, Carmo and Carmo (2019) and by Carmo *et al.* (2019) presented as the main limitation the respective number of participants, i.e., 11 students and one teacher, and also 4 students and one teacher, respectively. Attempting to alleviate possible problems due to the low number of respondents, Carmo *et al.* (2019) had to use the bootstrap resampling method to enlarge the study sample.

Thus, due to the small number of participating respondents, Caneppele, Carmo, and Carmo (2019) and Carmo *et al.* (2019) could not perform any reliability test to validate the data collection instrument used in their studies.

Additionally, since data were collected only from students and professors of the graduate school *stricto sensu*, the possibility arises that the investigations conducted by Caneppele, Carmo, and Carmo (2019) and Carmo *et al.* (2019) might contain some bias related to the characteristics of this type of student.

Thus, with the realization of scientific research that applies the methodology proposed by Caneppele, Carmo, and Carmo (2019) and Carmo *et al.* (2019) with undergraduate students, it is hoped that new contributions can be identified to the debate related to the perception of the utility of VLEs and ICTs used in the teaching and learning process in the BL model.

However, even if no new evidence on the subject is identified, it is expected that the expansion of the number of subjects participating in the research may allow, at a minimum, implementing the reliability analysis on the data collection instrument proposed by Caneppele, Carmo, and Carmo (2019) and Carmo *et al.* (2019).

On the other hand, there is still a third factor that justifies the realization of the present scientific research: the possibility of evaluating the perception of the utility of a new type of VLE. If Caneppele, Carmo, and Carmo (2019) carried out their research applied to Google Classroom, and Carmo *et al.* (2019) evaluated the TIDIA-Ae, this scientific study was developed from the evaluation about the use of Moodle in the teaching and learning process in BL model.

Thus, it is expected that the results identified from this research can be added to the scientific findings of other studies and thus produce new scientific knowledge on the subject involving the teaching and learning of the BL model. Mainly on the perception of self-declared utility about their respective VLE, and also the validation of a new scale of evaluation of this type of educational technology.

Methodology

The collection instrument (questionnaire) proposed by Caneppele, Carmo, and Carmo (2019) and Carmo *et al.* (2019) was applied to the students of three undergraduate courses of the Faculty of Animal Science and Food Engineering of USP Pirassununga-SP to collect the data used in this study. In these courses, curricular components (subjects) were taught using the BL model having Moodle as the VLE.

Table 2 presents a descriptive summary of the students' profile of the collection instrument proposed by Caneppele, Carmo, and Carmo (2019) and Carmo *et al.* (2019) and used in this study.

Table 2 – The general profile of student respondents

Curricular component	Number of respondents	Sex		Age			Previous Moodle experience	
		Mal.	Fem.	Max.	Min.	Avg.	Yes	No
Food Eng. (full-time)	27	9	18	26	19	22	26	1
Food Eng. (nocturnal)	30	11	19	25	19	21	28	2
Biosystems Eng. (full-time)	14	13	1	24	19	20	13	1
Total	71	33	38	26	19	21	67	4

Source: elaborated by the authors, based on survey data.

As a first step in the analysis process, the Kolmogorov-Smirnov normality test was performed to identify the profile of the distributions of the data integrating the research sample formed from the answers (notes) provided by the 71 participants of this study.

The p-value significance analysis of the Kolmogorov-Smirnov test did not indicate a normal distribution ($p\text{-value} < 0.05$) for all the series of data formed by the students' scores for each of the factors evaluated about Moodle.

Given the absence of normal distribution, we opted for the Wilcoxon signposts test to compare the grades representative of the self-declared perception of utility by the students of those three undergraduate courses developed in the BL model with the self-declared perception of the respective teachers.

The nonparametric Wilcoxon sign post-test can be used in place of the Student t parametric test when the hypothesis of statistically significant equality between the median of a series of data and a given value assumed as the median understudy is to be evaluated (TRIOLA, 2012).

After evaluating if the perception of self-declared utility by the students about Moodle was the same as that of the respective teachers, the reliability analysis of the collection instrument proposed by Caneppele, Carmo, and Carmo (2019) and Carmo *et al.* (2019) used in this research, was performed. The reliability analysis of a questionnaire or scale aims to evaluate if the set of factors of a given construction is consistent with the respective measurements (HAIR JUNIOR *et al.*, 2005).

For the reliability analysis, it was used Cronbach's alpha coefficient, whose values vary from 0 to 1, being desirable the closest possible values to 1 (HAIR JUNIOR *et al.*, 2005; RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ; REGUANT-ÁLVAREZ, 2020).

Cronbach's alpha measures the degree of correlation of the answers provided for a questionnaire compared to the general variance of the answers provided by all respondents. Internal reliability considered adequate is between 0.70 and 0.95, since values very close to 1.00 (>0.95) tend to reflect the evaluation of redundant items and that may not provide relevant information about the attributes of a given construct under analysis (RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ; REGUANT-ÁLVAREZ, 2020).

This research proposed to carry out an exploratory-comparative analysis on the theme related to the perception of the utility of an open-use VLE adopted in the BL implemented along with undergraduate courses. Furthermore, it intends to evaluate the internal reliability of the respective data collection instrument, which until then was only used in research developed along with the postgraduate *stricto sensu*, this research can be classified as a scientific investigation of qualitative nature of exploratory character whose data analytical methodology based on applied quantitative methods.

Data analysis and results

The collection of data on self-declared perceptions of utility through the attribution of scores, with open values between 0 and 10, for each of those 11 factors assessed based on the questionnaire proposed by Caneppele, Carmo, and Carmo (2019) and Carmo *et al.* (2019), presented the sample profile described by the information contained in Table 3, regardless of the respective curricular components and undergraduate courses.

Table 3 – The general profile of the data in the research sample

Factors	Minimum	Maximum	Average	Deviation
Ease of use	6.00	10.00	9.11	1.03
Interaction between face-to-face and online moments	5.00	10.00	8.47	1.33
The utility of the activities for the teaching and learning process	5.00	10.00	8.90	1.16
Motivation and interest in the studies developed online	3.00	10.00	7.65	1.47
The utility and diversification of the activities developed online	5.00	10.00	8.76	1.31
Interaction between teacher and student	6.00	10.00	9.39	0.96
Interaction between teacher and “VLE”	3.00	10.00	9.01	1.28
Interaction among students	4.00	10.00	8.04	1.82
Participation and involvement in online activities	4.00	10.00	8.25	1.69
Interaction between the content developed face-to-face and online	6.00	10.00	9.36	0.97
The overall utility of ICTs and “VLE”	5.00	10.00	9.57	0.87

Source: elaborated by the authors, based on survey data.

Assessing the perception of self-declared utility by the 27 students in the food engineering course (full-time period) about those 11 factors related to the VLE (Moodle) used as a technological resource of the BL, it was possible to perceive average grades between 8.00

and 10.00 (column "Students' grades" of Table 3), while the grades assigned by the teacher varied between 6.00 and 10.00 (column "Null Hypothesis" of Table 4).

Table 4 – Wilcoxon sign rank test for the food engineering course (full-time period).

Factor Appraised	Test Parameters	Students' grades^(a)	Null Hypothesis^(b)	Statistics	p-value^(c)
Ease of use		9.00	8.00	186	0.000
Interaction between face-to-face and online moments		9.00	9.00	99	0.127
The utility of the activities for the teaching and learning process		9.00	9.00	114	0.438
Motivation and interest in the studies developed online		8.00	7.00	234	0.003
The utility and diversification of the activities developed online		9.00	6.00	351	0.000
Interaction between teacher and student		10.00	8.00	260	0.000
Interaction between teacher and "VLE"		9.00	8.00	233	0.000
Interaction among students		8.00	7.00	254	0.003
Participation and involvement in online activities		8.00	9.00	90	0.073
Interaction between the content developed face-to-face and online		10.00	10.00	0	0.004
The overall utility of ICTs and "VLE"		10.00	10.00	0	0.024
(a)Median of students' scores for each question (factor appraised)					
(b)Null Hypothesis = teacher's score for each question (factor appraised)					
(c)Probability = 95% confidence.					

Source: elaborated by the authors, based on survey data.

The application of the Wilcoxon sign post-test for the food engineering course (full-time period) showed that students and the teacher responsible for the subject had statistically equal self-declared levels of utility perception ($p\text{-value} > 0.05$) only for the factors related to "interaction between the presence and non-presence moments", "utility of the activities for the teaching and learning process" and "participation and involvement in online activities", as demonstrated by the information summarized in Table 3.

Both the students and the teacher of the food engineering course (full-time period) attributed more relevance to factors related to "interaction and complementarity between face-to-face and online content" and to the "general utility of ICTs and the VLE". Besides, for the students' there was still a third factor considered equally relevant, i.e., the "interaction between teacher and student".

The assessment of self-declared utility perception by the 30 students of the food engineering course (nocturnal period) (applied to those 11 factors related to the VLE (Moodle) used as a resource to support the implementation of BL also identified average grades between 8.00 and 10.00 (column "Students' grades" of Table 4). Regard the grades assigned by the teacher, they also ranged between 6.00 and 10.00 (column "Null Hypothesis" of Table 5).

However, Wilcoxon's sign post-test for the food engineering course (nocturnal period) showed that students and the teacher had statistically equal self-declared levels of utility perception ($p\text{-value} > 0.05$) only for factors related to "utility of activities for the teaching and learning process" and "participation and involvement in online activities", as shown in Table 4.

Table 5 – Wilcoxon sign rank test for the food engineering course (nocturnal period)

Factor Appraised	Test Parameters	Students' grades ^(a)	Null Hypothesis ^(b)	Statistics	<i>p-value</i> ^(c)
Ease of use		9.00	8.00	234	0.000
Interaction between face-to-face and online moments		8.00	9.00	63	0.009
The utility of the activities for the teaching and learning process		9.00	9.00	99	0.860
Motivation and interest in the studies developed online		8.00	7.00	210	0.025
The utility and diversification of the activities developed online		9.00	6.00	435	0.000
Interaction between teacher and student		10.00	8.00	348	0.000
Interaction between teacher and "VLE"		10.00	8.00	331	0.000
Interaction among students		8.50	7.00	335	0.002
Participation and involvement in online activities		9.00	9.00	124	0.425
Interaction between the content developed face-to-face and online		10.00	10.00	0	0.002
The overall utility of ICTs and "VLE"		10.00	10.00	0	0.015
(a)Median of students' scores for each question (factor appraised)					
(b)Null Hypothesis = teacher's score for each question (factor appraised)					
(c)Probability = 95% confidence.					

Source: elaborated by the authors, based on survey data.

Again, both the students and the course teacher, in this case, the food engineering course (nocturnal period), attributed more relevance to the factors related to the "interaction and complementarity between face-to-face and online content" and to the "general utility of ICTs and VLE". However, this time, students still considered the "teacher-student interaction" equally relevant to those two factors mentioned initially, and they also attributed equal importance to the "teacher-VLE interaction".

Unlike the full-time and nocturnal period food engineering courses, the evaluation of the self-declared utility perception by the 14 students in the biosystems engineering course (full-time period), referring to those 11 factors evaluated, signaled grades with medians between 7.00 and 10.00 (column "Students' grades" of Table 4), with grades assigned by the teacher varying between 6.00 and 10.00 (column "Null Hypothesis" of Table 4).

However, Wilcoxon's sign posts test for the full biosystem engineering course showed a higher level of agreement between students and the teacher about the intensity of their self-declared perceptions of utility on those 11 factors assessed. That is, the grades attributed by the students and the teacher responsible for the class showed statistically equal self-declared utility perception levels (*p-value* > 0.05) for 6 of the 11 factors related to the VLE (Moodle) used in the implementation of BL. Thus, the causes referring to the "utility of the activities for the teaching and learning process", "motivation and interest for studies developed online", "interaction between teacher and student", "interaction between teacher and VLE", "interaction between students" and "interaction and complementarity between the classroom and online content", as shown in Table 6.

Table 6 – Wilcoxon sign rank test for the biosystems engineering course (full-time period).

Factor Appraised	Test Parameters	Students' grades^(a)	Null Hypothesis^(b)	Statistics	p-value^(c)
Ease of use		10.00	8.00	76	0.002
Interaction between face-to-face and online moments		8.50	10.00	0	0.007
The utility of the activities for the teaching and learning process		9.00	9.00	36	0.796
Motivation and interest in the studies developed online		7.00	8.00	12	0.051
The utility and diversification of the activities developed online		9.00	6.00	103	0.001
Interaction between teacher and student		10.00	9.00	40	0.166
Interaction between teacher and "VLE"		8.50	9.00	30	0.439
Interaction among students		7.50	7.00	57	0.415
Participation and involvement in online activities		7.00	9.00	2	0.006
Interaction between the content developed face-to-face and online		10.00	9.00	36	0.083
The overall utility of ICTs and "VLE"		10.00	10.00	0	0.041
(a)Median of students' scores for each question (factor appraised)					
(b)Null Hypothesis = teacher's score for each question (factor appraised)					
(c)Probability = 95% confidence.					

Source: elaborated by the authors, based on survey data.

Both the students and the teacher of the food engineering course (full-time period) attributed more relevance to factors related to the "general utility of ICTs and the VLE". For students, factors related to "interaction and complementarity between face-to-face and online content", "teacher-student interaction" and "ease of use" were also considered among the most relevant. For the teacher, in addition to the "general utility of ICTs and VLE", the other factor considered one of the most relevant in terms of perceived utility about VLE used in the BL was the "interaction between the presence and non-presence moments".

These findings suggest that, in general, that teachers and students have predominantly different levels of utility perceptions about the VLE used in the BL in food engineering courses (full-time period: 8 out of 11 factors; and nocturnal: 9 out of 11 factors), and also, levels of utility perceptions about the VLE used in the BL in biosystems engineering courses (full-time period) (6 out of 11 factors); in all cases, the levels of utility perceived by students were higher than the levels perceived by the respective teachers.

However, as initially demonstrated in Table 2, in all cases the average score attributed by students on those 11 factors evaluated was between 80% and 90% ($[\text{average} \times 10] / 100$), except for the "motivation and interest for studies developed online", whose average level of perception of utility was 76.50%.

Thus, it suggests that students and teachers - in the sample of this research - presented high levels of self-declared perception of utility about the ICTs and the VLE (Moodle) used as a technological and instructional resource enabling the BL in the three curricular components evaluated by this study. With special emphasis on those factors related to the "interaction and complementarity between the classroom and online content", the "interaction between teacher and student", and also the perception of "general utility of ICTs and the VLE".

After evaluating the perception of self-declared utility by students, and teachers about the VLE and its ICTs (Moodle) used in the BL implemented with three curricular components of different undergraduate courses, the reliability analysis of the collection instrument proposed by Caneppele, Carmo, and Carmo (2019) and Carmo *et al.* (2019) and used in this research was performed.

The internal reliability test of the questionnaire was aimed at calculating and identifying the Cronbach alpha coefficient for the groups of respondents or curricular components. Besides, calculating and identifying the general Cronbach alpha for the total set of data formed by the responses of the 71 (27+30+14) respondents in the sample of this study, as described in Table 7.

Table 7 – Summary of the internal reliability test of the collection instrument (questionnaire)

Groups of respondents	Cronbach's Alpha	Factors Appraised	Number of questionnaires evaluated		
			Valid	Excluded	Total
Overall (all courses together)	0.890	11	71	0	71
Food Eng. (full-time)	0.893	11	27	0	27
Food Eng. (nocturnal)	0.847	11	30	0	30
Biosystems Eng. (full-time)	0.930	11	14	0	14

Source: elaborated by the authors, based on survey data.

Both in the general analysis and the individual analysis by curricular component, Cronbach's alpha coefficient was higher than 0.80, which suggests an adequate internal reliability level, according to the criteria described by Rodríguez-Rodríguez and Reguant-Álvarez (2020).

Overall, besides allowing the evaluation of 11 different factors related to the perception of the utility of the VLEs used in BL, both individually (factor by factor) and comparatively (between students and teachers), it is possible to state that the collection instrument proposed by Caneppele, Carmo, and Carmo (2019) and Carmo *et al.* (2019) had its internal reliability evaluated and confirmed based on the Cronbach's alpha coefficient raised from the responses provided by students participating in this study.

Conclusions

This study was conducted by using the data collection method proposed by Caneppele, Carmo, and Carmo (2019) and Carmo *et al.* (2019) for the evaluation of the perception of self-declared utility by students and teachers about the contribution of a free use VLE (Moodle), and its ICTs, to the process of teaching and learning curricular components taught in the BL model. Thus, the present research suggests that the students and teachers tended to present different levels of utility perceptions in most of the cases analyzed.

Besides, it was observed some convergence concerning some of the factors considered most relevant by the participants of this research, since, almost in their totality, teachers and students attributed higher perception of utility to factors related to "interaction and complementarity between face-to-face and online content" and to the "general utility of ICTs and the VLE". About the students, the "interaction between teacher and student" was also

considered one of the most significant factors in three undergraduate courses at the higher level analyzed.

Unlike what happened in previous studies ((CANEPELE; CARMO; CARMO, 2019); CARMO *et al.*, 2019), the number and diversity of respondents participating in this study allowed evaluating and proving the internal reliability of the collection instrument in question, at least about undergraduate students taught in the BL model.

Thus, it is possible to state that the questionnaire proposed by Caneppele, Carmo, and Carmo (2019) and Carmo *et al.* (2019) may contribute significantly to the evaluation process regarding the perception of the utility of VLE, and their ICTs, used in the implementation of BL.

A natural progression of this work is to analyze the internal reliability of the collection instrument proposed by Caneppele, Carmo, and Carmo (2019) and Carmo *et al.* (2019) in a research sample formed exclusively by students and professors of postgraduate courses *stricto sensu*. Therefore, it should be remembered that the questionnaire used in this study was initially proposed in this context and, although it proved to be efficient and valid in the context of the courses taught through the BL methodology at a higher level, it has not yet had its reliability evaluated in the context of postgraduate courses *stricto sensu*.

Acknowledgements

We thank the reviewers and editors for their comments and suggestions. The last author is grateful for the financial support of CAPES.

Authors' contributions

On behalf of all authors, the corresponding author states that all the authors have contributed equally to this study. All authors read and approved the final version of the manuscript.

References

BOELENS, Ruth; VOET, Michiel; WEVER, Bram De. The design of blended learning in response to student diversity in higher education: Instructors' views and use of differentiated instruction in blended learning. **Computers & Education**, [s. l.], v. 120, p. 197-212, May 2018. Available in: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.02.009>. Access in: Oct. 10th, 2020.

CANEPELE, Fernando de Lima; CARMO, Renata de Oliveira Souza; CARMO, Carlos Roberto Souza. Ensino híbrido na pós-graduação *stricto sensu*: a percepção discente e docente acerca da utilização de tecnologias digitais da informação e comunicação. **Cadernos da FUCAMP**, [s. l.], v. 18, n. 35, p. 47-64, 2019. Available in: <http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/1863>. Access in: Oct. 9th, 2020.

CARMO, Carlos Roberto Souza; CANEPPELE, Fernando de Lima Caneppele; ZUIN, Luis Fernando Soares; CARMO, Renata de Oliveira Souza. *Blended learning* no Brasil: as contribuições do TIDIA na pós-graduação *stricto sensu* da Universidade de São Paulo. **Cadernos da Fucamp**, [s. l.], v.18, n. 36, p.80-93, 2019. Available in: <https://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/2044/1278>. Access in: Oct. 15th, 2020.

CHMIEL, Aviva S.; SHAHA, Maya; SCHNEIDER, Daniel K. Introduction of blended learning in a master program: developing an integrative mixed method evaluation framework. **Nurse Education Today**, [s. l.], v. 48, p 172-179, Jan. 2017. Available in: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.10.008>. Access in: Oct. 7th, 2020.

HAIR JUNIOR, Joseph F.; ANDERSON, Rolph E.; TATHAM, Ronald L.; BLACK, William C. **Análise multivariada de dados**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HAN, Feifei; ELLIS, Robert A. Identifying consistent patterns of quality learning discussions in blended learning. **The Internet and Higher Education**, [s. l.], v. 40, p. 12-19, Jan. 2019. Available in: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2018.09.002>. Access in: Sep. 22th, 2020.

LÓPEZ-PÉREZ, M. Victoria; PÉREZ-LÓPEZ, M. Carmen; RODRÍGUEZ-ARIZA, Lázaro. Blended learning in higher education: Students' perceptions and their relation to outcomes. **Computers & Education**, [s. l.], v. 56, issue 3, p. 818-826, Apr. 2011. Available in: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.10.023>. Access in: Sep. 7th, 2020.

RAES, Annelies; VANNESTE, Pieter; PIETERS, Marieke; WINDEY, Ine; NOORTGATE, Wim Van Den; DEPAEPE, Fien. Learning and instruction in the hybrid virtual classroom: an investigation of students' engagement and the effect of quizzes. **Computers & Education**, [s. l.], v. 143, article number: 103682, Jan. 2020. Available in: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103682>. Access in: Oct. 20th, 2020.

RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ, Julio; REGUANT-ÁLVAREZ, Mercedes. Calcular la fiabilidad de un cuestionario o escala mediante el SPSS: el coeficiente alfa

de Cronbach. **REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació**, [s. l.], v. 13, n. 2, p. 1-13, 2020. Available in: <https://doi.org/10.1344/reire2020.13.230048>. Access in: Oct. 16th, 2020.

SHU, Hang; GU, Xiaoqing. Determining the differences between online and face-to-face student-group interactions in a blended learning course. **The Internet and Higher Education**, [s. l.], v 39, p.13-21, Oct. 2018, Available in: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2018.05.003>. Access in: Sep. 18th, 2020.

TRIOLA, Mario F. **Introdução à estatística**. 10. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

VANSLAMBROUCK, Silke; ZHU, Chang; PYNOO, Bram; LOMBAERTS, Koen; TONDEUR, Jo; SCHERER, Ronny. A latent profile analysis of adult students' online self-regulation in blended learning environments. **Computers in Human Behavior**, [s. l.], v. 99, p.

Carlos Roberto Souza Carmo; Renata de Oliveira Souza Carmo;
Fabio Caixeta Nunes; Fernando de Lima Caneppele.

126-136, Oct. 2019. Available in: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.05.021>. Access in: Sep. 24th, 2020.

WESTERLAKEN, Mirjam; CHRISTIAANS-DINGELHOFF, Ingrid; FILIUS, Renée M.; VRIES, Bas de; BRUIJNE, Martine de; VAN DAM, Marjel. Blended learning for postgraduates: an interactive experience. **BMC Medical Education**, [s. l.], v. 19, article number 289, p. 2-7, 2019. Available in: <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1717-5>. Access in: Oct. 11th, 2020.

Comunicação não violenta e dogmática jurídica: necessária inovação para atuação dos advogados em audiências autocompositivas

*Non-violent communication and legal dogmatics: required
innovation for lawyers acting in autocompositive hearings*

Daniel Camurça Correia*

Caio Viana Andrade**

Mara Livia Moreira Damasceno***

Resumo

O objetivo deste trabalho é analisar em que medida a teoria da comunicação não violenta pode contribuir para a construção de acordos e ser utilizada pelos advogados em audiências judiciais de mediação ou de conciliação. Inicialmente, examina-se a origem, a definição, os objetivos e o procedimento de aplicação da comunicação não violenta. Após, verifica-se as características do discurso jurídico, a atuação e a importância dos advogados em audiências autocompositivas, culminando com apresentação de proposta de inserção da comunicação não violenta como uma disciplina na matriz curricular dos cursos de Direito brasileiros. A metodologia utilizada apoia-se em pesquisa bibliográfica e documental, com referências extraídas de doutrinas jurídicas, artigos de periódicos científicos, monografias, dissertações e teses. Conclui-se que a adequação do discurso jurídico adotado pelos advogados em audiências autocompositivas judiciais por intermédio da comunicação não violenta corrobora não somente com o fortalecimento do modelo consensual de justiça, mas também com o fortalecimento do Estado Democrático de Direito, dado que uma de suas principais características é a participação ativa do povo no desenvolvimento de suas capacidades o que se dá, portanto, sem o uso da violência e exclusivamente por meio da comunicação.

Palavras-chave: Comunicação não violenta. Audiências autocompositivas. Discurso jurídico. Estado Democrático de Direito.

* Doutor em História Social (PUC/SP), Pós-Doutorado pelo Programa da Pós-Graduação em Direito Constitucional Universidade de Fortaleza (UNIFOR); Docente na UNIFOR, Fortaleza, CE; Líder do Grupo de Pesquisa em Filosofia do Direito (CNPq/UNIFOR); Avaliador Nacional e Internacional do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito (CONPEDI), Brasil; E-mail: daniel.camurca@unifor.br

** Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Direito Constitucional pela UNIFOR, Brasil; E-mail: caiovianaandrade@outlook.com

*** Mestre em Direito Constitucional pela UNIFOR; Doutoranda pelo Programa da Pós-Graduação em Direito Constitucional da UNIFOR; Professora na UNIFOR, Fortaleza, CE, Brasil; E-mail: maralivia@unifor.br

Abstract

This paper's purpose is to analyze how the theory of non-violent communication can contribute to the construction of agreements and be used by lawyers in judicial mediation or conciliation hearings. Initially, the origin, definition, objectives and application procedure of non-violent communication are examined. Afterwards, the characteristics of the legal discourse, the performance and the importance of lawyers in self-composed hearings are verified, culminating with the presentation of a proposal for the insertion of non-violent communication as a discipline in the curricular matrix of Brazilian law courses. The methodology used is based on bibliographic and documentary research, with references extracted from legal doctrines, articles from scientific journals, monographs, dissertations and theses. It is concluded that the adequacy of the legal discourse adopted by lawyers in self-composed judicial hearings through non-violent communication corroborates not only with the strengthening of the consensual model of justice, but also with the strengthening of the Democratic State of Law, given that one of their main characteristics is the active participation of the people in the development of their capacities, which happens, therefore, without the use of violence and exclusively through communication.

Keywords: Non-violent communication. Self-composed hearings. Legal discourse. Democratic State of Law.

Introdução

A cultura da sentença é um fenômeno bastante presente no Brasil, fato evidenciado pela frequente busca pelo Poder Judiciário para resolver conflitos que, muitas vezes, poderiam ser solucionados por meio de uma conversação amigável. Dentre os motivos que revelam esse protagonismo do Poder Judiciário na resolução de conflitos está a falsa percepção da sociedade de que somente instituições estatais são moralmente legítimas para dirimir desentendimentos na interação humana.

A problemática, no entanto, não se restringe à judicialização dos conflitos, uma vez que a dogmática processual civil já impulsiona a resolução de conflitos por intermédio de mecanismos autocompositivos de resolução de disputas, como a mediação e a conciliação. Pode-se inferir que a maneira como o litígio – conflito levado a juízo para apreciação – é gerido vem a ser também um fator determinante para a perpetuação da cultura da sentença em detrimento da cultura do consenso.

Nesse sentido, o papel dos profissionais do Direito, principalmente dos advogados públicos e privados, torna-se de fundamental importância, dado que, em tese, são quem melhor conhecem o conflito, pois são os profissionais que manejam o processo e estão à frente dos fatos jurídicos. Contudo, a cultura do litígio prevalece até mesmo entre esses profissionais, uma vez que, *a priori*, predomina no discurso jurídico brasileiro o formalismo normativista.

Com efeito, a predominância de um discurso jurídico formalista em que a norma jurídica é vista como uma entidade apartada do conflito apresenta-se como uma forte resistência à consolidação de um modelo consensual de resolução de disputas. Isso porque uma das competências autocompositivas – aptidões que permitem qualidade e conseqüente sucesso do procedimento de autocomposição – é a competência comunicativa.

Para tanto, é indispensável o conhecimento e a prática de técnicas conciliatórias, não somente pelos conciliadores e mediadores como também pelos causídicos. Dentre as inúmeras técnicas que podem servir como instrumentos para garantir um desempenho proveitoso do

advogado durante uma audiência conciliatória, urge a necessidade de estudar e pesquisar uma delas: a comunicação não violenta.

A partir do exposto, busca-se responder aos seguintes questionamentos: Em que consiste a comunicação não violenta? Quais as características do discurso jurídico e como este pode ser adaptado às audiências autocompositivas? Como os advogados públicos e privados poderiam ser capacitados para aplicar a comunicação não violenta nas audiências de conciliação ou de mediação?

Inicialmente, analisa-se a origem, a definição, os objetivos e o procedimento de aplicação da comunicação não violenta. Em seguida, realiza-se uma abordagem acerca do discurso jurídico e suas interações com o modelo consensual de resolução de disputas. Para tanto, busca-se demonstrar como a comunicação não violenta pode ser uma ferramenta de grande valia para aprimorar a atuação e a comunicação dos advogados nas referidas modalidades de audiências.

À vista disso, o presente trabalho possui relevância jurídica, uma vez que se propõe a estudar o discurso jurídico e o exercício da advocacia sob outra perspectiva, inclusive pouco estudada: a perspectiva da comunicação não violenta aplicada à gestão adequada de conflitos. Ressalte-se a relevância social, na medida em que o estímulo às práticas consensuais, como a autocomposição, bem como o seu aprimoramento, consiste num exercício que corrobora com o fortalecimento do Estado Democrático de Direito.

A comunicação não violenta

O interesse em desenvolver uma comunicação baseada no movimento político da não-violência¹ se deu a partir da experiência de vida de seu idealizador, o psicólogo social estadunidense Marshall Bertram Rosenberg que, durante sua infância, na década de 1940, presenciou diversos conflitos raciais no bairro em que vivia, situado na cidade de Detroit. Por outro lado, ao mesmo tempo que presenciava tais conflitos violentos, também teve contato com pessoas que gostavam de contribuir para o bem-estar alheio.

Rosenberg (2019a, p. 27-28) considera que grande parte da sociedade se comunica de forma violenta por intermédio de julgamentos moralizadores, comparações, classificações, negação de responsabilidade e exigências, denominando esse padrão comunicacional de comunicação alienante da vida. Justifica seu pensamento no fato de subsistir um modelo social baseado no domínio hierárquico. Com isso, a natureza humana – compassiva, de acordo com o autor – é distorcida pela maneira como as pessoas são educadas pelas estruturas econômicas e sociais, de forma a ser comumente caracterizada, de acordo com inúmeros pensadores, dentre eles Maquiavel (1994), como invejosa, previsível, egoísta e tirânica.

A comunicação não violenta (CNV), como resposta ao suprarreferido modelo social, trata-se, em síntese, de uma técnica ou modelo comunicativo baseado na empatia e na compaixão, que pode ser utilizado em vários níveis de comunicação e em situações diversas, como na gestão de conflitos judiciais e até mesmo em situações cotidianas. Tem como principal

¹ A não-violência pode ser conceituada como um princípio ético-religioso, presente no Hinduísmo e no Budismo, pelo qual repudia-se a prática de quaisquer formas de violência. Tornou-se conhecida mundialmente a partir dos ensinamentos de Mahatma Gandhi durante o Movimento de Independência da Índia, que se deu entre os anos de 1857 e 1947.

objetivo a reformulação da maneira pela qual as pessoas se comunicam, tendo como base o exercício da compaixão, que pode ser entendida, de acordo com o Rosenberg (2019a, p. 27) como uma manifestação da natureza humana em que um indivíduo serve aos outros sem levar em consideração o dever, a obrigação, o desejo de recompensa, o medo de punição, a culpa e/ou a vergonha.

Diferentemente de diversas abordagens filosóficas, a filosofia em torno da CNV pode ser considerada uma filosofia prática, pois permite uma combinação entre pensamento e linguagem, bem como, por consequência, uma intervenção educativa nas relações intersubjetivas. Sua abordagem prática, para cumprir com o objetivo proposto, desdobra-se num procedimento composto por quatro fases, que serão analisadas a seguir: 1) observação sem avaliação; 2) expressão de sentimentos; 3) reconhecimento das necessidades por detrás dos sentimentos; e 4) formulação de um pedido concreto.

Observação sem avaliação

Observação sem avaliação é a primeira etapa da CNV a ser posta em prática. Consiste, em suma, na observação de fatos ou comportamentos, geralmente conflitivos, sem, no entanto, acrescentar críticas ou julgamentos moralizadores. É uma observação imparcial de um conflito cujo o objetivo nada mais é que evitar que a mensagem transmitida seja interpretada como uma crítica.

Para Pelizzoli (2012), a observação sem avaliação não se trata somente de uma conduta ética, mas também de uma conduta objetiva com a possibilidade de alcançar aquilo que se deseja. Todavia, entende que os julgamentos moralistas são os principais obstáculos para a presente etapa. Pondera Pelizzoli (2012, p. 13), ademais, que, durante um conflito, não se deve trazer à baila fatos do passado, distante ou próximo, pois, com essa atitude, os conflitantes tendem a criar mais problemas entre si, em vez de utilizarem o momento presente como ponto de partida para o entendimento recíproco e para a constituição de relações afetivas.

Rosenberg (2006, p. 56-57), para tornar seu raciocínio mais palpável, serve-se da análise de dois exemplos: 1) Zequinha não marcou nenhum gol em vinte partidas e 2) Zequinha é péssimo jogador de futebol. De acordo com a lógica da CNV, verifica que no segundo exemplo há uma observação com avaliação, dado que são usadas “palavras que denotam habilidade sem indicar que se está fazendo uma avaliação”. Em contrapartida, verifica, no primeiro exemplo, uma observação sem avaliação, pois as palavras são empregadas de modo específico, para um tempo e um contexto determinado.

Identificação e expressão de sentimentos

Observado imparcialmente o fato ou o comportamento, deve-se, posteriormente, identificar e expressar os sentimentos ocasionados a partir dessa observação: inicia-se, assim, a segunda etapa do processo da CNV. Segundo Rosenberg (2019a, p. 48), a todo momento as pessoas são afetadas por emoções, porém, grande parte delas não possui um vocabulário preciso de palavras para descrever o que estão sentindo. Pelo contrário, suas mentes estão direcionadas para perceber o que alguma autoridade está pensando a respeito.

Tendo assimilado a reflexão, Rosenberg (2006) recomenda, para identificar e expressar os sentimentos, a escolha de palavras que se refiram a emoções específicas em lugar de palavras vagas ou genéricas. Veja:

Desenvolver um vocabulário de sentimentos que nos permita nomear ou identificar de forma clara e específica nossas emoções nos conecta mais facilmente uns com os outros. Ao nos permitirmos ser vulneráveis por expressarmos nossos sentimentos, ajudamos a resolver conflitos (ROSENBERG, 2006, p. 76).

Chama a atenção, entretanto, para o uso cotidiano de palavras que expressam opiniões sobre si mesmo em vez de emoções. Logo, sugere que, ao expressar o sentimento identificado, deve-se ligá-lo à necessidade não atendida, especificando, num viés prático, que “podemos aprofundar a consciência de nossa própria responsabilidade ao substituirmos a frase original por *Sinto-me assim porque eu...*” (ROSENBERG, 2006, p. 69, *italico no original*).

Quando os sentimentos, tanto do interlocutor quanto do ouvinte, são levados a sério, ou seja, reconhecidos e compreendidos como legítimos, a interação torna-se menos reativa e mais proativa. Dessa forma, sem o peso das emoções reprimidas, é mais provável estabelecer uma comunicação racional, pela qual os conflitantes se tornam mais propensos a discutir o verdadeiro impasse: as necessidades ou interesses por detrás dos sentimentos (FISHER; URY; PATTON, 2018).

Reconhecimento das necessidades por detrás dos sentimentos

A terceira etapa, sem embargo, é a principal do processo da CNV, na medida em que as necessidades humanas são universais e, por conseguinte, propícias ao consenso. É nela que se reconhece a matriz dos sentimentos e das reações decorrentes destes, ou seja, as necessidades satisfeitas ou insatisfeitas. Elenca Rosenberg (2006, p. 86-88), exemplificativamente, um rol de necessidades básicas pelas quais todos compartilham, quais sejam: autonomia, celebração, integridade, interdependência, lazer, comunhão espiritual e necessidades físicas.

Aponta Maslow (1954) a existência de uma hierarquia de necessidades humanas básicas, representada, no caso, por uma pirâmide. Em sua base encontram-se as necessidades fisiológicas, como a comida e o sexo, as quais, no seu entendimento, são as mais prepotentes, sendo classificadas, portanto, como baixas necessidades. Na zona média da pirâmide estariam as necessidades de segurança; de amor, carinho e pertencimento; e de estima. No topo, enfim, situar-se-iam as necessidades de autorrealização, como o aprimoramento moral e criativo, classificadas, por sua vez, como altas necessidades, pois se tratam de escolhas humanas mais agradáveis que quaisquer outras.

Dessa forma, quando há um conflito mal administrado em volta de necessidades não atendidas – altas ou baixas, de acordo com a teoria das motivações humanas –, é provável que sejam praticadas “várias formas de violência verbal, psicológica ou física – e não a solução pacífica das diferenças” (ROSENBERG, 2019b, p. 14).

Novamente, Rosenberg (2006, p. 51) critica a influência do modelo social de domínio hierárquico sobre os processos destrutivos de resolução de conflitos intra e intersubjetivos. Para o autor, a dificuldade de reflexão sobre as necessidades humanas decorre da orientação imposta

pelas estruturas de dominação, pois definem quais as respostas são consideradas corretas. Dentro dessa lógica de alienação, responder às autoridades por intermédio de necessidades seria uma afronta ao controle exercido. Dessa maneira, predomina nas relações humanas, expressões alienadas de necessidades não atendidas.

Um segundo fator que dificulta o reconhecimento das necessidades é, conforme Rosenberg (2019b, p. 19), a ideia ilusória e negativa que se tem a respeito da expressão das necessidades. Para muitos, reconhecer e exteriorizar as necessidades insatisfeitas é sinal de fragilidade. Logo, quando uma pessoa não tem sua necessidade atendida, busca uma maneira mais fácil de compensar sua frustração: entrar numa disputa para ver quem está certo.

Como a CNV não tem por objetivo principal mudar as necessidades humanas – que, por mais universais que sejam, não são satisfeitas por todos –, mas sim, estimular relacionamentos baseados na sinceridade e na empatia, torna-se possível amenizar as aludidas problemáticas. Para isso, é preciso, inicialmente, que um dos conflitantes perfaça estágios primitivos de responsabilidade emocional. Assim sendo, supera-se o costume de se considerar responsável e/ou indiferente pelo sentimento alheio, para, ao final, aceitar-se como responsável pelos próprios sentimentos. Este último estágio é denominado de estágio de libertação emocional (ROSENBERG, 2006, p. 95).

Isto posto, observa-se como a terceira etapa está estritamente vinculada à segunda. Ou melhor, como os sentimentos estão estritamente vinculados às necessidades. Reconhecer as necessidades importa em assumir a responsabilidade pelos próprios sentimentos, pois esses, por natureza, são particulares. Dito isso, Rosenberg (2006, p. 84), como já mencionado, recomenda que durante a prática da CNV, os sentimentos estejam, a todo momento, conectados às próprias necessidades, em vez de atribuir culpa, de modo que o outro consiga reagir a estas com compaixão.

Formulação de um pedido concreto

A quarta e última etapa da CNV é a formulação de um pedido cuja a finalidade é revelar ao outro sujeito do processo comunicacional o que se tem observado, sentido e necessitado. Por meio de uma solicitação é possível obter ações concretas, ou melhor, atitudes que satisfaçam as necessidades não atendidas. Contudo, não basta um simples pedido para conseguir o que se quer. É preciso estar atento à maneira como esse é externado.

Rosenberg (2006, p. 103), enfatiza que, durante a formulação de uma solicitação, deve-se utilizar uma linguagem que expresse “o que estamos pedindo, e não o que não estamos pedindo”. Significar dizer que, ao se fazer uma solicitação negativa, isto é, ao revelar o que não se quer, aumenta-se a chance de o ouvinte não compreender qual a necessidade está em jogo, dificultando o processo de comunicação. Além disso, sugere que seja evitada uma linguagem inespecífica, mediante frases vagas, abstratas ou ambíguas, pois favorece uma confusão interna.

Para formular um pedido consciente, não basta descrever o fato observado e a emoção advinda desse. Um pedido inconsciente é aquele “[...] que ao falar simplesmente não tenhamos consciência do que estamos pedindo quando falamos” (ROSENBERG, 2006, p. 1110), impossibilitando a capacidade de o ouvinte discernir acerca da necessidade por detrás do pedido.

O pedido conscientemente formulado, levando em consideração as três etapas anteriores, pode, certamente, resolver pacificamente um conflito. Em contrapartida, quando não acompanhado dos sentimentos e necessidades, podem soar como exigência e, nisso, impedir que a CNV cumpra com seu objetivo. Exigência nada mais é que uma solicitação acompanhada de críticas, julgamentos ou atribuição de culpa ao ouvinte, no caso, solicitações isentas de empatia.

Destarte, é importante, mesmo num pedido que englobe observações, sentimentos e necessidades, verificar se a mensagem foi compreendida corretamente, recomendando o supracitado autor também, para tanto, a solicitação de um retorno ao ouvinte sobre sua clareza acerca do que se deseja (ação concreta) para satisfazer a necessidade não atendida (ROSENBERG, 2006, p. 113).

Aproximações entre autocomposição judicial e dogmática jurídica

Reale (1999, p. 324-325) denomina dogmática jurídica o momento em que o profissional do Direito, ao aplicar a Ciência do Direito, serve-se do “plano teórico dos princípios e conceitos gerais indispensáveis à interpretação, construção e sistematização dos preceitos e institutos que se compõe o ordenamento jurídico”. Apesar de defender e considerar a dogmática jurídica como momento essencial da aplicação do Direito, adverte o seguinte:

Devemos evitar, na Ciência Jurídica, tanto os males da formalização que se aliena da experiência, como os do casuísmo que a pulveriza e estiola. Nada mais pernicioso do que reduzir a Jurisprudência a comentários de leis. Os comentários deixam-nos no vestibulo da Dogmática Jurídica. A Ciência do Direito somente se revela como ciência madura quando as interpretações dos artigos completam-se através de uma visão unitária de todo o sistema (REALE, 1999, p. 328).

Ademais, a dogmática é responsável pela institucionalização e submissão do discurso prático a uma ordem jurídica. Com efeito, o discurso prático passa a ser moldado de acordo com os princípios e as regras que regem a sociedade e as instituições de determinado Estado. No caso brasileiro, molda-se a partir do direito positivo. Surge, portanto, a figura do discurso jurídico, uma das principais ferramentas de atuação dos profissionais do Direito (ALEXY, 2001, p. 270).

Segundo Lyra Filho (1980), o positivismo (ou dogmática, conforme sua classificação) é responsável pelo que denomina de “estatolatria”, pois reserva para a ciência jurídica unicamente a formalização e a instrumentalização das normas, as quais encontram-se sob a égide de uma ordem jurídica estabelecida como inatingível. O Estado, respaldado, então, no mito do consenso, funciona como um mecanismo de domínio, ofuscando a verdadeira realidade jurídica.

De forma semelhante entende Warat (2004, p. 185), segundo o qual existe na dogmática jurídica uma produção manipulada dos sentidos da lei, em que as experiências sociais dos indivíduos são ignoradas em detrimento da manutenção do poder. Como consequência disso, os profissionais do Direito, como construtores das significações jurídicas,

fazem parte de uma realidade imaginária. Apesar de tais críticas, defende Warat (2004, p. 185) que deve haver “uma atitude de vigília que se respeite o direito instituído e suas razões”, para que, dessa forma, a ruptura com o Direito estabelecido não se torne caótica.

Com efeito, Nicácio (2018) observa uma transformação radical da noção de Direito, proveniente dos seguintes fatores: extensão do seu campo retórico, não-verticalidade, abertura à internormatividade e cuidado com os laços sociais. Desse modo, defende que, para um contato entre Direito e autocomposição não se pode dispensar uma atualização atrelada à realidade social. Abre-se espaço, agora, para o protagonismo dos jurisdicionados em detrimento do protagonismo excessivo da norma jurídica.

Nicácio (2018) identifica, outrossim, aquilo que designa de processo de desmaterialização do Direito. Consoante a autora, esse processo simboliza uma flexibilização do Direito que, antes integrado por uma dogmática intransigente, hodiernamente, apresenta-se coexistindo com numerosos instrumentos não jurídicos. Propõe, portanto, que a autocomposição seja instrumento de socialização jurídica, com vistas a contribuir com a aplicação mais eficiente (e atual) do Direito e com a maior participação social na resolução de conflitos. Assim sendo, a autocomposição

[...] proporciona a criação de um direito intersubjetivamente compartilhado, um direito composto e não posto, um direito entre as pessoas e não sobre as pessoas, restaurando-se a natureza ôntica do direito que consiste na realização do direito pelas próprias pessoas envolvidas. A mediação proporciona um direito subjetivo propriamente dito, visto que elaborado pelos próprios sujeitos em discordância, afinal, nenhuma epistemologia jurídica é capaz de encontrar uma resposta adequada para as controvérsias em litígio – pois, todo direito advindo de fora dos sujeitos da demanda é um direito ontologicamente imperfeito (CARVALHO, 2018, p. 164).

Nessa lógica, num procedimento autocompositivo faz-se necessário o afastamento de ficções jurídicas para dar enfoque, consoante Azevedo (2016, p. 31), às “soluções que funcionem na prática e na vida real dos interessados”. O estabelecimento de organizações orientadas por pontos fundamentais e indiscutíveis (dogmas), deve abrir espaço para soluções pragmáticas e pluralistas que atendam às reais necessidades e sentimentos por detrás do discurso dos jurisdicionados. Além disso, a participação dos conflitantes toma conta do procedimento que, numa heterocomposição, era definida pelo gestor do processo, estagnando-a numa passividade (AZEVEDO, 2016, p. 31).

Em síntese, a dogmática jurídica sob o enfoque da autocomposição judicial reclama um aprimoramento humanístico e ontológico, tendo em vista a incorporação de elementos culturais e psicológicos provenientes das exteriorizações das partes conflitantes. Sem embargo, a condução do discurso deve se pautar na legislação vigente, sob o risco de violação de direitos. Todavia, tal risco não é fundamento bastante para deixar de lado aspectos subjetivos e sociais, como o faz um discurso jurídico puramente normativista (TOMAZ, 2015).

A atuação do advogado em audiências autocompositivas judiciais e a resistência ao modelo consensual

O exercício da advocacia, pública ou privada, é considerado, nos termos do artigo 133 da Constituição Federal da República, função essencial à administração da justiça (BRASIL, 1988). A advocacia privada é exercida por advogados autônomos, por advogados celetistas ou por sociedade de advogados que exercem sua função sem vínculo de forma privada; a advocacia pública, por sua vez, é exercida por defensores públicos estaduais e da União, por procuradores federais, por procuradores do estado, do município e da Fazenda Nacional e por advogados da União (MARTINS, 2017, p. 140).

A Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) é a entidade responsável por representar os advogados brasileiros enquanto classe profissional, bem como fiscalizá-los, orientá-los e facultá-lhes o aprimoramento técnico. Para que uma pessoa possa exercer a função de advogado não basta ser bacharel em Direito, mas também deve proceder com sua inscrição junto à OAB, após se submeter ao Exame de Ordem e ser aprovada nas duas fases. Vale destacar que tanto os advogados privados quanto os públicos necessitam da referida inscrição.

Existem duas principais normas que regulamentam a atuação profissional do advogado: o Estatuto da Advocacia e da Ordem dos Advogados do Brasil (Lei nº 8.906/1994) e o Código de Ética e Disciplina da Ordem dos Advogados do Brasil (Resolução nº 02/2015 do Conselho Federal da OAB). A primeira norma tem, em suma, o fito de estabelecer os direitos e deveres dos advogados, bem como dispor sobre a organização da OAB. A segunda norma, por seu turno, dispõe, especificamente, sobre as regras deontológicas pelas quais o advogado deve se orientar.

Não pairam dúvidas de que o advogado tem um papel relevante num Estado Democrático de Direito, uma vez que, com sua capacidade postulatória, é o profissional que maneja o processo e está à frente dos fatos jurídicos, representando as partes em juízo e defendendo seus direitos. Dessa forma:

[...] O advogado, portanto, é quem conduz o processo e define o objeto a ser tutelado, e o juiz fica adstrito ao pedido (princípio da correlação). Ou seja, o processo judicial inicia-se pelo direito de ação das partes, por meio da capacidade postulatória atribuída aos advogados, sob pena de ser declarada a nulidade processual. Eis a essencialidade da advocacia na promoção da justiça (MARTINS, 2017, p. 143).

No tocante à atuação do advogado nas audiências autocompositivas, verifica-se que esta difere bastante de sua atuação em audiências heterocompositivas. Azevedo (2016, p. 256) identifica inúmeras características dessa mudança de comportamento profissional do advogado, dentre elas o uso de um discurso jurídico menos rebuscado e voltado para a identificação de questões, interesses e sentimentos das partes, em vez de utilizar-se apenas da dogmática; a promoção de um diálogo com o objetivo de melhorar o relacionamento futuro das partes, em vez de atribuição de culpa ou responsabilidade; e, por último, o estímulo à formulação de soluções criativas baseadas nas necessidades de ambas as partes, em vez de concentrar-se no que será sentenciado pelo magistrado.

Dessarte, há quem defenda que a atuação do advogado na autocomposição é restrita ao assessoramento jurídico, pois tanto a mediação quanto a conciliação exigem uma postura própria, a qual seria desconforme com a advocacia. Não é o que a experiência tem demonstrado. O que deve haver, na verdade, segundo Orlando (2014, p. 80), é, dada as peculiaridades da autocomposição, “uma preparação adequada para atuar com proficiência nessa nova forma de solução de controvérsias”.

Ressalta Orlando (2014, p. 88) a importância da participação do advogado para o sucesso de um procedimento autocompositivo, porque além de estabelecer os limites jurídicos a serem ponderados, contribui também para a construção de um diálogo informativo com o objetivo de defender os legítimos interesses dos clientes. Da mesma maneira, Martins e Pompeu (2015, p. 582) enfatizam a importância da advocacia para a autocomposição de conflitos, defendendo que os advogados numa audiência autocompositiva não apenas devem operar como assistentes das partes mas também como facilitadores.

Em resumo, estas são as atribuições de um advogado para com as partes numa audiência de mediação ou de conciliação: I) assessoria jurídica e colaborativa prévia e subsequente; II) definição dos objetivos a serem alcançados; III) estímulo ao intercâmbio de informações; IV) facilitação e incentivo ao entendimento recíproco e à empatia; V) viabilização da participação ativa dos conflitantes; VI) identificação e ponderação dos interesses, das questões e dos sentimentos em conflito VII) auxílio na formulação de propostas; VIII) apresentação de soluções criativas; e IX) avaliação dos pontos fortes e fracos e dos riscos das propostas apresentadas (ORLANDO, 2014; AZEVEDO, 2016).

Não somente a doutrina sobreleva a indispensabilidade do advogado em audiência autocompositiva judicial, como também o atual Código Processual Civil (Lei nº 13.105/2015), no artigo 334, §9º e, no caso da mediação judicial, a Lei de Mediação (Lei nº 13.140/2015), em seu artigo 26. Em ambos os dispositivos, a presença do advogado em audiência autocompositiva judicial é obrigatória, sob pena de não haver a sua realização. Veja:

Art. 334. Se a petição inicial preencher os requisitos essenciais e não for o caso de improcedência liminar do pedido, o juiz designará audiência de conciliação ou de mediação com antecedência mínima de 30 (trinta) dias, devendo ser citado o réu com pelo menos 20 (vinte) dias de antecedência. [...] § 9º **As partes devem estar acompanhadas por seus advogados ou defensores públicos** (BRASIL, 2015a, grifo nosso)

Art. 26. **As partes deverão ser assistidas por advogados ou defensores públicos**, ressalvadas as hipóteses previstas nas Leis nº 9.099, de 26 de setembro de 1995, e 10.259, de 12 de julho de 2001 (BRASIL, 2015b, grifo nosso)

Nesse diapasão, o estímulo aos meios consensuais de resolução de disputas, como também a prevenção à instauração de litígios, já é considerado um dever ético do advogado, previsto, inclusive, no parágrafo único do artigo 2º, inciso IV, do suprarreferido Código de Ética e Disciplina da Ordem dos Advogados do Brasil, que assim dispõe:

Art. 2º O advogado, indispensável à administração da Justiça, é defensor do Estado democrático de direito, da cidadania, da moralidade pública, da Justiça e da paz social, subordinando a atividade do seu

Ministério Privado à elevada função pública que exerce. Parágrafo único. **São deveres do advogado:** [...] VI –**estimular, a qualquer tempo, a conciliação e a mediação entre os litigantes, prevenindo, sempre que possível, a instauração de litígios** (BRASIL, 2015c, grifo nosso)

Apesar de restar demonstrada a imprescindibilidade da participação do advogado em audiências autocompositivas, há, no entanto, forte resistência por parte de alguns profissionais, principalmente entre os mais tradicionalistas. Acredita-se equivocadamente que a autocomposição, muitas vezes, é inviável diante da aparente impossibilidade de acordo quando são tratadas questões de direito. De outro modo, segundo Azevedo (2016), em determinadas situações – geralmente quando o facilitador não enfatiza a importância do papel do advogado, na declaração de abertura – os advogados julgam-se desprestigiados, posicionando-se contrariamente ao procedimento. Outrossim, Tartuce (2019, p. 111) aponta outras razões pelas quais os advogados tendem a resistir aos métodos autocompositivos, sendo elas:

[...] (i) a sensação de ameaça por estarem fora da zona de conforto habitual; (ii) a crença sobre a falta de programas de treinamento de alta qualidade; (iii) a percepção de que, embora a ideia da autocomposição pareça boa, pelas pautas éticas do advogado sua adoção nunca se torna uma prioridade.

Vale ressaltar um último motivo para a resistência em comento: o mito de que os meios consensuais são obstáculos para o mercado de trabalho, no caso da advocacia privada. No entanto, para Tartuce (2019, p. 116), ocorre exatamente o contrário, visto que a autocomposição, na verdade, é uma ferramenta a mais à disposição dos advogados. Somado a isso, frisa Tartuce (2019, p. 116) a proibição constante do artigo 48, §5º, do Código de Ética e Disciplina da Ordem dos Advogados do Brasil, segundo o qual é vedada a diminuição de honorários advocatícios contratados resultantes de quaisquer acordos advindos de uma solução consensual.

Por conseguinte, uma nova problemática manifesta-se: a inclinação pelo tratamento contencioso de conflitos nos cursos de Direito brasileiros. Naturalmente, como a incorporação de um modelo consensual no sistema processual ainda é um acontecimento recente, o pensamento tradicional (litigioso) dos cursos de graduação em Direito ainda prevalece. Esse pensamento pode ser retratado na limitação, por parte dos professores juristas, à exegese do Direito posto, os quais recusam a crítica e apresentam aos alunos “um sistema pronto e acabado, supostamente harmônico, que possuiria todas as respostas jurídicas possíveis” (CARVALHO, 2011, p. 253).

Além dos notórios dogmatismo e formalismo, a formação do bacharel em Direito, tendo como base a formação romanística², prioriza o exercício da jurisdição estatal contenciosa. Presume-se, com isso, que somente é justa e legítima a atuação do Estado na composição de conflitos. Essa predileção evidencia, de acordo com Maus (2000), numa análise psicanalítica, que o Poder Judiciário funciona como superego da sociedade, isto é, como sua consciência moral e social, fruto de uma dependência infantilista à figura paterna.

² Base de ensino de caráter estreito e formalista, originada a partir do Direito Romano.

Felizmente, a realidade está mudando. Tem-se percebido, conforme Tartuce (2019, p. 102) uma maior inserção de disciplinas que abordam meios autocompositivos de resolução de disputas nas faculdades de Direito brasileiras. Todavia, tais disciplinas, em boa parte dos cursos, são optativas. Como resultado, o Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Resolução nº 5, de dezembro de 2018, instituiu diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Direito. A referida medida teve como principal determinação a inserção no projeto pedagógico, num prazo de 2 (dois) anos, de disciplinas obrigatórias que abordem as formas consensuais de solução de conflitos nos cursos de graduação em Direito de todo o território nacional (BRASIL, 2018).

Proposta de inserção da comunicação não violenta como uma disciplina na matriz curricular dos cursos de direito no Brasil

Apesar de estarem vigentes medidas para a inserção de disciplinas que abordem métodos consensuais de resolução de disputas nas matrizes curriculares dos cursos de graduação em Direito no Brasil, ainda são necessários esforços contínuos para o equilíbrio entre o modelo contencioso e o modelo consensual. O número de ações judiciais em tramitação permanece gritante. De acordo com os dados do último Relatório Justiça em Números, ao final do ano de 2020 existiam 75,4 milhões de processos em tramitação, sendo que, neste mesmo ano, o número de sentenças homologatórias de acordo foi de 2.426.027, correspondendo ao percentual de 9,9% em relação ao total de sentenças e decisões terminativas proferidas (CNJ, 2021).

A atuação adequada dos profissionais do Direito em audiências autocompositivas judiciais – principalmente dos advogados, dos defensores públicos e dos procuradores, pois estão à frente dos fatos jurídicos e em contato direto com os conflitantes – pode ser determinante para o restabelecimento da comunicação entre as partes e para a construção de um acordo que atenda às reais necessidades destas e, como consequência disso, proporcionar a redução desse elevado número de ações judiciais em tramitação.

Warat (1988), ao fazer um diagnóstico sobre o ensino jurídico brasileiro, atribui parcela da culpa ao corpo docente pela reprodução de um excessivo rigor argumentativo em detrimento do componente afetivo. Ademais, defende Warat (1988, p. 83) o seguinte: ainda que o discurso jurídico possua características próprias, como a exigibilidade e o rigor argumentativo, nada obsta a intercalação entre este e uma linguagem afetiva, uma vez que um discurso excessivamente rebuscado é uma peculiaridade de ordens totalitárias.

Diante do problema apresentado, a comunicação não violenta (CNV), como um modelo comunicativo baseado na compaixão, revela-se como uma proposta categórica para a formação jurídica e, conseqüentemente, para a comunicação dos advogados, sobretudo em audiências judiciais de mediação ou de conciliação. Não é por outro motivo que Rosenberg (2006, p. 65) relata que percebeu, durante sua experiência, que a dificuldade de identificar e expressar sentimentos é especialmente comum entre advogados, pois são “pessoas cujo o código profissional as desencoraja a manifestar emoções”.

Essa percepção é atual e condizente com a realidade do ensino jurídico brasileiro, uma vez que o Ministério da Educação (MEC), por meio da já mencionada Resolução nº 5, de dezembro de 2018, tendo em vista a dificuldade em questão, buscou

[...] desenvolver e estimular o pensamento crítico humanizado, o deve ser elemento preponderante na prática educativa, uma vez que aliar a sensibilidade humana aos preceitos mecanicistas das inovações tecnológicas contemporâneas neutraliza a submissão humana às máquinas, preservando dessa forma um pensar jurídico humanizado e socialmente justo (MELLO, 2020, p. 105).

Ademais, a inserção da CNV como uma disciplina na matriz curricular dos cursos de Direito corrobora para o fortalecimento da Política Judiciária Nacional de tratamento dos conflitos de interesses instituída pela Resolução nº 125, de 29 de novembro de 2010, pois, no artigo 6º, inciso V, prevê como competência do CNJ, a busca pela cooperação dos órgãos públicos e das instituições públicas e privadas de ensino, “para a criação de disciplinas que propiciem o surgimento da cultura da solução pacífica dos conflitos” (BRASIL, 2010).

Indo mais além, a CNV, como uma disciplina ofertada na matriz curricular dos cursos de Direito também alcança o disposto no preâmbulo da Constituição Federal da República, que enuncia a solução pacífica de conflitos como uma diretriz estatal para a efetivação da justiça (BRASIL, 1988). Esse enunciado preambular se justifica pelo fato de a República Federativa do Brasil ser constituída em Estado Democrático de Direito, o qual não funciona como uma mera organização estatal, mas como uma garantia da participação popular no exercício do poder, no caso, do poder de solução de litígios (DIDIER JR., 2017, p. 305).

Sem embargo, como a violência pode ser sutilmente manifestada na forma de se comunicar de um indivíduo, frequentemente o discurso jurídico irracional e/ou enganoso é tomado por esse tipo de comunicação. Nesse sentido, exemplifica Luz (2018, p. 1):

[...] Petições carregadas de adjetivações, ofensas ainda que indiretamente reveladas, o uso excessivo de letras em maiúsculo e de pontos de exclamação constituem práticas que podem vir a compor o arquétipo do “advogado aguerrido” que atua no contencioso. De outra parte, decisões judiciais com o uso de uma linguagem rigorosamente hermética, incompreensível à maioria da população; julgamentos que desqualificam uma das partes, ou ambas; julgados que estigmatizam e não são capazes de despertar a responsabilização dos réus em processos criminais são também identificados no dia a dia forense.

Uma das funções da linguagem jurídica é ser utilizada como um instrumento de paz social e de neutralização de excessos. Qualquer linguagem tida como jurídica que descumpra tal objetivo, é considerada desvio linguístico. No entanto, de modo geral, a linguagem jurídica é incompreensível pelos jurisdicionados e, ao mesmo tempo, desprovida de humanismo, por ser tecnicista (LUZ, 2018).

Dentre os profissionais do Direito envolvidos no processo de autocomposição judicial, destaca-se, como já defendido, a figura do advogado, posto que esse profissional está em contato direto com as partes e com o conflito. O advogado que possua o domínio das etapas da CNV, mostra-se como um verdadeiro facilitador do conflito, principalmente se atuar em conjunto com o mediador ou o conciliador que preside a audiência.

A CNV possibilita, num primeiro momento, que esse profissional, em contato com o cliente, observe o fato sem avaliá-lo, identifique os sentimentos manifestados e, por fim, reconheça suas necessidades. O fato jurídico, então, na visão do advogado, é aprofundado

subjetivamente, tendo em vista o exercício da empatia presente na CNV. Não se pode olvidar que a comunicação compassiva tem efeitos na redação da petição a ser proposta em juízo, tornando mais compreensível para o magistrado as necessidades a serem satisfeitas.

Após, quando em audiência judicial de mediação ou de conciliação, é provável que, com as devidas observâncias das etapas da CNV por quaisquer dos advogados, não só aumente as chances de acordos, mas, ao funcionar como um facilitador do diálogo em conjunto com os facilitadores designados, com também seja restabelecida a comunicação e a relação entre as partes litigantes. Isso porque, na visão de Rosenberg (2019b, p. 17), ao abordar o tema mediação de conflitos:

[...] Podemos ajudar descobrindo o que ambos os lados necessitam e transformando isso em palavras. Em seguida, ajudamos cada lado a ouvir as necessidades do outro. Isso cria uma qualidade de conexão que leva o conflito a uma resolução bem-sucedida.

À vista dessas possíveis contribuições, entende Luz (2018, p. 18), que a interação entre a CNV e a comunicação jurídica pode ser responsável pela construção de uma comunicação jurídica não violenta. Logo, crê-se que ao ser desenvolvida uma comunicação jurídica não violenta, isto é, uma comunicação jurídica em contato com a sua própria natureza, poderão ocorrer mudanças significativas no Poder Judiciário, revigorando uma cultura da paz, em detrimento de uma cultura do litígio.

É perceptível a necessidade, para uma transformação democrática da justiça, de reformulação das premissas básicas na formação dos bacharéis em Direito. Com essa reformulação, é possível haver um impacto direto na cultura predominante – cultura do litígio – e, com efeito, estimular uma prestação jurisdicional voltada para a utilização de práticas extrajudiciais de solução consensual de conflitos. Há que haver, portanto, “a real mudança de paradigma que se propõe necessária na cultura social e jurídica” (MARTINS, 2017, p. 190).

Santos (2011) aponta diversas alterações, identificáveis globalmente na última década nas universidades, a respeito das interações entre o conhecimento científico e a sociedade. Para Santos (2011, p. 40), a comercialização do conhecimento científico é o ponto mais evidente dessas alterações. Um forte indício da referida comercialização do conhecimento no ensino jurídico brasileiro é a preocupação desmedida das faculdades de Direito com o preparo e a aprovação do corpo discente no exame da OAB, tendo, dessa forma, como principal finalidade não mais produção do conhecimento científico e/ou filosófico entre os alunos, mas a avaliação da própria instituição perante o mercado e as instituições como o MEC (PEREIRA JUNIOR; MELO, 2018).

Tendo em vista essa problemática, Santos (2011, p. 42) aponta a urgente necessidade de um novo modelo de conhecimento universitário, denominado pluriversitário, o qual

[...] é um conhecimento transdisciplinar que, pela sua própria contextualização, obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento, o que torna internamente mais heterogêneo e mais adequado a ser produzido em sistemas abertos menos perenes e de organização menos rígida e hierárquica.

Isto posto, a CNV emerge como uma técnica capaz de viabilizar a necessária transdisciplinaridade, a qual padece as universidades ao redor do mundo; especificamente, no ensino jurídico brasileiro – marcado por um excessivo rigor argumentativo em detrimento do componente afetivo, como já verificado. Observar sem avaliar, identificar os sentimentos, reconhecer as necessidades por detrás dos sentimentos e solicitar uma ação concreta, sem dúvidas, apresenta-se como uma forte proposta ao modelo estruturalista vigente no ensino jurídico universitário.

Isso porque do jurista, em tempos globalizados, deve-se cobrar não mais um pensamento cartesiano, mas um pensamento considerado complexo, ou melhor: apto a solucionar conflitos humanos em seus mais variados aspectos, como o social, o político e o psicológico. Nesse sentido, o modelo tradicional de ensino decaiu na proporção em que os avanços e as inovações no ensino jurídico crescem, o que representa não só uma melhor formação dos alunos como também uma postura emancipatória frente a vida (MADERS; DUARTE, 2018, p. 117).

Essa nova possibilidade de mudança, entretanto, apesar de sua relevância é um processo lento e desafiador, ainda mais entre os profissionais que não só desconhecem a técnica como também, ao longo de sua formação psicossocial, estiveram habituados com uma cultura totalmente inversa da que se propõe. Por outro lado, ainda que lento e desafiador, é uma mudança possível e, obviamente, realizável.

Considerações finais

Os procedimentos autocompositivos, conforme demonstrado ao longo do artigo, são procedimentos que possuem particularidades que devem ser respeitadas por todos os sujeitos que destes participam, direta ou indiretamente. Dentre os profissionais que atuam nas audiências de mediação e de conciliação, atentou-se para a atuação dos advogados públicos e privados que, apesar de serem de fundamental importância para o sucesso de uma audiência autocompositiva, apresentam-se, ao mesmo tempo, como um obstáculo, uma vez que, muitas vezes, não possuem competências compatíveis com o modelo consensual de justiça. Diante dessa problemática, foi necessário pesquisar uma alternativa: a utilização da técnica comunicação não violenta (CNV).

Evidenciou-se que a CNV é um modelo comunicativo que tem como objetivo a reformulação desses processos comunicacionais considerados violentos (ou alienantes da vida), isto é, comunicações que não são concentradas nas necessidades e nos sentimentos do interlocutor e do ouvinte. E não só isso, a CNV, baseando na empatia e na compaixão busca aproximar o homem de sua verdadeira natureza, qual seja: a natureza compassiva. Para alcançar tais desideratos, a CNV desdobra-se num processo composto por quatro etapas, sendo essas, consecutivamente: observação sem avaliação, identificação e expressão de sentimentos, reconhecimento das necessidades e formulação de um pedido concreto.

Outrossim, verificou-se que o discurso jurídico brasileiro, como uma das principais ferramentas de atuação dos profissionais do Direito, é tido como técnico-instrumental ou dogmático-normativista, resultado da submissão do discurso geral à dogmática jurídica vigente. Sem embargo, discursos jurídicos assim caracterizados são inadequados face aos objetivos e à dinâmica da autocomposição judicial, pois têm como base o aprimoramento humanístico e

psicossocial dos conflitantes, o que implica na adoção de um discurso que transcenda a norma jurídica positivada.

Logo, há que haver entre o discurso jurídico dominante e a autocomposição de conflitos, não uma dissociação, mas sim uma convergência: em que o rigor argumentativo mantenha-se em equilíbrio com o componente afetivo. Essa proposta de convergência, no entanto, possui como maior obstáculo a formação jurídica dos profissionais do Direito, pois, por ser uma formação de origem romanística, prioriza-se o discurso adversarial.

Nas audiências autocompositivas judiciais, verificou-se que a resistência ao modelo consensual de resolução de conflitos é bastante comum na atuação dos advogados. Em suma, estas foram as razões apresentadas: a) inviabilidade de acordo; b) desprestígio por parte dos facilitadores; c) pouco ou nenhum conhecimento das técnicas e das dinâmicas da autocomposição; d) confiança excessiva no modelo contencioso de justiça; e) falsa percepção de que os meios consensuais são obstáculos para o mercado de trabalho; e f) ideia equivocada de que haverá diminuição de honorários advocatícios.

Apesar de os advogados possuírem uma inclinação pelo tratamento contencioso de conflitos, a atuação adequada desses profissionais em audiências de mediação e de conciliação é essencial para propiciar o restabelecimento do diálogo entre os conflitantes e a construção de acordos satisfatórios. Isso porque, como restou demonstrado, a atuação do advogado num procedimento autocompositivo judicial não se restringe à assistência jurídica das partes, pois são os profissionais que estão à frente dos fatos jurídicos e que mantém contato direto com seus clientes, ou melhor, com as pessoas envolvidas no conflito.

Por conseguinte, demonstrou-se que a CNV é um modelo comunicativo de grande valia entre os profissionais do Direito, principalmente no que diz respeito às competências interdisciplinares necessárias numa audiência autocompositiva, uma vez que a dificuldade de identificar e expressar sentimentos é algo comum entre aqueles cujo o código profissional os desencoraja a manifestar emoções mais profundas, já que estiveram habituados com uma cultura totalmente inversa da cultura da paz.

Com o fito de trazer uma proposta de intervenção para o problema, sugeriu-se a inserção da comunicação não violenta como uma disciplina na matriz curricular dos cursos de Direito no Brasil. Restou-se comprovado, portanto, que essa proposta corrobora com o fortalecimento da Política Judiciária Nacional de tratamento dos conflitos, já que a referida política pública possui como um de seus objetivos a criação de disciplinas que oportunizem a disseminação da cultura da solução pacífica de conflitos.

Ao final, demonstrou-se também que a proposta apresentada possibilita uma transdisciplinaridade que se mostra bastante precária, inclusive nas universidades estrangeiras. No caso brasileiro, a CNV apresenta-se como uma ferramenta capaz de converter, em parte, o rigor argumentativo presente nas metodologias de ensino tradicionais numa linguagem afetiva, isto é, uma linguagem que leve em consideração os aspectos psicossociais dos alunos, futuros profissionais do Direito: proposta que proporciona não apenas estímulos às práticas consensuais, como também o fortalecimento do Estado Democrático de Direito.

Referências

ALEXY, Robert. **Teoria da argumentação jurídica**. Tradução: Zilda Hutchinson Schild Silva. São Paulo: Landy, 2001.

AZEVEDO, André Gomma de. **Manual de mediação judicial**. 6. ed. Brasília, DF: Conselho Nacional de Justiça, 2016. Disponível em: <<https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2015/06/f247f5ce60df2774c59d6e2dddbfec54.pdf>>. Acesso em: 4 out. 2020.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Planalto.gov**, Brasília, DF, Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 5 out. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.105, de março de 2015. Código de Processo Civil. **Planalto.gov**, Brasília, DF, Senado, 2015a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113105.htm>. Acesso em: 5 out. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.140, de 26 de junho de 2015. Dispõe sobre a mediação entre particulares como meio de solução de controvérsias e sobre a autocomposição de conflitos no âmbito da administração pública. **Planalto.gov**, Brasília, DF, Senado, 2015b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113140.htm>. Acesso em: 5 out. 2020.

BRASIL. Resolução nº 02, de 19 de outubro de 2015. Aprova o Código de Ética e Disciplina da Ordem dos Advogados do Brasil–OAB. **OAB**, Brasília, DF, Conselho Federal da OAB, 2015c. Disponível em: <<https://www.oab.org.br/arquivos/resolucao-n-022015-ced-2030601765.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2020.

BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018. Institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Direito e dá outras providências. **Portal MEC**, Brasília, DF, Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104111-rces005-18/file>>. Acesso em: 6 out. 2020.

BRASIL. Resolução nº 125, de 29 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política Judiciária Nacional de tratamento adequado dos conflitos de interesses no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências. **Planalto.gov**, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 4 out. 2020.

CARVALHO, Nathalie de Paula. Uma análise do ensino jurídico no Brasil. **Revista Jurídica da FA7**, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 249-260, 2011. Disponível em: <<http://201.49.56.188/index.php/revistajuridica/article/view/125>>. Acesso em: 1 maio 2022.

CARVALHO, Waldir Araujo. A mediação de conflitos como meio de reconstrução auto-compositiva do Direito. **Revista Acadêmica da Faculdade de Direito do Recife**, Recife, v. 90, n. 1, jan./jun. 2018. Disponível em:

Daniel Camurça Correia; Caio Viana Andrade;
Mara Livia Moreira Damasceno.

<<https://periodicos.ufpe.br/revistas/ACADEMICA/article/view/231070>>. Acesso em: 1 maio 2022.

CNJ (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA). **Justiça em números 2021**: ano-base 2020. Brasília: CNJ, 2021. Disponível em: <<https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2021/10/relatorio-justica-em-numeros2021-081021.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2022.

DIDIER JUNIOR, Fredie. **Curso de direito processual civil**: introdução ao direito processual civil, parte geral e processo de conhecimento. 19. ed. Salvador: JusPodivm, 2017.

FISHER, Roger; URY, William; PATTON, Bruce. **Como chegar ao sim**. Tradução: Rachel Agavino. ed., rev. e atual. Rio de Janeiro: Sextante, 2018.

LUZ, Cristiane Martins de Paula. Por uma linguagem jurídica não violenta: possíveis interações entre comunicação jurídica e a comunicação não violenta. **Unisul Virtual**, Florianópolis, p. 1-19, 2018. Disponível em: <<http://www.riuni.unisul.br/handle/12345/6308>>. Acesso em: 19 ago. 2020.

LYRA FILHO, Roberto. **Para um direito sem dogmas**. Porto Alegre: Fabris, 1980.

MADERS, Angelita Maria; BRETTAS, Isabel Cristina Duarte. O ensino jurídico frente à complexidade: crises e desafios. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, v. 9, n. 19, p. 109-119, jan. 2018. ISSN 2237-8049. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/2885>. Acesso em: 4 mar. 2021.

MAQUIAVEL, Nicolau. **Comentários sobre a primeira década de Tito Lívio**. Tradução: Sérgio Bath. 3. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1994.

MARTINS, Dayse Braga; POMPEU, Gina Vidal Marcílio. A essencial participação da advocacia no processo de mediação judicial para a efetivação do acesso à justiça e da segurança jurídica. **Revista Thesis Juris**, v. 4, n. 3, p. 571-586, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/thesisjuris/article/view/9828>>. Acesso em: 4 out. 2020.

MARTINS, Dayse Braga. **A jurisdição no contexto da constitucionalização do direito e a instituição do novel princípio da consensualidade: análise da indispensável requalificação de mediadores e conciliadores judiciais dentre as profissões jurídicas**. Orientador: Gina Vidal Marcílio Pompeu. 2017. 509 f. Tese (Doutorado em Direito Constitucional) – Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2017. Disponível em: <<https://uol.unifor.br/uol/conteudosite/F86027120171207152804632094/Tese.pdf>>. Acesso em: 4 out. 2020.

MASLOW, Abraham H. **Motivation and personality**. New York: Harper & Brothers, 1954. Disponível em: <http://s-f-walker.org.uk/pubsebooks/pdfs/Motivation_and_Personality-Maslow.pdf>. Acesso em: 1 set. 2020.

MAUS, Ingeborg. Judiciário como superego da sociedade: o papel da atividade jurisprudencial na “sociedade órfã”. **Novos estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 3, n. 58, p. 183-202, 2000. Disponível em: <<http://www.direitocontemporaneo.com/wp-content/uploads/2014/02/JUDICI%C3%81RIO-COMO-SUPEREGO-DA-SOCIEDADE.pdf>>. Acesso em: 6 out. 2020.

MELLO, Cleyson de Moraes. A Resolução CNE/CES número 5, de 17/12/2018 e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Direito. **Revista Interdisciplinar de Direito**, Valença, v. 17, n. 2, p. 99-106, 2020. Disponível em: <<http://revistas.faa.edu.br/index.php/FDV/article/view/819/596>>. Acesso em: 6 out. 2020.

NICÁCIO, Camila. Mediação de Conflitos e Emergência Normativa. **Revista da Faculdade de Direito da UFMG**, Belo Horizonte, n. 73, p. 141-172, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/37655>>. Acesso em: 6 out. 2020.

ORLANDO, Fabíola. Relevantes contribuições do advogado para a mediação. *In*: MOTTA JUNIOR, A. M. et al. **Manual de mediação de conflitos para advogados**. Brasília, DF: Ministério da Justiça, 2014. Disponível em: <http://camc.oabj.org.br/camc/home/download/manual_mediacao.pdf>. Acesso em: 4 out. 2020.

PELIZZOLI, Marcelo. Introdução à comunicação não violenta (CNV): reflexões sobre fundamentos e método. *In*: PELIZZOLI, Marcelo; SAYÃO, Sandro (org.). **Diálogo, mediação e práticas restaurativas**. Recife: Editora da UFPE, 2012. cap. 1, p. 10-26. *E-book*. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/346818897/Dialogo-e-Cultura-de-Paz-Pelizzoli-2012-pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2020.

PEREIRA JUNIOR, Antônio Jorge; MELO, Felipe Antônio de Castro Bezerra Moraes. A relevância da prudência nos métodos de ensino participativo para a didática jurídica. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, v. 10, n. 20, p. 116-128, 2018. Centro Universitário La Salle – UNILASALLE. <http://dx.doi.org/10.18316/rcd.v10i20.3493>. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/3493>. Acesso em: 4 mar. 2021.

REALE, Miguel. **Lições preliminares de direito**. 24. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

ROSENBERG, Marshall. **A linguagem da paz em um mundo de conflitos**: sua próxima fala mudará seu mundo. Tradução: Grace Patricia Close Deckers. São Paulo: Palas Athena, 2019a.

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação não-violenta**: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. Tradução: Mário Vilela. São Paulo: Ágora, 2006.

ROSENBERG, Marshall. **Vivendo a comunicação não violenta**. Tradução: Beatriz Medina. Rio de Janeiro: Sextante, 2019b.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade do século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Daniel Camurça Correia; Caio Viana Andrade;
Mara Livia Moreira Damasceno.

TARTUCE, Fernanda. **Mediação nos conflitos civis**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense, São Paulo: Método, 2019.

TOMAZ, Patrícia Rodrigues. A análise do discurso jurídico na mediação envolvendo sujeitos em conflitos. **Revista Ininga**, Teresina, v. 2, n. 1, p. 99-111, 2015. Disponível em: <<https://comunicata.ufpi.br/index.php/ininga/article/view/6134>>. Acesso em: 1 maio 2022.

WARAT, Luís Alberto. **Manifesto do surrealismo jurídico**. São Paulo: Acadêmica, 1988.

WARAT, Luis Alberto. O outro lado da dogmática jurídica. *In*: WARAT, Luis Alberto. **Epistemologia e ensino no direito: o sonho acabou**, v. 2, p. 173-186, Florianópolis: Boiteux, 2004.

Decolonialidad del hacer en la decolonialidad del ser y ésta en la del poder y saber: un análisis transmetódico

Decoloniality of doing in the decoloniality of being and this in that of power and knowing: a transmethodic analysis

Milagros Elena Rodríguez*

Resumen

En el proyecto decolonial planetario como urgente constructo complejo - ecosófico en la tierra – patria definimos entramados complejos y transdisciplinarios decoloniales, develando las potencialidades de las comunidades execradas y colonizadas bajo la inclusión y así en esta investigación *se analiza la decolonialidad del hacer que se encuentra incrustada en la decolonialidad del ser que al mismo tiempo deviene de la decolonialidad del poder y saber*. Se realiza la investigación desde la deconstrucción rizomática como transmétodo donde *la decolonialidad planetaria es apodíctica de la complejidad*. La línea de investigación donde se enmarca el estudio son las: *transepistemologías de los conocimientos-saberes y transmetodologías transcomplejas*. En la reconstrucción develamos esencialidades que aportan decolonialidad planetaria en todo sentido que siempre al permear al ser lo hace en el hacer, el empoderamiento de las cosmovisiones de los oprimidos en todo sentido.

Palabras clave: Colonialidad. Decolonialidad planetaria. Complejidad. Transmétodos.

Abstract

In the planetary decolonial project as an urgent complex construct - ecosophic on earth - homeland we define complex and transdisciplinary decolonial frameworks, revealing the potentialities of the execrated and colonized communities under inclusion and thus in this research the decoloniality of doing that is embedded is analyzed in the decoloniality of being that at the same time comes from the decoloniality of power and knowledge. The research is carried out from rhizomatic deconstruction as a transmethod where planetary decoloniality is apodictic of complexity. The research line where the study is framed are: *transepistemologies of knowledge-knowledge and transcomplex transmethodologies*. In the reconstruction we reveal essentialities that contribute planetary decoloniality in every sense that always permeating being does so in doing, empowering the worldviews of the oppressed in every sense.

Keywords: Coloniality. Planetary decoloniality. Complexity. Transmethods.

* PhD. en las nuevas tendencias y corrientes integradoras de pensamiento y sus concreciones, Universidad José Martí de Latinoamérica, Cuba. PhD. en Educación Matemática, Pensamiento y Religaje en la Transmodernidad, UNEY. PhD. en Ciencias de la Educación, UNEFA; Doctora en Patrimonio Cultural, ULAC; Doctora en Innovaciones Educativas, UNEFA; Docente Investigadora titular a dedicación exclusiva del Departamento de Matemáticas. Docente de Postgrado en Educación, Postgrado en Administración y Postgrado en Biología de la Universidad de Oriente (UDO), Venezuela; E-mail: melenamate@hotmail.com

Rizoma transmetódico. La deconstrucción rizomática en la decolonialidad planetaria y algunas categorías complejas

Los estudios de colonialidad y con ellos de decolonialidad tienen muchas aristas, todas relacionadas que debemos avistar con el transparadigma complejo para entramar los estudios y sus consecuencias. Sabemos que la colonialidad en general es un proyecto continuación de la colonización, iniciada en este lado del mundo con la invasión al continente en 1492. Continente que se denomina americano y en donde, américa, la modernidad y el capitalismo nacieron el mismo día (QUIJANO, 2000), desde luego es de menester cuidado en análisis pues nuestro continente existía, no fue descubierto fue encubierto (DUSSEL, 1994) y masacrado muchos de sus aborígenes, originarios de nuestro hermoso Sur.

Es de hacer notar que modernidad y colonialidad en América Latina es un binomio indisoluble (POLO; GÓMEZ, 2019), por ello cualquier colonialidad en algunas de sus manifestaciones: poder, ser, hacer y soñar son de la modernidad como proyecto de soslayación, “la colonialidad, en consecuencia, es aún el modo más general de dominación en el Mundo actual, una vez que el colonialismo como orden político explícito fue destruido” (QUIJANO, 1992, p. 14). Decimos que fue destruido pues al nuestros libertadores desalojar los invasores se supone culminó dicho colonialismo, más no la soslayación, ni la minusvalía de nuestro conocer, vivir y ser en el mundo con la preeminencia del Norte y Occidente en su poderoso ejercicio de exclusión.

Sin duda la colonialidad del poder ha sido la primera en este lado del mundo en constituirse, “la emergencia del sistema-mundo moderno representó para América Latina y el Caribe el advenimiento del primer horizonte colonial. [...] De hecho sistema-mundo moderno y colonialidad del poder son colateralmente sincrónicos” (MARTÍNEZ-ANDRADE, 2008, p. 3). Esa sincronía macabra de exclusión ha llevado a la separación del poder, convirtiéndose en opresión y la soslayación en tanto ha sido un poder que no circula y no empodera y minimiza el poder hacer del Sur, declarado con inferioridad dando la supremacía a Occidente. Y que todo lo que se acepte como verdad, investigación sea legalizado por ellos.

En la colonialidad del poder, el sistema-mundo operó como “una poderosa máquina de subalternización del conocimiento [...], estableciendo simultáneamente un modelo epistemológico planetario” (MIGNOLO, 2003, p. 122). Acá conseguimos en la subalternización los dispositivos educativos para la mujer, la manera de conocer únicamente desde el método científico, la valía de la ciencia entre descubrimientos legalizados por Occidente, la subalternización de la otredad y en general las políticas de inclusión/prácticas de subalternización en todos los ámbitos.

La colonialidad del poder como patrón de dominación-explotación se configuró sobre una organización racial del trabajo. Y ello llevo una serie de exclusiones de nuestra manera concedora del Sur, del contacto y cuidado de la naturaleza, el respeto por la cosmovisión y la manera de comunicarnos en un vivir de respeto y un trabajo específico de respeto por el otro.

Es de hacer notar que en la invasión a nuestro continente extraen de nuestra cosmovisión e imponen reduccionistas de la naturaleza de nuestra creación, los colonizadores-evangelizadores impusieron una manera de conocer basada en la ruptura entre el cuerpo y el alma que implicó una subalternización de saberes; es así como la colonialidad del poder involucra que nos atribuyen trae en sí misma una colonialidad del saber (LANDER, 2000);

en donde el sentipensar, la complejidad de la vida, la relación con la naturaleza es destruida a favor de su imposiciones de dominancia que nos hace ver como inferiores en el conocer: ya el sentipensar está prohibido, la naturaleza y su relación con el ser es devaluada, y así todas nuestras cosmovisiones que nos inutilizan en nuestro ser, y nos colonizan en el ser, y nos imponen un hacer. Desde luego, la razón como en los antiguos pensadores alojada en la mente y en el alma es desmitificada en nuestro ser.

Y en el sentido de los que venimos deconstruyendo sabemos que la colonialidad del ser de acuerdo con Maldonado-Torres (2015), en el texto *el giro decolonial*, manifiesta que la colonialidad del ser es un concepto que deviene de la colonialidad del poder y del saber, referido a la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje. La modernidad en la colonialidad del ser es “una máquina generadora de alteridades que, en nombre de la razón y el humanismo, excluye de su imaginario la hibridez, la multiplicidad, la ambigüedad y la contingencia de las formas de vida concretas” (CASTRO-GÓMEZ, 2000, p. 145).

Debemos distinguir en las colonialidad del ser tres tipos de diferencias: *la diferencia trans-ontológica*, es decir, la diferencia entre el ser y lo que está más allá del ser; la diferencia ontológica, esto es, la diferencia entre el ser y los entes; y *la diferencia ontológica colonial o sub-ontológica*, la que se establece entre el ser y lo que está debajo del ser (RESTREPO; ROJAS, 2010). Especificamos que la noción de diferencia ontológica colonial, “sería aquella dimensión específica de la diferencia colonial que es producto de la colonialidad del ser. Las otras dos dimensiones que producen la diferencia colonial serían la colonialidad del poder y la colonialidad del saber” (RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 162).

Es de aseverar que

La colonialidad del hacer nos permitirá distinguir las prácticas estéticas, lingüísticas, simbólicas y culturales, mediadas por relaciones de poder/colonial, entre sujetos. Indudablemente las relaciones sociales implican luchas, tensiones y rupturas. Sin embargo el concepto de «colonialidad del hacer» dará cuenta de las continuidades en las estructuras de dominación. El vínculo entre cultura y poder podrá ser develado a través de esta herramienta analítica (MARTÍNEZ-ANDRADE, 2008, p. 12).

La colonialidad del hacer indica que la comunicación occidental está congruente con el poder de los medios o sobre los medios, y sobre lo que se ha de promover como válido, controla así con explotación y dominación económica y política, de la imposición de modos de pensar positivistas y de la imposición del lenguaje y comportamientos por la colonización, decide así en una colonialidad del hacer, su esencia conceptual sería la imposición de los formatos modernos-postmodernos-coloniales para los quehaceres corpóreos-manuales, que desplazan las habilidades originarias (TORRICO, 2015). Y desmitifican en ese desplazo del hacer de nuestros propios pueblos originarios, de sus modos de hacer de acuerdo con sus formas de vida, sentipensar entre otros. Actualmente la colonialidad del hacer esta permeada de como los medios imponen la conducta en el actuante.

La colonialidad del saber deviene de lo que colonizadores impusieron también como una imagen mistificada de sus propios patrones de producción de conocimientos y significaciones, pero estos modos de saber no eran para los dominados. Aún, cuando “más tarde, los enseñaron de modo parcial y selectivo, para cooptar algunos dominados en algunas

instancias del poder de los dominadores. Entonces, la cultura europea se convirtió, además, en una seducción: daba acceso al poder” (QUIJANO, 1992, p. 12). Y el dominado estaba provocado de saber cómo los opresores quienes les habían enseñado que eran superiores y que ellos desde luego tenían la colonialidad del poder. Así, el saber del oprimido pasa a ser un saber otro ya desmitificado por el opresor y desde luego rápidamente por el oprimido.

Clarificamos que la colonialidad del hacer está inmersa en la colonialidad del ser y está en la del poder y saber. Bajo esta premisa vamos a la decolonialidad del hacer en la decolonialidad del ser y ésta en la del poder y saber. La decolonialidad planetaria es sinónimo de pensar y hacer decolonialmente y cuestiona o problematiza las historias de poder que emergen de Europa. La decolonialidad es una respuesta a la relación de dominación directa, política, social y cultural establecida por los europeos. Esto significa que la decolonialidad (MIGNOLO, 2011) se refiere a enfoques analíticos y prácticas socioeconómicas y políticas opuestas a los pilares de la civilización occidental: la colonialidad y la modernidad.

Esto hace que la decolonialidad sea un proyecto tanto político como epistémico (MIGNOLO, 2011). La decolonialidad ha sido llamada una forma de desobediencia epistémica (MIGNOLO, 2010), desvinculación epistémica (MIGNOLO, 2007a), reconstrucción epistémica (Quijano, 2007). En este sentido, el pensamiento decolonial es el reconocimiento y la implementación de una gnosis fronteriza o razón subalterna (AFZAL-KHAN, SESHADRI-CROOKS, 2000), un medio para eliminar la tendencia provinciana de pretender que los modos de pensar de Europa occidental son de hecho universales.

Debemos diferenciar descolonización de decolonialidad, pero es menester concientizar que las dos buscan la liberación, la erradicación de la colonización, colonialidad, “la decolonialidad no es algo necesariamente distinto de la descolonialización; más bien, representa una estrategia que va más allá de la transformación, lo que implica dejar de ser colonializado, apuntando mucho más que la transformación, a la construcción o a la creación” (WALSH, 2005, p. 24). En esa consonancia se inscribe de manera general la decolonialidad planetaria como urgente constructo complejo - ecosófico en la Tierra – Patria (RODRÍGUEZ, 2021a), la construcción en la decolonialidad planetaria de entramados complejos y transdisciplinares que

Llevan consigo excelencias Morinianas en el centenario del nacimiento de Edgar Morín, como lo son: ciudadanía planetaria, ecosofía, antropolítica, tierra-patria entre otras. Develando las potencialidades de las comunidades execradas y colonizadas bajo la inclusión como bandera de la investigación (RODRÍGUEZ, 2021a, p.1348).

En esta investigación se analiza la decolonialidad del hacer que se encuentra incrustada en la decolonialidad del ser que al mismo tiempo deviene de la decolonialidad del poder y saber. Se realiza la investigación desde la deconstrucción rizomática como transmétodo (RODRÍGUEZ, 2019a), donde la complejidad es el transparadigma de la indagación, bajo la premisa que la decolonialidad planetaria es apodíctica de la complejidad (RODRÍGUEZ, 2021b). La línea de investigación donde se enmarca el estudio son las: transepistemologías de los conocimientos-saberes y transmetodologías transcomplejas.

La connotación de rizoma es propia de las investigaciones transmetódicas que trascienden la reducción de las indagaciones modernistas-postmodernistas-coloniales, se entran en el discurso en el que el sentipensar y sujeto investigador es salvaguardado en el

discurso. La deconstrucción rizomática obedece a una metodología otra en la investigación social, humana y educativa que vaya al hacer decolonial como proceso decolonizante (ORTIZ; ARIAS; PEDROZO, 2018) que denomino transmetódica.

La deconstrucción rizomática liberan ecosóficamente al sujeto investigador, tanto en lo social, ambiental y espiritual dicho investigador está inmiscuido directamente en primera persona con sus aportes, la objetividad supuesta exigida por las investigaciones modernistas-postmodernistas-coloniales ha caducado. Así, el sujeto investigador no está atado a ninguna soslayación y así sus creencias en Dios y en toda subjetividad donde se crea parte ecosófica, como arte de habitar en el planeta al investigar (RODRÍGUEZ, 2019a).

Esta indagación trata de una insurrección a las metodologías tradicionales, reduccionistas y coloniales de investigar; de allí la denominación de rizomas a los encuentros de la gran temática: educación. Los rizomas son antigenealogías que usan esta palabra originaria de la Biología para indicar el enmarañado proceso de construcción que ha incurrido a las denominadas investigaciones divididas disyuntivamente por: introducción, desarrollo, resultados y conclusiones de las investigaciones tradicionales (RODRÍGUEZ, 2019a).

Es importante clarificar como parte de la deconstrucción la reconstrucción que permite alcanzar el objeto complejo de estudio donde la complejidad forma parte esencial de la liberación ontoepistemológica en decolonialidad planetaria del estudio.

Rizoma crisis. La colonialidad del hacer como determinante en la del ser del oprimido y viceversa

Como hemos venido develando rizomáticamente, sin separar ni cobrar preeminencias en la colonialidades, aun cuando sabemos que el origen en la colonialidad del poder marca su rumbo de soslayación hasta el día de hoy, al mismo tiempo que el de decolonización y decolonialidad,

La conceptualización del pensamiento decolonial es reciente, las prácticas decoloniales como tales inician en América con el pensamiento indígena y afrocaribeño, continúan en África y Asia frente al colonialismo británico y francés, luego con los movimientos de descolonización en Asia y África, extendiéndose hasta hoy, como contrapartida activa, en cualquier lugar donde se instala el patrón colonial del poder (Quijano) o la matriz colonial del poder (Mignolo) como máquina de fronterización (GÓMEZ, 2019, p. 283).

Es entonces bien sabido que la “colonialidad del hacer, que viene a ser la consecuencia de aquéllas en el orden práctico de la vida, tanto individual como colectiva e institucional” (TORRICO, 2017, p. 35) se manifiesta de esa colonialidad del ser que se ha venido instaurando como superposición entre la colonialidad del poder y saber. Desde luego ese hacer colonial se permea del ser codificado y cohesionado a ser ajeno a su historia y vida, formas manifiesta de su verdadera historia y de sus originarios, es un ser más que enajenado que no manifiesta en su hacer.

Además, después de la descolonización y desocupar nuestros territorios en el Sur de Occidente, sabemos que la colonialidad la permea también el Norte, en especial, “la formación

de los Estados-nación en América Latina reforzó la colonialidad del hacer y del saber. La articulación al sistema mundo de los Estados-nación está emparentada a la lógica de disciplinamiento de la población latinoamericana al patrón de dominación colonial” (MARTÍNEZ-ANDRADE, 2011, p. 11). Esto desde luego permeo la colonialidad del hacer y ser, que se continua hasta ahora.

Son muchos los hechos que han permeado la colonialidad del hacer, sabemos que “el primer momento fáctico de la colonialidad del hacer se gesta en el siglo XVI. La conquista y la evangelización fundamentan dicho proceso. El segundo momento se fragua en los albores del siglo XIX” (MARTÍNEZ-ANDRADE, 2008, p. 29). Es imprescindible ir a hechos que fundamentan la religión católica como dominación inicial y que la continúan con la dominación del Norte que se manifiesta actualmente con las tecnologías de la comunicación que marcan el hacer del ser.

Es de resaltar que no existe un ámbito de la vida en la que el hacer de ese ser colonizado no permee aspectos de la vida alguna, “la colonialidad del hacer nos permitirá distinguir las prácticas estéticas, lingüísticas, simbólicas y culturales, mediadas por relaciones de poder/colonial, entre sujetos. Indudablemente las relaciones sociales implican luchas, tensiones y rupturas” (MARTÍNEZ-ANDRADE, 2008, p. 12). Sin duda, para que podamos ir a la decolonialidad debe haber rupturas y deconstrucciones que son formas de decolonialidad en las prácticas mencionadas, y ello no puede estar cargadas de prácticas de tibieza, debe haber un rompimiento del pensamiento abismal que nos ha separado en *topois* nuestras mejores esencialidades de naturaleza de la vida. Eso debe ser tocado con fuerza determinante.

La colonialidad del hacer muestra la imposición del lenguaje y comportamientos por la colonización, “cuyo rasgo conceptual sería la imposición de los formatos modernos para los quehaceres corpóreos-manuales, que desplazan las habilidades originarias” (VALDEZ; ROMERO; GÓMEZ, 2019, p. 286). Ese desplazamiento debe ser inspeccionado y conocido para ver el momento del quiebre y el develar en encubierto en cualquier manifestación en el mundo de las personas, naturalezas.

Pero también, el concepto de colonialidad del hacer daría cuenta de las continuidades en las estructuras de dominación, de cómo continúan el proyecto de exclusión y dominio, y decimos daría cuenta porque es un decisión de investigar y develar en una deconstrucción el vínculo entre cultura y poder que podrá ser develado a través de diversas herramientas (MARTÍNEZ-ANDRADE, 2008). *¿Realmente estamos convencidos que las estructuras de dominación están en pleno ardor de la mano muchas veces de dominantes congéneres, hermanos, disfrazados de liberadores? ¿Sé tiene conciencia que hermanos disfrazan de decoloniales sus propios proyectos que inyectan en las mentes del oprimido bajo la promesa de liberación? ¿Deconstruye los propios proyectos de falsas decoloniales los estudiosos de la decolonialidad planetaria?*

Y acá acudimos a un concepto especialísimo freiriano: *acción cultural* (Freire, 1975). Debemos aclarar la semántica de proceso disciplinado que no es la imposición del deber ser modernista de la educación como soslayación; disciplinado para Paulo Freire es la disposición a crear la concientización como liberación en el educando. Ética-liberación en su filosofía política es para el legado freiriano la decolonialidad planetaria misma en los pueblos del mundo, es ese el ejemplo de vida del pedagogo.

No se trata de grandes reformas con las voces de Freire que mueren en el papel amarillento en desuso, llenándose del pedagogo mientras la utopía en la praxis es la letra muerta

de dicho papel. Paulo Freire y su legado incita a empantanarse de la crisis del mundo, de los olvidados de la vida. Freire es acción cultural, movimiento de consciencias; pero también es legado de los ilustres que quieren verse reflejado en Paulo Freire.

Por ello, y ya explicitando tareas del rizoma que deviene, mostrando la profunda conexión debemos considerar que “la configuración de la «doble conciencia» latinoamericana que tendrá como resultado una reconstitución en la «colonialidad del hacer», es decir, la transfiguración de los paradigmas civilizatorios coloniales en las prácticas sociales, lingüísticas y culturales de la población” (MARTÍNEZ-ANDRADE, 2011, p. 10) es urgente en plena era tecnológica.

En general queremos culminar para seguir en el entramado en concientizar que todas las colonialidades tienen una raíz ontológica: la modernidad-postmodernidad en nuestras vidas en la propia intencionalidad decolonial en todas las aristas posibles: poder, saber, hacer y ser no podemos obviar las consecuencias de enmarcarse en el proyecto moderno que se impuso en ese lado del mundo luego de la invasión en 1492, “no se puede ser moderno sin ser colonial” (MIGNOLO, 2007b, p. 80). Así ser decolonial es ser transmodernos, salir a salvaguardar lo encubierto del proyecto soslayador; sin pensar en espacios de tiempos se trata de decisiones e intencionalidad de nuestros congéneres. Vamos a ello en el siguiente rizoma, que es la reconstrucción ahora con lo deseado: la decolonialidad planetaria.

Rizoma reconstrucción. Del hacer y el ser en poder y saber decolonial planetario

La decolonialidad del hacer debe permitir investigaciones transméticas que “desde la perspectiva de la decolonialidad debe convertirse en un espacio para el conversar alterativo, un conversar entre iguales, libre y espontáneo, sin a priori, sin supuestos, sin condiciones ni expectativas, sin exigencias” (ORTIZ; ARIAS; PEDROZO, 2018). Ello no quiere decir que el ejercicio intelectual de alto nivel metacognitivo no sea urgente a fin de desmitificar las taras coloniales del ser, erradicar la colonialidad que lo permea en su hacer.

Por ello, siguiendo a los mismos autores se recomienda que el proceso de investigar decolonial y complejo sea un proceso íntimo con el ser, su sentipensar de “conversar de manera crítica y reflexiva sobre las clases, comunidad, democracia, equidad, estado-nación, género, globalización, justicia social, libertad y raza, entre otras configuraciones heurísticas que hoy dinamizan el sentir-pensar humano” (ORTIZ; ARIAS; PEDROZO, 2018). Todas esas tareas apenas comienzan en nuestro amado Sur que debe dar ejemplo al Norte y Occidente del valor por la vida, la salvaguarda ecosófica de la naturaleza que somos nosotros. Todos esos procesos de des-ligaje y re-lijas son tareas urgentes de la transmodernidad portadora del proyecto decolonial planetario (RODRÍGUEZ, 2019b).

En la decolonialidad del hacer que deviene de la del ser es importante reinventar la ciudadanía,

La formación del ciudadano como «sujeto de derecho» sólo es posible dentro del marco de la escritura disciplinaria y, en este sentido, dentro del espacio de legalidad definido por la constitución. De ahí, que la función jurídica-política de las constituciones es, precisamente, inventar la ciudadanía, esto es, crear un campo de identidades

homogéneas que hicieran viable el proyecto moderno de la gubernamentalidad (CASTRO-GÓMEZ, 2000, p. 90).

Son tareas por explorar en la conformación del ser humano decolonial, del sujeto planetario de la historia que salvaguardando sus cosmovisiones de ejemplo del ser ecosófico como tarea pro explorar: el saber arte de habitar en el planeta.

La decolonialidad del hacer debe llevar consigo una tarea freiriana por cumplir: “la liberación de las relaciones interculturales de la prisión de la colonialidad, entrada también la libertad de todas las gentes, de optar individual o colectivamente en tales relaciones; una libertad de opción entre las diversas orientaciones culturales” (QUIJANO, 1992, p. 20). Aquí entra en ser cuidadoso con la interpretación de lo que significa de acuerdo con Paulo Freire que “la concientización no puede existir fuera de la praxis, es decir sin el acto acción-reflexión. Esta unidad dialéctica constituye, de manera permanente, el modo de ser o de transformar el mundo que caracteriza a los hombres” (FREIRE, 1974, p. 30). De manera que el proceso de la utopía en la praxis es constante en la concientización y ambas se retroalimentan.

Paulo Freire, en referencia a educar para conocer críticamente la realidad y empoderarse para transformarla refiere a la alfabetización política (FREIRE, 1970) se trata de la educación para la liberación, e insiste el pedagogo que debemos aprender a leer interpretando y “comprendiendo críticamente la realidad de forma tal que las situaciones limitantes y opresivas se confronten y trasciendan en el proceso de pronunciar nuestra palabra y re- escribir –aquí está la acción transformadora– la historia y el destino de nuestro mundo” (FREIRE, 1970, p. 68). Y, sobre todo, “la libertad para producir, criticar y cambiar e intercambiar cultura y sociedad. Es parte, en fin, del proceso de liberación social de poder organizado como desigualdad, como discriminación, como explotación, como dominación” (QUIJANO, 1992, p. 20)

La decolonialidad planetaria del hacer en el ser, que se permea de la del poder y saber tienen como la misión liberadora de la transmodernidad, de las víctimas oprimidas hoy en plena era de la globalidad tecnológica, donde la educación y los saberes toma en cuenta la complejidad y toda extensión de los aportes inclusivos del Sur y de los países soslayados de la tierra-patria. La tierra-patria significa la matriz fundamental para la conciencia y sentido de arraigo que ligue a la humanidad con la tierra apreciada como primera y última patria, “la patria es el término masculino/femenino que unifica en él lo material y paternal. [...] la pertenencia a una patria da lugar a la comunidad fraternal de patriotas y de hijos de la patria frente a cualquier amenaza externa” (MORÍN; CIURANA; MOTTA, 2002, p. 79).

En general, la decolonialidad planetaria “tiene que ver con la autonomía de los pueblos y de todos los actores sociales para plantear opiniones formuladas en el vivir desde disímiles representaciones de culturas, pensamientos desde la igualdad y reciprocidad de esos conocimientos sin ninguna clase de prejuicios que agraven y se superpongan ante las maneras de conocer” (ORTIZ; ARIAS; PEDROZO, 2019). Es necesario un diálogo con Occidente, con el Norte establecer *Matrices decolonizadoras en la comunicación para entablar un diálogo con Occidente* (VALDEZ; ROMERO; GÓMEZ, 2019).

La decolonialidad del pensar que desde luego muchas veces, aunque no siempre permea al hacer, es

La propuesta de un pensar-otro (o, mejor, unos pensares-otros) que no sea definido en simple formación reactiva, en pura negatividad, ante el patrón de poder colonial. Esto implicaría abandonar definitivamente una modalidad de pensamiento esencializante, dicotómico y jerarquizante propio de las estrategias de oterización y racialización. De esta manera, un pensamiento-otro no sería la inversión reactiva y en negativo de los términos, colocando en la escala de jerarquías un esencializado y monolítico 'otro' ('no-occidental, 'no-moderno') en el lugar de un homogenizado y estereotipado 'uno' ('occidente, 'moderno')" (RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 221).

Por ello, es urgente la consideración de la re-civilización en la tierra patria que va más allá de la caducada humanización que ha dejado tanto que desear en tratos inhumanos donde niños mueren por las necesidades más básicas negadas por las políticas de turno,

La decolonialidad implica partir de la deshumanización — del sentido de no-existencia presente en la colonialidad (del poder, del saber y del ser) — para considerar las luchas de los pueblos históricamente subalternizados por existir en la vida cotidiana, pero también sus luchas de construir modos de vivir, y de poder, saber y ser distintos (WALSH, 2005, p. 175).

Y de esta realidad esta permeada el Sur, si es bueno reconocer y atender las luchas que nos han dejado mucho desasosiego en países como Venezuela lleno de recursos inimaginables donde profesionales mueren con sus cuerpos secos desprovistos de atención médica y de comida. Siendo Venezuela portadora y paridora del liberador más grande de la historia, desde luego después que Jesucristo el salvaguardador más importante del planeta, les hablo de Simón Bolívar. Si su legado y grandes como Simón Rodríguez, Paulo Freire han sido usados para construir un poder de soslayación de dominancia en nombre de la liberación que nos oprime cada día.

Es de hacer notar que la decolonialidad del ser y hacer es permeada de

La decolonialidad del saber parte de la aceptación de —otras epistememas—, es decir, formas de conocimiento no occidental, que se han producido al margen. Superar el eurocentrismo, no sólo como crítica o negación de la racionalidad, sino como interculturalidad, es decir, —como proyecto social, político, ético e intelectual que asume la decolonialidad como estrategia, acción y meta [...] como un concepto central a la (re) construcción de un pensamiento crítico-otro —un pensamiento crítico de/desde otro modo (WALSH, 2005, p. 25).

En esto hay mucho por hacer, estamos en la etapa prehistórica de la construcción y develación de nuestros propios modos de vivir con el otro que no sean dictaminando por el Norte y Occidente, *¿realmente deseamos tener esos modos propios, los enseñamos en las instituciones educativas?*

La decolonialidad del conocer, pensar y hacer se configura en la ciencia y por lo tanto en el hacer ciencia, se autoconfigura al margen de la ciencia convencional, en los bordes, en la frontera, se trata de una ciencia-cultura fronteriza, indisciplinada y desobediente (ORTIZ; ARIAS; PEDROZO, 2018) que ha roto transdisciplinariamente la frontera de las disciplinas, y

allí en la frontera comienza el abrazo de los topois, y la eliminación del pensamiento abismal (SANTOS, 2010). Allí entra en escena una transdisciplinariedad verdaderamente decolonial, es sabido que no todos los modos de transdisciplinariedad no son decoloniales (RODRÍGUEZ, 2021c).

Edgar Morín en su ponencia: *la antigua y la nueva transdisciplinariedad*, se hace la pregunta: *¿Qué transdisciplinar hay que hacer?* (MORÍN, 1984). Confirma Edgar Morín el terrible error de las disciplinas, en su insuficiencia, parcelación y le desgaste de los límites disciplinarios en los que la comunicación de los saberes se hace cada vez más reduccionista, “cada disciplina intenta primero hacer reconocer su soberanía territorial, y, al precio de algunos flacos intercambios, las fronteras se confirman en lugar de hundirse” (MORÍN, 1984, p. 311).

Urge la consideración de que “la descolonización epistémica envuelve variadas formas de transdisciplinariedad pero no todas las formas de transdisciplinariedad son decoloniales” (MALDONADO-TORRES, 2015, p. 1). En la educación universitaria por ejemplo *se trata de la transdisciplinariedad como eje transversal de la docencia universitaria como un constructo transmetodológico contra – resistencia* (RODRÍGUEZ, 2021d) de la colonialidad del saber y hacer. Es urgente entonces, en la consideración decolonial la conciencia decolonial debe estar consustanciada con el proyecto decolonial, re-ligándose siempre de las nubes oscuras que se permean de lo colonial, el encargado de llevar a cabo la transdisciplinariedad decolonial (RODRÍGUEZ, 2021c).

La decolonialidad del pensar debe ir en el hacer a la reconstitución epistémica/estética que requieren conceptos y modos de razonar (MIGNOLO, 2018) que deben explorarse en sus diversas realizaciones y que toda consideración debe pasar por otras formas de investigar que no pueden ser las modernistas-postmodernistas estrictas del método que no develan, sino solapan en las diversas formas de colonialidad. Siempre considerando que *la decolonialidad planetaria es urgencia de la complejidad como transmetódica* (RODRÍGUEZ, 2021e).

En tal sentido y bajo estas aperturas de la decolonialidad del hacer que pasan por la del ser nos nutrimos con la esperanza que el entramado realizado donde nos hemos montado en hombros de gigantes estudiosos de la colonialidad nos den aliento en el continuar con tan azarosos estudios decoloniales con ojo avizor a las taras que se permean y camuflajan de decoloniales.

En lo que sigue se promueven conclusiones y aperturas en la línea de investigación mencionada.

Rizoma cierre. Aperturando decolonialidades del hacer en el ser desde la del poder y saber

Se ha analizado la decolonialidad del hacer que se encuentra incrustada en la decolonialidad del ser que al mismo tiempo deviene de la decolonialidad del poder y saber. Nos hemos montado en hombros de gigantes para entamar el discurso, nos sabemos insuficientes y el transmétodo la deconstrucción rizomática así lo erige, se comienzan reconstrucciones que en el entramado se complementan con un arqueo de fuentes de alto nivel que conseguimos disponibles en las redes de las revistas indexadas y los diversos textos publicados en materia de colonialidad.

Lo rizomático ha aperturado especialmente la indagación dando ejemplo que las investigaciones en materia decolonial no pueden darse bajo el mismo piso paradigmático que ha causado la tara de soslayación en las ciencias, educación y en las diversas colonialidad. Aún en el proyecto decolonial planetario que es apodíctico de la complejidad estamos atentos a las soslayaciones que se cuelean en el discurso disfrazado de liberador.

Es urgente atacar la colonialidad del poder con todas nuestras fuerzas, aumentar nuestra estima y empoderarnos de nuestra gran valía como seres humanos y con los recursos que atesoramos en nuestro continente. Hay que develar en el discurso ontoepistemológico de lo que estudiamos los ejercicios de poder que nos imponen en tanto disminuimos o execramos los nuestros. Las políticas de estado que nos desmitifican en los contratos y ventas de nuestros recursos a potencias explotadores de nuestros recursos naturales y daños ambientales haciéndonos ver como incapaces de ser competentes para llevar los destinos de nuestros recursos y las decisiones pertinentes. A esa tara hay que atacar en las universidades, en las escuelas con una formación fuerte, y constante de nuestra gran valía.

Todo ello se conquista con formación, con amor y defensa, en la salvaguarda de los que somos, con la conciencia de la tierra patria que somos, no se trata en la decolonialidad de desmitificar al otro hermano del Norte u Occidente se trata de desmitificar y atacar los proyectos coloniales sea de donde sean. Seamos ejemplos de calidad en nuestro hacer y formación, vamos a develar en la educación los aportes del Sur, la cosmovisión de nuestros aborígenes, nuestra inmensa cultura y dar ejemplo a la tierra-patria de cómo vivir humanamente. La crisis son oportunidades para emerger como águilas.

Como autora, así como en la despedida en mí reciente libro freiriano, me despido como en la dedicatoria de todas mis creaciones: A Dios dedico todo lo que hago en el nombre de Jesucristo mi Salvador y Señor. Al proveedor de la sabiduría en medio de toda crisis a ÉL, mi todo, le digo: gracias por tu inmenso amor. “Toda Escritura es inspirada de Dios y provechosa para enseñar, para censurar, para rectificar las cosas, para disciplinar en justicia” (2 Timoteo 3:16). Así, “Y sobre todas estas cosas vestíos de amor, que es el vínculo perfecto” (Colosenses 3:14), “porque Jehová da la sabiduría, Y de su boca viene el conocimiento y la inteligencia” (Proverbios 2:6).

Referencias

AFZAL-KHAN, F.; SESHADRI-CROOKS, K. **The Pre-occupation of Postcolonial Studies**. Nueva York: Duke University Press, 2000.

CASTRO-GÓMEZ, S. Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. En: **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000.

DUSSEL, E. 1492. El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad. La Paz: Plural editores, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogía del oprimido**. Montevideo: Tierra Nueva, 1970.

FREIRE, P. **Concientización. Teoría y Práctica de la Liberación**. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda, 1974.

FREIRE, P. **Acción cultural para la libertad**. Buenos Aires: La Aurora, 1975.

GÓMEZ, P. Decolonialidad estética: geopolíticas del sentir el pensar y el hacer. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 369-389, maio/ago. 2019

LANDER, E. La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

MALDONADO-TORRES, N. Transdisciplinariedad y decolonialidad. **Quaderna**, Francia, n. 3, 2015. Disponible en: <<http://quaderna.org/?p=418>>. Consultado el: 14 octubre 2021

MARTÍNEZ-ANDRADE, L. La reconfiguración de la colonialidad del poder y la construcción del Estado-nación en América Latina. **Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM**, Francia, v. 15, p. 1-18, 2008. DOI <https://doi.org/10.4000/alhim.2878>

MARTÍNEZ-ANDRADE, L. Colonialidad del poder: el grillete de nuestra historia. **Temas**, Cuba, v. 65, p. 4-13, 2011.

MIGNOLO, W. Delinking. **Cultural Studies**, EEUU, v. 21, n. 2-3, p. 449-514, 2007a.

MIGNOLO, W. La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa, 2007b.

MIGNOLO, W. Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

MIGNOLO, W. *The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options*. New York: Duke University Press, 2011.

MIGNOLO, W. Reconstitución epistémica/estética: la aesthesis decolonial una década después. **Calle 14: revista de investigación en el campo del arte**, Colombia, v. 14, n. 25, p. 14-33, 2019. DOI: <https://doi.org/10.14483/21450706.14132>

MIGNOLO, W. *Historias locales, diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal, 2003.

MORÍN, E. **Ciencia con conciencia**. Barcelona: Anthropos, 1984.

MORÍN, E.; CIURANA, E.; MOTTA, R. *Educación en la era planetaria: el pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Valladolid: UNESCO, 2002.

ORTIZ, A.; ARIAS, M.; PEDROZO, Z. Metodología 'otra' en la investigación social, humana y educativa. El hacer decolonial como proceso decolonizante. **Revista FAIA**, Colombia, v. 7, n. 30, p. 172-200, 2018.

ORTIZ, A.; ARIAS, M.; PEDROZO, Z. Pensamiento decolonial y configuración de competencias decoloniales. **Revista Ensayos Pedagógicos**, Colombia, v. XIV, n.1, p. 203-233, 2019. DOI: [dx.doi.org/10.15359/rep.14-1.9](https://doi.org/10.15359/rep.14-1.9)

POLO, J.; GÓMEZ M. Modernidad y colonialidad en América Latina. ¿Un binomio indisoluble? Reflexiones en torno a las propuestas de Walter Mignolo. **Revista de Estudios Sociales**, Venezuela, v. 69, p. 2-13, 2019. DOI <https://doi.org/10.7440/res69.2019.01>

QUIJANO, A. Coloniality and Modernity/Rationality. **Cultural Studies**, Estados Unidos, v. 21, n. 2-3, p. 168-178, 2007.

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad/racionalidad. **Perú Indígena**, Perú, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, Edgardo (comp.) **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

RESTREPO, E.; ROJAS, A. **Inflexión decolonial: Fuentes, conceptos y cuestionamientos**. Popayán: Universidad del Cauca, 2010.

RODRÍGUEZ, M. E. Deconstrucción: un transmétodo rizomático transcomplejo en la transmodernidad. **Sinergias educativas**, Ecuador, v. 4, n. 2, p. 1-13, 2019a. DOI: <https://doi.org/10.31876/s.e.v4i1.35>

RODRÍGUEZ, M. E. Re-ligar como práctica emergente del pensamiento filosófico transmoderno. **Revista Orinoco Pensamiento y Praxis**, Venezuela, v. 7, n. 11, p. 13-35, 2019b

RODRÍGUEZ, M. E. El ciudadano planetario: urgente constructo complejo - ecosófico en la Tierra – Patria. **Revista Educar Mais**, Brasil, v. 5, n. 5, p. 1348-1362, 2021a. DOI: <https://doi.org/10.15536/reducarmais.5.2021.2641>

RODRÍGUEZ, M. E. La decolonialidad planetaria como apodíctica de la transcomplejidad. **RECIPEB: Revista Científico-Pedagógica Do Bié**, Angola, v. 1, n. 1, p. 43-57, 2021b.

RODRÍGUEZ, M. E. Transdisciplinariedad decolonial de la Educación Matemática. **Conhecimento & Diversidade**, [S.l] Brasil, v. 13, n. 29, p. 78-95, abr. 2021, 2021c. DOI <http://dx.doi.org/10.18316/rcd.v13i29.7564>

RODRÍGUEZ, M. E. La transdisciplinariedad como eje transversal de la docencia universitaria: un constructo transmetodológico contra – resistencia. **Análisis**, Colombia, v. 53, n. 99, p. 1-30, 2021d. DOI: <https://doi.org/10.15332/21459169.6333>

RODRÍGUEZ, M. E. La decolonialidad planetaria como urgencia de la complejidad como transmetódica. **Perspectivas metodológicas**, Argentina, v. 21, p. 1-21, 2021e. DOI: <https://doi.org/10.18294/pm.2021.3527>

SANTOS, B. **Decolonizar el saber, reinventar el poder**. Uruguay: Trilce/Universidad de la República, 2010.

TORRICO, E. Decolonizar la comunicación. En I Congreso Internacional: Comunicación, Decolonización y Buen Vivir. Quito: CIESPAL, 2015.

TORRICO, E. La rehumanización, sentido último de la decolonización comunicacional. **APORTES**, Bolivia, n. 23, p. 31-38, 2017.

VALDEZ, O.; ROMERO, L.; GÓMEZ, Á. Matrices decolonizadoras en la comunicación para entablar un diálogo con Occidente. **Sophia, colección de Filosofía de la Educación**, Ecuador, v. 26, n. 1, p. 281-305, 2019.

WALSH, C. (Re) pensamiento crítico y (de) Colonialidad. En C. Walsh, **Pensamiento crítico y matriz (de) colonial. Reflexiones latinoamericanas**. (págs. 13-35). Quito: Universidad Andina Simón Bolívar. Abyala Yala, 2005.

Resenha

Matrizes da modernidade republicana: cultura política e pensamento educacional no Brasil (ROCHA¹, 2019)

Luís Vaz de Campos Moreira Tourinho*

“Matrizes da modernidade republicana” é um livro baseado na tese de doutorado do autor defendida na USP em 2002, sendo a primeira edição de 2004 e a segunda edição, de 2019, uma versão revisada, atualizada e ampliada. Ele é dividido em três capítulos, além da introdução, da conclusão e do prefácio à segunda edição redigido pelo próprio autor. Neste prefácio é dito que a obra é um trabalho que se enquadra tanto no campo da história intelectual quanto da história conceitual.

Na introdução há a explanação do objetivo do livro:

A intenção desta obra é resgatar os sentidos diversos e contrapostos que assume o ideário educacional, tomando como referência os discursos políticos de figuras de destaque no pensamento social brasileiro, em que o tema educacional nem sempre é o centro de preocupação dos autores, mas no qual a educação se encontra qualificada de alguma forma. (ROCHA, 2019, p. 1-2)

A metodologia utilizada foi o histórico para poder perceber o sentido do texto, confrontando-o com outros textos ou ideários, levando em consideração os diversos contextos históricos produzidos. O trabalho foca nos grandes pensadores, pois, segundo o autor, são reconhecidos como as expressões indiciárias de contextos históricos, políticos e culturais. Além disso, ao longo desta parte do livro, foi-se delineando as definições dos conceitos utilizados. Por exemplo, a cultura política (ou “fazer político”) de cada período, ou geração, é chamada de matriz. A discussão sobre a questão da soberania significa que tipo de relação o Estado teria com a dita sociedade civil.

No primeiro capítulo, intitulado “A cultura política republicana, o contraponto monárquico e a geração dos críticos republicanos”, foi buscado caracterizar um fazer político republicano em contraposição com a matriz imperial. O fazer político republicano teria como as suas duas grandes questões: 1) a exigência da incorporação do *demós* (i.e. do povo), como condição de legitimação da ordem pública; 2) a ideia de *insuficiência* do povo para o exercício da *cidadania*. Esta matriz se manifestaria em dois modelos, seja no de Campos Sales (a famosa “política dos governadores”), seja no que se contrapõe ao primeiro, denominado de “geração

¹ Autor do texto “Matrizes da modernidade republicana: cultura política e pensamento educacional no Brasil”, Marlos Bessa Mendes da Rocha é professor associado da Universidade Federal de Juiz de Fora (aposentado). Doutor em educação (história e filosofia) pela Universidade de São Paulo. Mestre em ciência política pela Universidade Estadual de Campinas. Graduado em ciências sociais pela Universidade Federal Fluminense. Coordenou o Grupo de Pesquisa em História da Educação (Faculdade de Educação - UFJF) entre 2006 e 2015. Autor do livro: Educação conformada: política pública de educação no Brasil - 1930/1945 (Juiz de Fora: UFJF/INEP, 2000).

* Autor da Resenha, Luís Vaz de Campos Moreira Tourinho é Bacharel em Ciências Econômicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e mestrando em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP), R.J., Brasil; E-mail: luistourinho@hotmail.com

dos críticos republicanos”, tendo como alguns de seus membros Alberto Torres e Oliveira Vianna.

Se no Império temos duas grandes figuras que encarnam visões de mundo diferentes – o Visconde de Uruguai, representante da visão centralizadora e conservadora, e Tavares Bastos, representante liberal e emancipador – há o surgimento de uma nova matriz com a crise do Gabinete Zacarias e da Liga Progressista, em 1868, denominada de ilustração brasileira, de inspiração liberal, e seria a transição para as matrizes republicanas. Com a matriz do fazer político da República, o modelo de Campos Sales conteria três aspectos: 1) o predomínio de uma ordem social fundamentada nas relações de interesse dos atores dominantes; 2) a atribuição de direitos não aos indivíduos, mas aos potentados locais; 3) concepção de política pública de caráter técnico-administrativo, ascética, isenta de paixões. O resultado disso foi o fortalecimento de uma república oligárquica, que formalmente se dizia democrática, mas que na prática era excludente.

O segundo capítulo, “A ‘ilustração brasileira’ e a geração dos críticos republicanos”, dá uma ênfase na explicação da “geração dos críticos republicanos”, considerado pelo autor uma categoria analítica, citando outros pensadores, vide Vicente Licínio Cardoso. Esse modelo surgiu como contraposição tanto à geração denominada “ilustração brasileira”, no qual se enquadram vários intelectuais do final do Império e das primeiras décadas da República como Ruy Barbosa, quanto ao modelo de estabilidade inaugurado por Campos Sales.

Deve-se acrescentar que o autor identifica quando o fator educação se torna importante à participação política no Brasil: a reforma eleitoral de 1881 (também conhecida de Reforma Saraiva, por conta do baiano Conselheiro Antônio Saraiva). Isso se deve à inserção do critério alfabetização para poder votar. É esse critério que legitimou o discurso tanto da “ilustração brasileira” quanto dos primeiros republicanos para marginalizar “temporariamente” o povo da participação política, pois este seria “ignorante” e só com a educação necessária teria consciência o suficiente para agir politicamente. A diferença entre esses diversos modelos é que os “críticos republicanos” tentaram buscar uma maior expansão da escolaridade, mesmo fracassando. Em outras palavras, a I República (1889-1930) foi oligárquica pelo fato de marginalizar o povo da participação política com o argumento de falta de escolaridade, ao mesmo tempo que não investia efetivamente em políticas públicas de expansão educacional, retroalimentando o sistema.

Ao final do mesmo capítulo, o autor mostra que ao longo da década de 1920 foi surgindo uma junção da “geração dos críticos republicanos” com o que ele denominou de “criticismo republicano paulista” (neste último grupo pode-se citar Júlio de Mesquita Filho, diretor do jornal O Estado de S. Paulo, como um dos integrantes), resultando em uma fusão local paulista e fluminense que foi causada a partir da reforma de ensino no Distrito Federal (1927-1930), promovida por Fernando de Azevedo. A importância dessa reforma se deve ao fato dela conter três princípios: 1) da comunidade; 2) da escola única; 3) da escola do trabalho. Ou seja, esse deslocamento seria uma transição para uma nova matriz republicana: a dos pioneiros da educação. Além disso, é na década de 1920 que fica mais enfático o papel transformador da escola no meio social.

O capítulo terceiro, “Os pioneiros da educação e a nova matriz da modernidade”, centraliza-se no debate educacional ocorrido nos anos 1930, principalmente até a demissão de

Anísio Teixeira da Secretaria de Educação do Distrito Federal em 1935. Conta também o surgimento do novo ator social, os “pioneiros da educação”, como alternativa aos modelos político-culturais vigentes, inclusive em contraposição à geração que lhe deu a vida: os críticos republicanos. Essa nova matriz seria caracterizada por uma concepção educacional de caráter moderno, individualista e igualitária, baseada em uma concepção de nação que não se fundamenta no poder e estaria em disputa com outras matrizes, por exemplo, com a católica, tendo o grande local de debate a Associação Brasileira de Educação (ABE), criada em 1924. Inclusive, uma das questões levantadas pelo autor no livro foi o motivo de grupos diversos ficarem tanto tempo juntos dentro de uma instituição como a ABE.

Para o autor os “pioneiros da educação” nasceram a partir de sua primeira anunciação. Ela teria se dado com a intervenção de Carlos Alberto Nóbrega da Cunha, jornalista e colaborador de Fernando de Azevedo na reforma educacional do Distrito Federal, na IV Conferência Nacional de Educação, realizada no Rio de Janeiro, em dezembro de 1931. Os pioneiros além de criticarem a visão católica, também eram contra as políticas educacionais do governo de caráter modernizante e ditatorial, gerando fortes desgastes. Um exemplo dessa disputa é a crítica de Nóbrega da Cunha às medidas de Francisco Campos. No final das contas, os pioneiros expressaram um ideário alternativo, em diálogo com a diversidade, que contrariou políticas e ideologias modernizantes de imposição cultural, nas quais os modelos do que é considerado moderno vêm prontos e acabados. Entretanto, ambos tinham em comum que a estatização da escola fosse uma tendência moderna a ser buscada. Por fim, o autor realça que os escolanovistas não eram liberais e que o grupo não era homogêneo, vide diversas divergências entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira.

Ao longo do livro se percebe que a relação política-educação aumenta com o passar dos anos. A cada nova matriz, maior é o peso dado à educação e é defendida a sua capacidade de transformação da sociedade, inclusive no âmbito político. Ou seja, se na época do Império as discussões tinham como foco as reformas políticas, na década de 1930 as reformas educacionais já têm um peso enorme.

É por conta disso que o autor acredita que o instrumental de reflexão realizado no livro seja útil para uma maior percepção contemporânea de ideologias e práticas educacionais existentes nos discursos político-educacionais dos dias de hoje.

Em outras palavras, pode-se dizer que o passado está mais vivo do que nunca e tem muito a nos dizer. O autor conclui o livro dizendo que “a política não é obtenção de metas, mas construção de autores”, e que a construção da modernidade não é uma simples linha reta, pois há diversas alternativas de modernidades.

Referência

ROCHA, M. B. M. **Matrizes da modernidade republicana**: cultura política e pensamento educacional no Brasil. 2 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2019 (Coleção educação contemporânea).

Normas para publicação

Revista *Conhecimento & Diversidade/RCD* ISSN 2237-8049 (versão online) é uma publicação do Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro e integra a Rede de Instituições La Salle, que se estende a 83 países, incluindo 74 Universidades e 1003 escolas básicas. A Revista integra também a Província La Salle Brasil-Chile e o Projeto Educativo Regional Lassalista Latino-Americano/PERLA.

Acolhem-se artigos de diversos cursos e áreas de conhecimento, que tenham aplicações às áreas de ensino, direito, psicologia, área interdisciplinar e educação, com diferentes enfoques e perspectivas de abordagem. Recebem-se artigos com pelo menos um Doutor, e com a possibilidade de coautoria com Mestres e graduados.

Os artigos deverão ser submetidos eletronicamente pela plataforma da revista *Conhecimento & Diversidade*. Só poderão submeter artigos os autores devidamente cadastrados no site da revista, através do preenchimento de um formulário eletrônico, igualmente disponível online. O processo de submissão envolve cinco etapas: 1) o início da submissão com a escolha da seção, do idioma da submissão e do aceite da declaração de direito autoral; 2) a transferência do arquivo com o artigo; 3) a inclusão dos metadados; 4) transferência de documentos suplementares (opcional); 5) confirmação.

As informações contidas nos textos publicados são de responsabilidade de seus autores e, portanto, não refletem obrigatoriamente a opinião da Revista, ficando também sob responsabilidade dos autores a originalidade e autoria dos artigos.

Os trabalhos enviados à Revista poderão estar acompanhados de imagens (fotos, ou outras ilustrações), que serão reproduzidas em preto e branco. O material ilustrado deverá ser enviado em arquivos formato GIF, na resolução de 300 dpi, durante o processo eletrônico de submissão do artigo à revista. Deve ser feita referência à fonte.

Os autores serão imediatamente comunicados quando o número da Revista estiver publicado na plataforma.

Os textos serão apreciados pela Comissão Editorial e por pareceristas. Os avaliadores decidirão sobre sua aprovação e poderão, se for o caso, requerer modificações aos autores para que sejam feitas alterações no texto. Será assegurado o anonimato dos avaliadores. A resposta da Revista será enviada para o e-mail dos autores.

1. Submissão do texto

A submissão do artigo é efetuada apenas pelo site oficial da revista. Por isso solicitamos que o autor principal faça o cadastro inicial na plataforma, por meio do link: http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/login?source=%2Findex.php%2Fconhecimento_diversidade%2Fuser.

Após o cadastro e acesso à revista e à senha, será possível dar início ao processo de submissão em 5 passos, sendo que no passo 2 “Transferência do manuscrito” o autor, deverá submeter o arquivo do texto sem identificação dos autores. Serão aceitos artigos com até 4 (quatro) autores. No passo 3 denominado “Metadados da submissão”, será possível preencher o formulário com os dados de todos os autores do texto.

2. **Resumo e abstract**

O resumo deverá ter, aproximadamente, de 12 a 15 linhas, na língua original do artigo e também em inglês. Em seguida ao resumo e ao *abstract*, devem ser apresentadas de três a cinco palavras-chave em cada uma das duas línguas. Caso o artigo seja escrito em inglês, francês ou italiano, além do resumo e palavras-chave na língua de origem, deverá apresentar também o resumo e as palavras-chave em português. O resumo em língua inglesa é requisito OBRIGATÓRIO para apreciação do artigo.

A digitação do resumo deverá ser alinhada, ou seja, *sem* parágrafos. O texto deverá ser digitado em padrão *Word for Windows*, fonte *Times New Roman*, tamanho 10, espaço simples entre linhas.

3. **Texto completo do artigo**

- a) *Extensão*: os artigos deverão ter de 15 a 25 páginas, incluindo as referências, e o título deve ter no máximo 14 palavras;
- b) *Digitação*: o texto deverá ser digitado em padrão *Word for Windows*, fonte *Times New Roman*, tamanho 12, espaço 1,5 cm entre linhas e 0 pt entre parágrafos, com alinhamento justificado. Os espaços das margens serão: superior e Direita com 2,0 cm, e Esquerda e inferior com 3,0 cm.
- c) *Menções a autores, no texto, e referências, ao final*, deverão estar de acordo com a NBR 6023 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Todos os autores citados no corpo do texto deverão ser devidamente referenciados no final do artigo.

4. **Resenha**

As resenhas deverão ter até 5 páginas. É indispensável a indicação da referência completa da obra resenhada. A edição da obra deverá datar de, no máximo, 3 anos anteriores ao encaminhamento da resenha para a Revista. A digitação e a formatação deverão obedecer aos mesmos critérios dos artigos.

Exemplos de menções a autores de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas/ABNT

a) Citação literal com até três linhas:

“A dinâmica do processo didático e do conhecimento que se ensina, aprende e (re)constrói na escola solicita do supervisor que incentive e promova o hábito de estudo” (RANGEL, 2007, p. 58).

Segundo Rangel (2007, p. 58), “[...] o estudo requer do supervisor a atenção ao processo didático, seus fundamentos, princípios e conceitos”.

b) Citação literal, com mais de três linhas:

Segundo Rangel (2007, p. 57-58):

A coordenação das atividades didáticas e curriculares é interdisciplinar, tanto em seus fundamentos, quanto no sentido da promoção de articulações entre os elementos do processo ensino-aprendizagem: professores, alunos, objetivos, conteúdos, métodos, avaliação, recuperação e contexto.

Obs.: o autor e ano de publicação poderão também estar entre parênteses no final da citação.

Como se percebe nos exemplos acima, quando a citação literal tem menos de três linhas, ela é inserida no parágrafo; quando tem mais de três linhas, é destacada no texto e alinhada à direita (com recuo de 4 cm), digitada com letra tamanho 11 e espaço simples.

Quando o sobrenome do autor apresenta-se ao final do parágrafo, ele é digitado em maiúscula, entre parênteses, seguido do ano da publicação e, quando for o caso de citação literal, também da página. O ponto, ao final do parágrafo, é colocado após os parênteses.

Referência da fonte a partir da qual foram formulados os exemplos:

RANGEL, Mary. O estudo como prática de supervisão. In: _____. *Supervisão pedagógica: princípios e práticas*. 9 ed. Campinas (SP): Papyrus, 2008, p. 57-80.

5. Referências ao final do artigo

Ao final do artigo, devem ser apresentadas as referências completas das fontes (publicações impressas ou divulgadas por meio eletrônico), que foram consultadas e mencionadas no corpo do artigo. As obras devem ser listadas em ordem alfabética, de acordo com o último sobrenome do autor.

No mesmo intuito de auxiliar os articulistas, apresentam-se, em seguida, *exemplos* de referências de alguns tipos de publicações impressas ou divulgadas por meio eletrônico. Todos os exemplos encontram-se na NBR 6023 (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS/ABNT, 2002, p. 4-20).

Livros com um a três autores, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 14:

ALVES, Roque de Brito. **Ciência criminal**. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

DAMIÃO, Regina Toledo; HENRIQUES, Antônio. **Curso de direito jurídico**. São Paulo: Atlas, 1995.

PASSOS, L. M. M.; FONSECA, A.; CHAVES, M. **Alegria de saber: matemática**, segunda série, 2, primeiro grau: livro do professor. São Paulo: Scipione, 1995.

É interessante observar, no terceiro exemplo, que o título tem duas partes, e só a parte principal é destacada. Observa-se, também, em todos os exemplos, que só a primeira letra do título é maiúscula.

Livros ou documentos com mais de três autores, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 14:

URANI, A. et al. **Constituição de uma matriz de contabilidade social para o Brasil**. Brasília, DF: IPEA, 1994.

Livro cujo autor é uma entidade, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 15:

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Catálogo de teses da Universidade de São Paulo, 1992**. São Paulo, 1993.

Livro ou documento de autoria desconhecida: entrada pelo título, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 15:

DIAGNÓSTICO do setor editorial brasileiro. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 1993.

Ordenação de referências do mesmo autor, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 21:

FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala: formação da família brasileira sob regime de economia patriarcal**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1943.

_____. **Sobrados e mucambos: decadência do patriarcado rural no Brasil**. São Paulo: Ed. Nacional, 1936.

Vale notar, nos dois exemplos acima, que, na sequência de obras do mesmo autor, não se repete nome; basta um traço na mesma direção (4 toques).

Livro ou documento com organizador(es) ou coordenador(es), de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 14:

FERREIRA, Leslie Piccolotto (Org.). **O fonoaudiólogo e a escola**. São Paulo: Summus, 1991.

MARCONDES, E.; LIMA, I. N. de (Coords.). **Dietas em pediatria clínica**. 4 ed. São Paulo: Savier, 1993.

É interessante observar, nos dois exemplos acima, que as palavras “Organizador” e “Coordenadores” são abreviadas e colocadas entre parênteses, após os nomes dos autores. No segundo exemplo, observa-se que o número da edição é digitado em seguida ao título: escreve-se o número seguido da palavra edição, abreviada.

Parte de livro ou documento de um autor em obra organizada por outro, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 4:

ROMANO, Giovanni. Imagens da juventude na era moderna. In: LEVI, G.; SCHMIDT, J. (Orgs.). **História dos jovens 2: a época contemporânea**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 7-16.

Parte de livro ou documento de um autor em obra organizada pelo mesmo autor, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 4:

SANTOS, F. R. dos. A colonização da terra do Tucujús. In: _____. **História do Amapá**, 1^o grau. 2 ed. Macapá: Valcan, 1994, cap. 3, p. 15-24.

Observa-se no exemplo acima que, quando a parte citada está no livro do mesmo autor, após o título da parte e em seguida à pontuação, digita-se In: _____. Seguem-se então o título geral do livro e os outros dados.

Artigo em periódico impresso, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 5:

GURGEL, C. Reforma do Estado e segurança pública. **Revista Política e Administração**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 15-21, set. 1997.

Observa-se, nesse exemplo, que o elemento destacado é o título da revista, e não o do artigo.

Artigo em meio eletrônico, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 5-6:

VIEIRA, Cássio Leite; LOPES, Marcelo. A queda do cometa. **Neo Interativa**, Rio de Janeiro, n. 2, 1994. 1 CD-ROM.

SILVA, M. M. L. Crimes na era digital. **Net**, Rio de Janeiro, nov. 1998. Seção Ponto de Vista. Disponível em: <<http://www.brazilnet.com.br/contextos/brasilrevistas.htm>>. Acesso em: 28 nov. 1998.

RIBEIRO, P. S. G. Adoção à brasileira: uma análise sociojurídica. **Dataveni@**, São Paulo, ano 3, n. 18, ago. 1998. Disponível em: <<http://www.datavenia.inf.br/frame.artig.html>>. Acesso em: 10 set. 1998.

WINDOWS 98: o melhor caminho para atualização. PC Word, São Paulo, n. 75, set. 1998. Disponível em: <<http://www.idg.com.br/abre.htm>>. Acesso em: 10 set. 1998.

Artigo em jornal, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 6:

NAVES, P. Lagos andinos dão banho de beleza. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 28 jun. 1999. Folha Turismo, Caderno 8, p. 13.

LEAL, L. N. MP fiscaliza com autonomia total. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 25 abr. 1995, p. 3.

Trabalho apresentado em evento e publicado em anais, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 7:

BRAYNER, A. R. A.; MEDEIROS, C. B. Incorporação do tempo em SGBD orientado a objetos. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE BANCO DE DADOS, 9, 1994, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 1994, p. 16-29.

Trabalho apresentado em evento, em meio eletrônico, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 7:

GUNCHO, M. R. A educação à distância e a biblioteca universitária. In: SEMINÁRIO DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 10, 1998, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: Tec Treina, 1998. 1 CD-ROM.

SILVA, R. N.; OLIVEIRA, R. Os limites pedagógicos do paradigma da qualidade total na educação. In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFPe, 4., 1996, Recife. **Anais eletrônicos...** Recife: UFPe, 1996. Disponível em: <<http://www.propeq.ufpe.br/anais/anais/educ/ce04.htm>>. Acesso em: 21 jan. 1997.

Dissertações e Teses, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 20:

ARAUJO, U. A. M. **Máscaras inteiriças tupúna**: possibilidades de estudo de artefatos de museu para o conhecimento do universo indígena. 1985. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, São Paulo, 1986.

Leis, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 8:

BRASIL. Medida provisória nº 1.569-9, de 11 de dezembro de 1997. Estabelece multa em operações de importação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 dez. 1997. Seção 1, p. 29514.

Referência

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

Guidelines for publication

The Journal *Conhecimento & Diversidade/RCD* ISSN 2237-8049 (online version) is published by Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro La Salle University Center) and is part of the La Salle Network of Institutions, which extends to 83 countries, including 74 universities and 1003 primary schools. The Journal is also part of the La Salle Brazil-Chile Province and the Latin American Lasallian Regional Education Project / PERLA.

The RCD receives articles from different courses and fields of knowledge, which has applications in the areas of teaching, law, psychology, interdisciplinary area and education, with different focus and approaches perspectives. It is received articles predominantly from Doctors, but also from Doctoral students and Masters, requiring, in such cases, the co-authoring of their Advisors and Professors.

The papers submitted to the Journal can contain pictures (photographs or other illustrations), which will be reproduced in black and white. The illustrated material should be sent in GIF files and have a resolution of 300 dpi. References to the sources should be made.

The paper should be submitted electronically via the *Conhecimento & Diversidade* Journal's platform. Only authors duly registered on the Journal's website can submit papers, by filling in an electronic form, also available online. The submission process involves five steps: 1) initial submission with choice of section, language of submission and the acceptance of the intellectual property rights statement; 2) file transfer with the paper; 3) inclusion of metadata; 4) transfer of additional documents (optional); 5) confirmation.

The information contained in the published texts is responsibility of its authors and, therefore, does not necessarily reflect the opinion of the Journal, also the responsibility for originality and authorization of the articles is limited to the authors.

Authors will be immediately notified when the Journal number is published on the platform.

Papers will be evaluated by the Editorial Board and by referees. The evaluators will decide on their approval, and they may suggest, if appropriate, text changes to the authors. The evaluators' anonymity will be maintained. The Journal will not return the papers submitted. The Journal's reply concerning the acceptance of the paper will be sent to the author's e-mail.

1. Article submission

Submission of the article can be done only by the official website of the Journal. Therefore, we request that the main author make the initial registration in the platform, through the link: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade>.

After registration and access to the magazine and the password, it will be possible to start the submission process in five steps. In step 2, "*Transferência do manuscrito*", the author must submit the text file without identification of the authors. In step 3, called "*Metadados da submissão*", it will be possible to fill out the form with the data of all the authors of the text.

2. Abstract

The abstract should have about between 12 and 15 lines and should be written in the original language of the paper and also in English. In sequence to the abstract in both languages, it should include from three to five key words in each of the two languages. If the article is written in English, French or Italian, as well as the abstract and the keywords, you should also submit the abstract and the keywords in Portuguese or Spanish.

Paragraphs are not indented. The text should be typed in standard *Word for Windows*, *Times New Roman* font, size 10, single spacing between lines.

3. Full text paper

- a) *Extension*: the papers should have between 15 to 25 pages, including references, and the title should have no more than 14 words.
- b) *Typing*: the text should be typed in standard *Word for Windows*, *Times New Roman* font, size 12, space 1,5 cm between lines and 0 pt between paragraphs, justified. Margins should be: 2,0 cm (right and top) and 3,0 cm (left and bottom).
- c) *References to authors, in the text, and references, at the end*, should respect the NBR 6023 by the Brazilian Association of Technical Standards (ABNT).

4. Review

Reviews should have a maximum of 5 pages. It is essential to write the full reference of the work reviewed. The edition of the work must date from no more than 3 years prior to the submission of the review to the Journal. Typing and formatting should meet the same criteria of the papers.



Números anteriores:

Edição Especial 2008 – Questões significativas da ética

- v. 1, n. 1, janeiro a junho de 2009 – Diversidade e valores
- v. 1, n. 2, julho a dezembro de 2009 – Sociedade e conhecimento
- v. 2, n. 3, janeiro a junho de 2010 – Política e diversidade
- v. 2, n. 4, julho a dezembro de 2010 – Tema livre
- v. 3, n. 5, janeiro a junho de 2011 – Tecnologias e conhecimento
- v. 3, n. 6, julho a dezembro de 2011 – Tema livre
- v. 4, n. 7, janeiro a junho de 2012 – Conhecimento, educação e saúde
- v. 4, n. 8, julho a dezembro de 2012 – Tema livre
- v. 5, n. 9, janeiro a junho de 2013 – Arte e Diversidade
- v. 5, n. 10, julho a dezembro de 2013 – Tema livre
- v. 6, n. 11, janeiro a junho de 2014 – Tema livre
- v. 6, n. 12, julho a dezembro de 2014 – Tema livre
- v. 7, n. 13, janeiro a junho de 2015 – Temas Contemporâneos da Gestão: qualidade, participação, processos, sustentabilidade
- v. 7, n. 14, julho a dezembro de 2015 – Tema livre
- v. 8, n. 15, janeiro a julho de 2016 – Cultura, Conhecimento e Diversidade
- v. 8, n. 16, julho a dezembro de 2016 – Tema Livre
- v. 9, n. 17, janeiro a junho de 2017 - Tema Livre
- v. 9, n. 18, junho a setembro de 2017 – Dossiê Educação e Tecnologias no Ensino e Aprendizagem: Reflexões e Possibilidades
- v. 9, n. 19, outubro a dezembro de 2017 - Tema Livre
- v. 10, n. 20, janeiro a abril de 2018 – Tema Livre
- v. 10, n. 21, maio a agosto de 2018 – Tema Livre
- v. 10, n. 22, setembro a dezembro de 2018 – Tema Livre
- v. 11, n. 23, janeiro a abril de 2019 – Tema Livre
- v. 11, n. 24, maio a agosto de 2019 – Tema Livre
- v. 11, n. 25, setembro a dezembro de 2019 – Tema Livre
- v. 12, n. 26, janeiro a abril de 2020 – Tema Livre
- v. 12, n. 27, maio a agosto de 2020 – Tema Livre
- v. 12, n. 28, setembro a dezembro de 2020 – Tema Livre
- v. 13, n. 29, janeiro a abril de 2021 – Tema Livre
- v. 13, n. 30, maio a agosto de 2021 – Tema Livre
- v. 13, n. 31, setembro a dezembro de 2021 – Tema Livre

Presença Lassalista de Edu



AMÉRICA DO NORTE

Estados Unidos

1. Christian Brothers University - Memphis, Tennessee, EUA
2. La Salle University - Philadelphia, Pensilvânia, EUA
3. Lewis University - Romeoville, Illinois, EUA
4. Manhattan College - Riverdale, Bronx, Nova York, EUA
5. Saint Mary's College of California - Moraga, California, EUA
6. Saint Mary's University Minnesota - Winona, Minnesota, EUA

México

7. Centro de Estudios Superiores La Salle - Monterrey, Nuevo Leon, México
8. Universidad De La Salle Bajío - León, Guanajuato, México
9. Universidad La Salle Benavente - Puebla, Puebla, México
10. Universidad La Salle Cancún - Cancún, Quintana Roo, México
11. Universidad La Salle Chihuahua - Chihuahua, México
12. Universidad La Salle Cuernavaca - Cuernavaca, Morelos, México
13. Universidad La Salle Laguna - Gomez Palacio, Durango, México
14. Universidad La Salle Mexico - México, DF, México
15. Universidad La Salle Morelia - Morelia, Michoacán, México
16. Universidad La Salle Nezahualcóyotl - Nezahualcóyotl, Edo. de México, México
17. Universidad La Salle Noroeste - Cd. Obregón, Sonora, México
18. Universidad La Salle Oaxaca - Santa Cruz Xoxtlán, Oaxaca, México
19. Universidad La Salle Pachuca - Pachuca, Hidalgo, México
20. Universidad La Salle Saltillo - Saltillo, Coahuila, México
21. Universidad La Salle Victoria - Cd. Victoria, Tamaulipas, México

AMÉRICA DO SUL

Brasil

1. Centro Universitário La Salle - Unilasalle, Canoas - RS, Brasil
2. Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro - Unilasalle - RJ - Niterói, RJ, Brasil
3. Faculdade de Tecnologia La Salle - Estrela - RS, Brasil
4. Faculdade La Salle - Manaus - Manaus - AM, Brasil

5. Faculdade La Salle Lucas do Rio Verde, Lucas do Rio Verde - MT, Brasil

6. Faculdade La Salle - Caxias do Sul - Rio Grande do Sul, Brasil
7. Universidade Católica de Brasília, Brasília - DF, Brasil
8. Centro Universitário do Leste de Minas - Coronel Fabriciano - MG, Brasil
9. Faculdade Católica do Tocantins - Palmas, TO, Brasil
10. Faculdade Católica do Recife - PE, Brasil

Colômbia

11. Corporación Universitaria Lasallista - Caldas, Antioquia, Colômbia
12. Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central - Bogotá, Colômbia
13. Universidad de La Salle - Bogotá - Bogotá, Colômbia

Venezuela

14. Fundación La Salle de Ciências Naturales, Caracas, Venezuela

Peru

15. Instituto Superior Pedagógico y Tecnológico "La Salle" - Urubamba, Cuzco, Peru
16. Universidad de La Salle - Perú - Arequipa, Peru

Bolívia

17. Universidad De La Salle (ULS) - La Paz, Bolívia

AMÉRICA CENTRAL

Costa Rica

1. Universidad De La Salle - San José, Costa Rica

Nicarágua

2. Universidad Tecnológica La Salle - ULSA, León - Nicaragua

EUROPA

França

1. Ecole Catholique d'Arts et Métiers (ECAM) - Lyon, França
2. Groupe ESAIP - Angier, França
3. Institut Polytechnique LASALLE Beauvais, França
4. LASALLE ISFEC Mounier - Paris, França

Espanha

5. La Salle Campus Barcelona - Barcelona, Espanha
6. La Salle Campus Madrid - Madrid, Espanha

Andorra

7. La Salle Open University - Andorra, Espanha

ÁFRICA

Costa do Marfim

1. Centre LaSallien Africa (CELAF) - Costa do Marfim

ÁSIA E ILHAS DO PACÍFICO

Filipinas

1. De La Salle Health Sciences Institute - Dasmariñas City, Cavite, Filipinas
2. De La Salle Lipa - Lipa City, Batangas, Filipinas
3. De La Salle University - Manila, Filipinas
4. De La Salle University Desmarinas, Filipinas
5. De La Salle - Araneta University - Malabon City, Metro Manila, Filipinas
6. De La Salle - College of Santin Benilde - Manila, Filipinas
7. La Salle Colleger Antipolo - Antipolo City, Filipinas
8. La Salle University - Ozamiz - Misamis Occidental, Filipinas
9. University of St. La Salle - Bacolod City, Filipinas
10. De La Salle John Bosco College - Surigao del Sur, Filipinas

Singapura

11. La Salle Colleger of the Arts - Singapura

ORIENTE MÉDIO

1. Bethlehem University - Belém, Palestina

cação Superior no Mundo



Associação Internacional
de Universidades Lassalistas

INTERNATIONAL ASSOCIATION

La Salle

UNIVERSITIES

LISTA NO BRASIL

cantins



INTERNATIONAL ASSOCIATION

La Salle

UNIVERSITIES

www.ialu.net

0800 709 3773
www.unilasalle.edu.br/rj

UniLaSalle 
Rio de Janeiro

Rua Gastão Gonçalves, 79 - Santa Rosa
Niterói - Rio de Janeiro - Brasil – CEP 24.240-030