

Flávio Aparecido de Almeida
Walmir Fernandes Pereira
Fernando da Silva Cardoso
(Orgs.)

EDUCAÇÃO, GÊNERO E CIDADANIA

POR UMA RELAÇÃO DE IGUALDADE



editora
científica digital

Flávio Aparecido de Almeida
Walmir Fernandes Pereira
Fernando da Silva Cardoso
(Orgs.)

EDUCAÇÃO, GÊNERO E CIDADANIA

POR UMA RELAÇÃO DE IGUALDADE

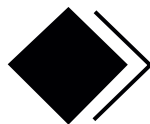


1ª EDIÇÃO



científica digital

2023 - GUARUJÁ - SP



científica digital

EDITORA CIENTÍFICA DIGITAL LTDA

Guarujá - São Paulo - Brasil

www.editoracientifica.com.br - contato@editoracientifica.com.br

Diagramação e arte

Equipe editorial

Imagens da capa

Adobe Stock - licensed by Editora Científica Digital - 2023

Revisão

Os Autores

2023 by Editora Científica Digital

Copyright da Edição © 2023 Editora Científica Digital

Copyright do Texto © 2023 Os Autores

Acesso Livre - Open Access

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Editora Científica Digital, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

O conteúdo dos capítulos e seus dados e sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

É permitido o download e compartilhamento desta obra desde que pela origem da publicação e no formato Acesso Livre (Open Access), com os créditos atribuídos aos autores, mas sem a possibilidade de alteração de nenhuma forma, catalogação em plataformas de acesso restrito e utilização para fins comerciais.



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-Não Comercial-Sem Derivações 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A447e

Educação, gênero e cidadania: por uma relação de igualdade / Flávio Aparecido de Almeida, Walmir Fernandes Pereira, Fernando da Silva Cardoso. – Guarujá-SP: Científica Digital, 2023.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5360-356-1

DOI 10.37885/978-65-5360-356-1

1. Educação. 2. Cidadania. I. Almeida, Flávio Aparecido de. II. Pereira, Walmir Fernandes. III. Cardoso, Fernando da Silva. IV. Título.

CDD 370

Índice para catálogo sistemático: I. Educação

Elaborado por Janaina Ramos – CRB-8/9166

E-BOOK

ACESSO LIVRE ON LINE - IMPRESSÃO PROIBIDA

2023

Direção Editorial

Reinaldo Cardoso

João Batista Quintela

Assistentes Editoriais

Erick Braga Freire

Bianca Moreira

Sandra Cardoso

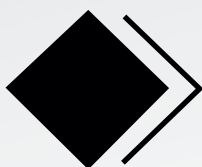
Bibliotecários

Maurício Amormino Júnior - CRB-6/2422

Janaina Ramos - CRB-8/9166

Jurídico

Dr. Alandelon Cardoso Lima - OAB/SP-307852



científica digital

CONSELHO EDITORIAL

Mestres, Mestras, Doutores e Doutoradas

Prof. Dr. Carlos Alberto Martins Cordeiro
Universidade Federal do Pará

Prof. Dr. Rogério de Melo Grillo
Universidade Estadual de Campinas

Prof^a. Ma. Eloisa Rosotti Navarro
Universidade Federal de São Carlos

Prof. Dr. Ernane Rosa Martins
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Prof. Dr. Rossano Sartori Dal Molin
FSG Centro Universitário

Prof. Dr. Carlos Alexandre Oelke
Universidade Federal do Pampa

Prof. Esp. Domingos Bombo Damião
Universidade Agostinho Neto - Angola

Prof. Me. Reinaldo Eduardo da Silva Sales
Instituto Federal do Pará

Prof^a. Ma. Auristela Correa Castro
Universidade Federal do Pará

Prof^a. Dra. Dalizia Amaral Cruz
Universidade Federal do Pará

Prof^a. Ma. Susana Jorge Ferreira
Universidade de Évora, Portugal

Prof. Dr. Fabricio Gomes Gonçalves
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Me. Erival Gonçalves Prata
Universidade Federal do Pará

Prof. Me. Gevair Campos
Faculdade CNEC Unai

Prof. Me. Flávio Aparecido De Almeida
Faculdade Unida de Vitória

Prof. Me. Mauro Vinicius Dutra Girão
Centro Universitário Inta

Prof. Esp. Clóvis Luciano Giacomiet
Universidade Federal do Amapá

Prof^a. Dra. Giovanna Faria de Moraes
Universidade Federal de Uberlândia

Prof. Dr. André Cutrim Carvalho
Universidade Federal do Pará

Prof. Esp. Dennis Soares Leite
Universidade de São Paulo

Prof^a. Dra. Silvani Verruck
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Me. Osvaldo Contador Junior
Faculdade de Tecnologia de Jahu

Prof^a. Dra. Claudia Maria Rinhel-Silva
Universidade Paulista

Prof^a. Dra. Silvana Lima Vieira
Universidade do Estado da Bahia

Prof^a. Dra. Cristina Berger Fadel
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof^a. Ma. Graciete Barros Silva
Universidade Estadual de Roraima

Prof. Dr. Carlos Roberto de Lima
Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. Wescley Viana Evangelista
Universidade do Estado de Mato Grosso

Prof. Dr. Cristiano Marins
Universidade Federal Fluminense

Prof. Me. Marcelo da Fonseca Ferreira da Silva
Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória

Prof. Dr. Daniel Luciano Gevehr
Faculdades Integradas de Taquara

Prof. Me. Silvio Almeida Junior
Universidade de Franca

Prof^a. Ma. Juliana Campos Pinheiro
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Raimundo Nonato Ferreira Do Nascimento
Universidade Federal do Piauí

Prof. Dr. Antônio Marcos Mota Miranda
Instituto Evandro Chagas

Prof^a. Dra. Maria Cristina Zago
Centro Universitário UNIFAAT

Prof^a. Dra. Samylla Maira Costa Siqueira
Universidade Federal da Bahia

Prof^a. Ma. Gloria Maria de Franca
Centro Universitário CESMAC

Prof^a. Dra. Carla da Silva Sousa
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano

Prof. Me. Denny Ramon de Melo Fernandes Almeida
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Me. Mário Celso Neves De Andrade
Universidade de São Paulo

Prof. Me. Julianno Pizzano Ayoub
Universidade Estadual do Centro-Oeste

Prof. Dr. Ricardo Pereira Sepini
Universidade Federal de São João Del-Rei

Prof^a. Dra. Maria do Carmo de Sousa
Universidade Federal de São Carlos

Prof. Me. Flávio Campos de Moraes
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Me. Jonatas Brito de Alencar Neto
Universidade Federal do Ceará

Prof. Me. Reginaldo da Silva Sales
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Prof. Me. Moisés de Souza Mendonça
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Prof. Me. Patrício Francisco da Silva
Universidade de Taubaté

Prof^a. Esp. Bianca Anacleto Araújo de Sousa
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof. Dr. Pedro Afonso Cortez
Universidade Metodista de São Paulo

Prof^a. Ma. Bianca Cerqueira Martins
Universidade Federal do Acre

Prof. Dr. Vitor Afonso Hoeflich
Universidade Federal do Paraná

Prof. Dr. Francisco de Sousa Lima
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano

Prof^a. Dra. Sayonara Cotrim Sabioni
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano

Prof^a. Dra. Thais Ranielle Souza de Oliveira
Centro Universitário Euroamericano

Prof^a. Dra. Rosemary Lais Galati
Universidade Federal de Mato Grosso

Prof^a. Dra. Maria Fernanda Soares Queiroz
Universidade Federal de Mato Grosso

Prof. Dr. Dioniso de Souza Sampaio
Universidade Federal do Pará

Prof. Dr. Leonardo Augusto Couto Finelli
Universidade Estadual de Montes Claros

Prof^a. Ma. Danielly de Sousa Nóbrega
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre

Prof. Me. Mauro Luiz Costa Campello
Universidade Paulista

Prof^a. Ma. Livia Fernandes dos Santos
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre

Prof^a. Dra. Sonia Aparecida Cabral
Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

Prof^a. Dra. Camila de Moura Vogt
Universidade Federal do Pará

Prof. Me. José Martins Juliano Eustaquio
Universidade de Uberaba

Prof. Me. Walmir Fernandes Pereira
Miami University of Science and Technology

Prof^a. Dra. Liege Coutinho Goulart Dornellas
Universidade Presidente Antônio Carlos

Prof. Me. Ticiano Azevedo Bastos
Secretaria de Estado da Educação de MG

Prof. Dr. Jônata Ferreira De Moura
Universidade Federal do Maranhão

Prof^a. Ma. Daniela Remião de Macedo
Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa

Prof. Dr. Francisco Carlos Alberto Fonteles Holanda
Universidade Federal do Pará

Prof^a. Dra. Bruna Almeida da Silva
Universidade do Estado do Pará

Prof^a. Ma. Adriana Leite de Andrade
Universidade Católica de Petrópolis

Prof^a. Dra. Clecia Simone Gonçalves Rosa Pacheco
Instituto Federal do Sertão Pernambucano,

Prof. Dr. Claudiomir da Silva Santos
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas

Prof. Dr. Fabrício dos Santos Ritá
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas, Brasil

Prof. Me. Ronei Aparecido Barbosa
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas

Prof. Dr. Julio Onésio Ferreira Melo
Universidade Federal de São João Del Rei

Prof. Dr. Juliano José Corbi
Universidade de São Paulo

Prof^a. Dra. Alessandra de Souza Martins
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof. Dr. Francisco Sérgio Lopes Vasconcelos Filho
Universidade Federal do Cariri

Prof. Dr. Thadeu Borges Souza Santos
Universidade do Estado da Bahia

Prof^a. Dra. Francine Náthalie Ferraresi Rodrigues Queluz
Universidade São Francisco

Prof^a. Dra. Maria Luzete Costa Cavalcante
Universidade Federal do Ceará

Prof^a. Dra. Luciane Martins de Oliveira Matos
Faculdade do Ensino Superior de Linhares

Prof^a. Dra. Rosenery Pimentel Nascimento
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof^a. Esp. Livia Silveira Duarte Aquino
Universidade Federal do Cariri

Prof^a. Dra. Irlane Maia de Oliveira
Universidade Federal do Amazonas

Prof^a. Dra. Xaene Maria Fernandes Mendonça
Universidade Federal do Pará

Prof^a. Ma. Thais de Oliveira Carvalho Granado Santos
Universidade Federal do Pará

Prof. Me. Fábio Ferreira de Carvalho Junior
Fundação Getúlio Vargas

Prof. Me. Anderson Nunes Lopes
Universidade Luterana do Brasil

Prof^a. Dra. Iara Margolis Ribeiro
Universidade do Minho

Prof. Dr. Carlos Alberto da Silva
Universidade Federal do Ceará

Prof^a. Dra. Keila de Souza Silva
Universidade Estadual de Maringá

Prof. Dr. Francisco das Chagas Alves do Nascimento
Universidade Federal do Pará

Prof^a. Dra. Réia Sílvia Lemos da Costa e Silva Gomes
Universidade Federal do Pará

Prof. Dr. Evaldo Martins da Silva
Universidade Federal do Pará

Prof. Dr. António Bernardo Mendes de Seica da Providência Santarém
Universidade do Minho, Portugal

Prof^a. Dra. Miriam Aparecida Rosa
Instituto Federal do Sul de Minas

Prof. Dr. Biano Alves de Melo Neto
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano

Prof^a. Dra. Priscyla Lima de Andrade
Centro Universitário UnifBV

Prof. Dr. Gabriel Jesus Alves de Melo
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia

Prof. Esp. Marcel Ricardo Nogueira de Oliveira
Universidade Estadual do Centro Oeste

Prof. Dr. Andre Muniz Afonso
Universidade Federal do Paraná

Prof^a. Dr. Laís Conceição Tavares
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Prof. Me. Rayme Tiago Rodrigues Costa
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme
Universidade Federal do Tocantins

Prof. Me. Valdemir Pereira de Sousa
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof^a. Dra. Sheylla Susan Moreira da Silva de Almeida
Universidade Federal do Amapá

Prof. Dr. Arinaldo Pereira Silva
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

Prof^a. Dra. Ana Maria Aguiar Frias
Universidade de Evora, Portugal

Prof^a. Dra. Deise Keller Cavalcante
Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro

Prof^a. Esp. Larissa Carvalho de Sousa
Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal

Esp. Daniel dos Reis Pedrosa
Instituto Federal de Minas Gerais

Prof. Dr. Wiaslan Figueiredo Martins
Instituto Federal Goiano

Prof. Dr. Lênio José Guerreiro de Faria
Universidade Federal do Pará

Prof^a. Dra. Tamara Rocha dos Santos
Universidade Federal de Goiás

Prof. Dr. Marcos Vinicius Winckler Caldeira
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Gustavo Soares de Souza
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

Prof^a. Dra. Adriana Cristina Bordignon
Universidade Federal do Maranhão

Prof^a. Dra. Norma Suely Evangelista-Barreto
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Prof. Me. Larry Oscar Chañi Paucar
Universidad Nacional Autónoma Altoandina de Tarma, Peru

Prof. Dr. Pedro Andrés Chira Oliva
Universidade Federal do Pará

Prof. Dr. Daniel Augusto da Silva
Fundação Educacional do Município de Assis

Prof^a. Dra. Aleteia Hummes Thaines
Faculdades Integradas de Itaquara

Prof^a. Dra. Elisangela Lima Andrade
Universidade Federal do Pará

Prof. Me. Reinaldo Pacheco Santos
Universidade Federal do Vale do São Francisco

Prof^a. Ma. Cláudia Catarina Agostinho
Hospital Lusíadas Lisboa, Portugal

Prof^a. Dra. Carla Cristina Bauermann Brasil
Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná

Prof^a. Ma. Ana Paula Felipe Ferreira da Silva
Universidade Potiguar

Prof. Dr. Ernane José Xavier Costa
Universidade de São Paulo

Prof^a. Ma. Fabricia Zanelato Bertolde
Universidade Estadual de Santa Cruz

Prof. Me. Eliomar Viana Amorim
Universidade Estadual de Santa Cruz

Prof^a. Esp. Nássarah Jabur Lot Rodrigues
Universidade Estadual Paulista

Prof. Dr. José Aderval Aragão
Universidade Federal de Sergipe

Prof^a. Ma. Caroline Muñoz Cevada Jeronymo
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba

Prof^a. Dra. Aline Silva De Aguiar
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dr. Renato Moreira Nunes
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Me. Júlio Nonato Silva Nascimento
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Prof^a. Dra. Cybelle Pereira de Oliveira
Universidade Federal da Paraíba

Prof^a. Ma. Cristianne Kalinne Santos Medeiros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof^a. Dra. Fernanda Rezende
Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Estudo em Educação Ambiental

Prof^a. Dra. Clara Mockdece Neves
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof^a. Ma. Danielle Galdino de Souza
Universidade de Brasília

Prof. Me. Thyago José Arruda Pacheco
Universidade de Brasília

Prof^a. Dra. Flora Magdaline Benitez Romero
Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia

Prof^a. Dra. Carline Santos Borges
Governo do Estado do Espírito Santo, Secretaria de Estado de Direitos Humanos.

Prof^a. Dra. Rosana Barbosa Castro
Universidade Federal de Amazonas

Prof. Dr. Wilson José Oliveira de Souza
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Prof. Dr. Eduardo Nardini Gomes
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Prof. Dr. José de Souza Rodrigues
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Prof. Dr. Willian Carboni Viana
Universidade do Porto

Prof. Dr. Diogo da Silva Cardoso
Prefeitura Municipal de Santos

Prof. Me. Guilherme Fernando Ribeiro
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof^a. Dra. Jaisa Klaus
Associação Vitoriana de Ensino Superior

Prof. Dr. Jeferson Falcão do Amaral
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Prof^a. Ma. Ana Carla Mendes Coelho
Universidade Federal do Vale do São Francisco

Prof. Dr. Octávio Barbosa Neto
Universidade Federal do Ceará

Prof^a. Dra. Carolina de Moraes Da Trindade
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Prof. Me. Ronison Oliveira da Silva
Instituto Federal de Amazonas

Prof. Dr. Alex Guimarães Sanches
Universidade Estadual Paulista

Profa. Esp. Vanderlene Pinto Brandão
Faculdade de Ciências da Saúde de Unai

Profa. Ma. Maria Das Neves Martins
Faculdade de Ciências da Saúde de Unai

Prof. Dr. Joachin Melo Azevedo Neto
Universidade de Pernambuco

Prof. Dr. André Luis Assunção de Farias
Universidade Federal do Pará

Prof^a. Dra. Danielle Mariam Araujo Santos
Universidade do Estado do Amazonas

Prof^a. Dra. Raquel Marchesan
Universidade Federal do Tocantins

Prof^a. Dra. Thays Zigante Furlan Ribeiro
Universidade Estadual de Maringá

Prof. Dr. Norbert Fenzl
Universidade Federal do Pará

Prof. Me. Arleson Eduardo Monte Palma Lopes
Universidade Federal do Pará

Profa. Ma. Iná Camila Ramos Favacho de Miranda
Universidade Federal do Pará

Prof^a. Ma. Ana Lise Costa de Oliveira Santos
Secretaria de Educação do Estado da Bahia

Prof. Me. Diego Vieira Ramos
Centro Universitário Inga

Prof. Dr. Janaildo Soares de Sousa
Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Mário Henrique Gomes
Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais, Portugal

Prof^a. Dra. Maria da Luz Ferreira Barros
Universidade de Evora, Portugal

Prof^a. Ma. Eliaidina Wagna Oliveira da Silva

Caixa de Assistência dos advogados da UAB-ES

Prof^a. Ma. Maria José Coelho dos Santos

Prefeitura Municipal de Serra

Prof^a. Tais Muller

Universidade Estadual de Maringá

Prof. Me. Eduardo Cesar Amancio

Centro Universitário de Tecnologia de Curitiba

Prof^a. Dra. Janine Nicolosi Corrêa

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof^a. Dra. Tatiana Maria Cecy Gadda

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof^a. Gabriela da Costa Bonetti

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Me. Thales do Rosário De Oliveira

Universidade de Brasília

Prof^a. Dra. Maisa Sales Gama Tobias

Universidade Federal do Pará

Prof. Dr. Pedro Igor Dias Lameira

Universidade Federal do Pará

Prof^a. Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes

Universidade Estadual do Norte do Paraná

Prof. Me. Teonis Batista da Silva

Universidade do Estado da Bahia

Prof^a. Ma. Aline Maria Gonzaga Ruas

Universidade Estadual de Montes Claros

Prof^a. Dra. Alessandra Knoll

Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

Prof^a. Ma. Carla Cristina Sordi

Universidade Estadual do Ceará

Prof^a. Dra. Caroline Lourenço de Almeida

Fundação Educacional do Município de Assis

Prof^a. Dra. Rosângela Gonçalves da Silva

Fundação Educacional do Município de Assis

Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Prof. Dr. Cleberton Correia Santos

Universidade Federal da Grande Dourados

Prof. Dr. Leonardo de Carvalho Vidal

Instituto Federal do Rio de Janeiro

Prof^a. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti

Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná

Prof^a. Dra. Lucieny Almohalha

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Prof. Esp. Layane Caroline Silva Lima Braun

Universidade Federal do Pará

Prof^a. Ma. Michelle Cristina Boaventura França

Universidade Federal do Pará

Prof. Dr. Fernando da Silva Cardoso

Universidade de Pernambuco

Prof. Me. Hugo José Coelho Corrêa de Azevedo

Fundação Oswaldo Cruz

Prof^a. Ma. Letícia Keroly Bezerra Alexandrino

Universidade de Fortaleza

Prof. Dr. Luiz Gonzaga Lapa Junior

Universidade de Brasília

Prof^a. Ma. Martha Luiza Costa Vieira

Universidade Federal do Pará

Prof^a. Dra. Vânia Maria Arantes

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Prof. Me. Paulo Roberto Serpa

Universidade do Vale do Itajaí

Prof. Dr. Hercules de Oliveira Carmo

Faculdade de Educação de Guaratinguetá

Prof^a. Dra. Caroline Nóbrega de Almeida

Universidade Presbiteriana Mackenzie

Prof^a. Ma. Camila Tâmires Alves Oliveira

Universidade Federal Rural do Semiárido

Prof. Me. Francisco Lidiano Guimarães Oliveira

Universidade Estadual do Ceará

Prof. Dr. Mauro José de Deus Moraes

Universidade Federal do Acre

Prof^a. Ma. Terezinha Maria Bogéa Gusmão

Instituto Histórico e Geográfico de Arari

Prof. Dr. Felipe Vitório Ribeiro

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Esta obra constituiu-se a partir de um processo colaborativo entre professores, estudantes e pesquisadores que se destacaram e qualificaram as discussões neste espaço formativo. Resulta, também, de movimentos interinstitucionais e de ações de incentivo à pesquisa que congregam pesquisadores das mais diversas áreas do conhecimento e de diferentes Instituições de Educação Superior públicas e privadas de abrangência nacional e internacional. Tem como objetivo integrar ações interinstitucionais nacionais e internacionais com redes de pesquisa que tenham a finalidade de fomentar a formação continuada dos profissionais da educação, por meio da produção e socialização de conhecimentos das diversas áreas do Saberes.

Agradecemos aos autores pelo empenho, disponibilidade e dedicação para o desenvolvimento e conclusão dessa obra. Esperamos também que esta obra sirva de instrumento didático-pedagógico para estudantes, professores dos diversos níveis de ensino em seus trabalhos e demais interessados pela temática.


Flávio Aparecido de Almeida
Walmir Fernandes Pereira
Fernando da Silva Cardoso

SUMÁRIO

Capítulo 01

A CONDIÇÃO DE AGENTE ATIVO DA MULHER, COMO INSTRUMENTO DE REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES DE GÊNERO SOB A PERSPECTIVA DE AMARTYA SEN


Vanessa de Carvalho Rodrigues Pontes; Karine Nogueira de Santana

 10.37885/230512923 11

Capítulo 02

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES SOB A ÓTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA COM ÊNFASE NO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – TEA


Paula Fernanda Lima Moura; Waldir Fernandes Pereira; Felipe Vitório Ribeiro

 10.37885/230613249 26

Capítulo 03

DIFERENCIADAS NOS MODELOS DE LIDERAR: NARRATIVAS DE VIDA DE MULHERES E SEUS MODELOS DE GESTÃO E LIDERANÇA


Raimundo Nonato Carneiro Sampaio; Rivalina Maria Macêdo Fernandes; Antonio Leonardo Figueiredo Calou

 10.37885/230513205 38

Capítulo 04

HOMOFOBIA NA PERSPECTIVA DE ESTUDANTES, PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE MACEIÓ - AL


Kleber Saldanha de Siqueira

 10.37885/230312357 61

Capítulo 05

IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRECTRIZES DO PROCESSO DE BOLONHA NUMA UNIVERSIDADE X NA CIDADE DE NAMPULA


Graça João Francisco Paulo Mucuna Zinocacassa; Alice Nhamposse; Sílvia Nascimento; Alexandre Edgar Lourenço Tocoloa

 10.37885/230613458 87

Capítulo 06


O USO DE JOGOS MANUAIS NO ENSINO DA QUÍMICA NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA)

Naldo Gomes Vieira; Ricael Spirandeli Rocha

 10.37885/230513177 103

Capítulo 07**PAPEL DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA RAPARIGA: CASO DA ESCOLA PRIMÁRIA COMPLETA DE MUTHITA**

Margarida Amade; Gaspar Lourenço Tocoloa; Alexandre Edgar Lourenço Tocoloa

 10.37885/230412755 121**SOBRE OS ORGANIZADORES 138****ÍNDICE REMISSIVO 139**

A CONDIÇÃO DE AGENTE ATIVO DA MULHER, COMO INSTRUMENTO DE REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES DE GÊNERO SOB A PERSPECTIVA DE AMARTYA SEN

| **Vanessa de Carvalho Rodrigues Pontes**
(PPGD/UNIT)

| **Karine Nogueira de Santana**
(PPGD/UNIT)

RESUMO

O presente trabalho busca estudar o desenvolvimento sustentável sob a perspectiva da promoção da igualdade de gênero, alçada ao OD n.º 05 da Agenda 2030 da ONU. Nessa perspectiva, são analisadas as condições de vulnerabilidade feminina em razão do gênero e as ações possíveis para promoção do protagonismo das mulheres. A metodologia utilizada baseou-se em pesquisa bibliográfica e documental, através da análise de doutrinas, documentos, legislações e demais textos científicos pertinentes à temática. Através da visão das obras de Amartya Sen, busca-se demonstrar como a condição da agente da mulher permite que esta tenha voz ativa em sua família e sociedade, favorecendo a condição de exercício de suas capacidades plenas, cujas experiências relatadas pelo respeitado economista demonstram uma efetiva mudança não só na vida da mulher, mas de sua família e sociedade.

Palavras-chave: Agenda 2030, Amartya Sen, Condição de Agente da Mulher, Desenvolvimento Sustentável, Igualdade de Gênero.

■ INTRODUÇÃO

Vivemos em um contexto mundial, no qual as mulheres, em sua totalidade, ainda não podem exercer seus direitos de forma plena. Em alguns países, até mesmo os direitos mais básicos, como a vida, lhe são sonegados, apenas pela sua condição de mulher. O sistema patriarcal se apresenta de forma estrutural nas sociedades, em maior ou menor incidência, subjugando as mulheres à condição de vulnerabilidade e retirando-se a liberdade de exercer plenamente sua cidadania. Nesse panorama, a ONU elencou dentre os objetivos da Agenda 2030, a redução das desigualdades de gênero.

Dentre as diversas ações imprescindíveis para a redução das desigualdades, esse estudo se propõe a apresentar um recorte acerca da condição de agente da mulher, defendida por Amartya Sen, ganhador do Nobel de economia de 1998.

Esse economista, em sua obra *Desenvolvimento como Liberdade* (2021), defende que à luta pelo bem-estar da mulher, seja acrescida da capacidade desta ser alçada à “condição de agente”, ou seja, de forma resumida, que lhe sejam proporcionadas condições que lhe permitam fazer escolhas, ampliar sua liberdade e mudar a sua realidade e as dos demais ao seu entorno.

Sen invoca ainda pesquisas empíricas para afirmar que a educação e alfabetização de mulheres tende a reduzir a taxa de mortalidade de crianças; da mesma forma, a emancipação das mulheres (educação, inserção no mercado de trabalho) contribui para o controle de natalidade; há também evidências da diminuição da violência.

Discorre-se ainda acerca das dificuldades femininas em busca de sua autonomia e por tal, seu empoderamento em uma sociedade opressora e machista e como o objetivo de combate às desigualdade de gêneros é importante e se fortalece com as ferramentas ofertadas por esse referencial teórico.

■ DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E A AGENDA 2030 DA ONU

Por desenvolvimento sustentável compreende-se o desenvolvimento ambiental das sociedades, aliado aos desenvolvimentos econômico e social. Sua importância reside na busca em promover o crescimento econômico, sem esgotamento das reservas futuras.

Consiste na união do desenvolvimento econômico, com garantia de preservação ambiental e promoção de justiça social. Parte da assertiva de que os recursos naturais não são infinitos, e por isso, demandam a necessidade premente de preservação, a fim de garantir a sobrevivência das futuras gerações.

Nesse sentido, Jeffrey Sachs afirma que:

O desenvolvimento sustentável é um modo de compreender o mundo com uma interação complexa de sistemas econômicos, sociais, ambientais e políticos. Mas é também uma visão normativa e ética do mundo, uma maneira de definir os objetivos de uma sociedade que funciona bem, que oferece bem-estar aos seus cidadãos no presente e no futuro. A ideia principal do desenvolvimento sustentável neste sentido normativo é levar-nos a ter uma visão holística do que devia ser uma boa sociedade. (SACHS, 2017, p. 22)

O mesmo autor traz ainda uma importante análise sobre o desenvolvimento sustentável:

As nações do mundo adotarão os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável precisamente para ajudar a orientar o rumo futuro do desenvolvimento econômico e social no planeta. Neste sentido normativo (ou ético), o desenvolvimento sustentável sugere um mundo em que o progresso econômico seja generalizado, a pobreza extrema eliminada, a confiança social encorajada através de políticas que fortaleçam a comunidade e o ambiente protegido da degradação provocada pelo homem. Nota-se que o desenvolvimento sustentável recomenda um enquadramento holístico, em que a sociedade aspira a objetivos econômicos, sociais e ambientais. Podemos resumir a questão à seguinte fórmula: Os objetivos de Desenvolvimento Sustentável implicam um crescimento econômico socialmente inclusivo e ambientalmente sustentável. (SACHS, 2017, p. 14)

Dentro dessa preocupação, em setembro de 2015, durante a Cúpula de Desenvolvimento Sustentável, os 193 países membros que fazem parte das Nações Unidas firmaram o compromisso de adesão aos 17 (dezessete) objetivos para o Desenvolvimento Sustentável, chamado de Agenda 2030, que tem como fundamento primordial elevar o desenvolvimento do mundo e melhorar a qualidade de vida de todas as pessoas e que devem ser implementados por todos os países até 2030.

A Agenda 2030 possui cinco pilares de atuação: Pessoas, Prosperidade, Paz, Parceria e Planeta. Os chamados 17 ODS trazem propostas para melhorar a vida no presente, de forma sustentável, e garantir às gerações futuras um mundo com melhor qualidade de vida. Eles fornecem diretrizes e metas claras para os países as adotem de acordo com suas próprias realidades, prioridades e com os desafios ambientais mundiais.

Dentre esses objetivos de comprometimento com a melhoria da vida de várias pessoas ao redor do mundo, destacamos o ODS n.º 5, que consiste na promoção da igualdade de gênero e que possui as seguintes metas:

- 5.1 Acabar com todas as formas de discriminação contra todas as mulheres e meninas em toda parte;
- 5.2 Eliminar todas as formas de violência contra todas as mulheres e meninas nas esferas públicas e privadas, incluindo o tráfico e exploração sexual e de outros tipos;
- 5.3 Eliminar todas as práticas nocivas, como os casamentos prematuros, forçados e de crianças e mutilações genitais femininas;
- 5.4 Reconhecer e valorizar o trabalho de assistência e doméstico não re-

munerado, por meio da disponibilização de serviços públicos, infraestrutura e políticas de proteção social, bem como a promoção da responsabilidade compartilhada dentro do lar e da família, conforme os contextos nacionais;

5.5 Garantir a participação plena e efetiva das mulheres e a igualdade de oportunidades para a liderança em todos os níveis de tomada de decisão na vida política, econômica e pública;

5.6 Assegurar o acesso universal à saúde sexual e reprodutiva e os direitos reprodutivos, como acordado em conformidade com o Programa de Ação da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento e com a Plataforma de Ação de Pequim e os documentos resultantes de suas conferências de revisão;

5.a Empreender reformas para dar às mulheres direitos iguais aos recursos econômicos, bem como o acesso à propriedade e controle sobre a terra e outras formas de propriedade, serviços financeiros, herança e os recursos naturais, de acordo com as leis nacionais;

5.b aumentar o uso de tecnologias de base, em particular as tecnologias de informação e comunicação, para promover o empoderamento das mulheres;

5.c Adotar e fortalecer políticas sólidas e legislação aplicável para a promoção da igualdade de gênero e o empoderamento de todas as mulheres e meninas, em todos os níveis. (IGUALDADE, 2019)

A igualdade de gênero é um direito fundamental e significa que homens e mulheres devem possuir os mesmos direitos e deveres em uma sociedade. Ela pode ser considerada a base para a criação de um mundo livre de preconceitos e discriminações. Homens e mulheres precisam ter sua dignidade respeitadas e a liberdade de fazer suas escolhas e desenvolver suas capacidades individuais sem a limitação de estereótipos.

Na maioria das sociedades ao redor do planeta, em maior ou menor grau de ocorrência, observa-se o desrespeito e a violência contra as mulheres em decorrência de seu gênero. As estatísticas criminais comprovam o alto grau de feminicídio, estupros e violência doméstica. Ainda hoje temos notícias de mulheres sendo mortas por motivações religiosas.

No mercado de trabalho, as mulheres ainda recebem remuneração inferior aos homens pela mesma atividade desempenhada. As mulheres ocupam uma quantidade inexpressiva de cargos eletivos, não obstante a política de cotas. Especialmente em países em desenvolvimento, a mulher, muitas vezes é proibida, por pais ou marido, de estudar e trabalhar, lhe sendo destinada o exercício das funções domésticas.

No Brasil, em recente pesquisa do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos (ACNUDH), figura em 5º lugar no ranking mundial de feminicídio, sendo um dos países em que a mulher que trabalha fora, ainda exerce muitas horas de trabalho doméstico. A realidade brasileira é de dupla, tripla jornada de trabalho da mulher.

A preocupação em torno de desigualdade de gêneros, ainda que não especificamente abordada por Amartya, é demonstrada a partir de vários exemplos de negação de oportunidades e capacidades às mulheres, especialmente em regiões da Ásia e da África com situações extremas de desigualdades e privação de oportunidades.

No entanto, estas negações ocorrem também de outras formas como, por exemplo, salários diferenciados para homens e mulheres.

Dispomos de muitas evidências gerais de que frequentemente as mulheres estão em muito pior situação que os homens, e que as meninas sofrem de muito mais privação do que os meninos. Essas diferenças aparecem de várias maneiras, algumas sutis, outras grosseiras, e em várias de suas formas podem ser observadas em diversas partes do mundo, tanto em países ricos como pobres (SEN, 1993, p. 06).

Flávia Piovesan (2013) analisa que a discriminação contra a mulher significa anular o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, dos direitos humanos e liberdades fundamentais, nos campos político, social, cultural e civil e que a discriminação sempre significa desigualdade.

Percebe-se a busca da legislação brasileira em coibir práticas discriminatórias. Ainda que essa legislação repressiva seja decisiva ao alcance dessa meta, persiste, contudo, uma lamentável lacuna na legislação brasileira, no tocante à discriminação de que são vítimas as mulheres, os homossexuais, os adolescentes, as pessoas portadoras de HIV e outros grupos vulneráveis. Reitera-se, portanto, a necessidade de se avançar mais no campo legislativo nacional, a fim de que todas as formas de discriminação sejam efetivamente punidas. (PIOVESAN, 2013, p. 294)

Retomando Amartya Sen, é possível recuperar sua lição em torno da necessidade de expandir a condição de agente da mulher:

O grande alcance da condição de agente das mulheres é uma das áreas mais negligenciadas nos estudos sobre o desenvolvimento e requer correção urgente. Pode-se dizer que nada atualmente é tão importante na economia política do desenvolvimento quanto um reconhecimento adequado da participação e da liderança política, econômica e social das mulheres. Esse é, de fato, um aspecto crucial do “desenvolvimento como liberdade”. (SEN, 2021, p. 263)

Recorrendo-se ao conceito de capacidades como um aspecto da liberdade que se concentra particularmente nas oportunidades substantivas (SEN, 2021), é possível constatar que em várias partes do mundo essa capacidade é negada a muitas mulheres.

Seja pela negação de uma boa educação – aqui inclui-se uma educação libertadora, sem estereótipos de gênero que diminuam a mulher frente ao homem –, de oportunidades de emprego, de meios que conscientize e a proteja de ISTs ou de violências, de uma boa assistência pré-natal, durante e pós-parto, de creches para seus filhos, dentre tantos outros.

No Brasil, as legislações asseguram a plena igualdade entre os gêneros no exercício dos direitos civis e políticos, sendo vedada qualquer discriminação contra a mulher. Apesar disso, os dados da realidade brasileira demonstram que apenas as regulações normativas

não são suficientes para impedir a nociva discriminação e violência em relação às mulheres, fundada em uma cultura machista e patriarcal, que as impedem de exercer, com plena autonomia e dignidade, seus direitos mais fundamentais.

Daí a urgência em se erradicarem todas as formas de discriminação, baseadas em gênero, raça, cor, etnia, idade, nacionalidade, religião e demais critérios. A eliminação e o combate à discriminação são medidas fundamentais para que se garanta a todos o pleno exercício dos direitos civis e políticos, como também dos direitos sociais, econômicos e culturais.

■ AMARTYA SEN E A CONDIÇÃO DE AGENTE ATIVO

Amartya Sen é um economista nascido em 1933 na Índia, precursor do ideal de que o desenvolvimento está além do crescimento econômico e abrange as esferas políticas e sociais, devendo servir de instrumento para melhoria da qualidade de vida da sua população.

Esse respeitado economista defende o conceito de desenvolvimento como liberdade, e sua repercussão na ampliação da qualidade de vida das pessoas, notadamente em razão de lhes permitir realização escolhas e “com oportunidades sociais adequadas, os indivíduos podem efetivamente moldar seu próprio destino e ajudar uns aos outros” (SEN, 2021, p. 26)

Em 1990, a Organização das Nações Unidas (ONU) sugeriu que fossem inseridos novos critérios na medição do índice de desenvolvimento dos países, além do Produto Interno Bruto (PIB), usualmente utilizado, tendo como fundamento as relevantes contribuições de Amartya Sen e Mahbub ul Haq (renomado economista paquistanês), passando a existir e ser adotado, a partir desse momento, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

Desde que o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) lançou o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) para evitar o uso excessivo da opulência econômica como critério de aferição, ficou muito esquisito continuar a insistir na simples identificação do desenvolvimento com o crescimento. (VEIGA, 2006, p. 18)

Ao destacar que “vivemos em um mundo de opulência sem precedentes” (SEN, 2021, p. 09), Amartya Sen aponta as grandes transformações ocorridas no século XX, porém em aparente contradição à essa declaração, assim conclui:

Entretanto, vivemos igualmente em um mundo de privação, destituição e opressão extraordinárias. Existem problemas novos convivendo com os antigos – a persistência da pobreza e de necessidades essenciais não satisfeitas, fomes coletivas e fome crônica muito disseminadas, violação de liberdades políticas elementares e de liberdades formais básicas, ampla negligência diante dos interesses e da condição de agente das mulheres e ameaças cada vez mais graves ao nosso meio ambiente e à sustentabilidade de nossa vida econômica e social (SEN, 2021, p. 09).

A relação entre desenvolvimento e liberdade está ancorada na expansão das capacidades das pessoas de fazerem escolhas, de levarem o tipo de vida que valorizam (qualidade de vida), exercendo sua condição de agente. Agente é aquela que participa democraticamente da vida em comunidade, fazendo escolhas que ampliem as suas liberdades e as liberdades das outras pessoas.

A perspectiva baseada na liberdade apresenta uma semelhança com a preocupação com a “qualidade de vida”, a qual também se concentra no modo como as pessoas vivem (talvez mesmo nas escolhas que têm) e não apenas nos recursos ou na renda que elas dispõem (SEN, 2021, p. 40).

O desenvolvimento, na sua perspectiva, é fruto da expansão das liberdades individuais, na medida em que pressupõe a eliminação de todas as privações que possam limitar escolhas e oportunidades das pessoas, ou seja, que possam limitar a condição de agentes delas.

Quando essas liberdades individuais substantivas estão ausentes em função da pobreza econômica, isso acaba por roubar “das pessoas a liberdade de saciar a fome, de obter uma nutrição satisfatória ou remédios para doenças tratáveis, a oportunidade de vestir-se ou morar de modo apropriado, de ter acesso à água tratada ou saneamento básico” (SEN, 2021, p. 17).

A condição de agente de mudança é deveras relevante à argumentação de Amartya Sen, que, inobstante entenda que as políticas assistencialistas sejam de grande importância para permitir a subsistência das pessoas em pobreza extrema, é necessário ir além e adotar políticas que os possibilitem serem agentes ativos de mudanças, superando a condição de recebedores passivos de benefícios.

A condição de Agente ativa das mulheres não pode, de nenhum modo sério, desconsiderar a urgência de retificar muitas dificuldades que arruinam o bem-estar das mulheres e as sujeitam a um tratamento desigual; assim, o papel da condição de agente tem de concentrar-se, em grande medida, também no bem-estar feminino. Analogamente, vindo pelo lado oposto, qualquer tentativa prática de aumentar o bem-estar feminino não pode deixar de recorrer a condição de agente das próprias mulheres para ocasionar tal mudança (SEN, 2021, p. 247).

Os fins e os meios do desenvolvimento exigem que a perspectiva da liberdade seja colocada no centro do palco. Nessa perspectiva, as pessoas têm de ser vistas como ativamente envolvidas – dada a oportunidade – na conformação de seu próprio destino, e não apenas como beneficiárias passivas dos frutos de engenhosos programas de desenvolvimento (SEN, 2021, p. 77).

É necessário definir o significado do emprego do termo “agente” na teoria de Amartya Sen para poder entender o contexto a que se menciona à condição de agente, e o termo “agente” está relacionado a identidade do indivíduo que por suas ações provoca transformações

sociais, fundamentado e julgado por seus próprios valores, mas que influenciam na vida de outras pessoas. Deste modo o agente para Sen:

O agente às vezes é empregado na literatura sobre economia e teoria dos jogos em referência a uma pessoa que está agindo em nome de outra (talvez sendo acionada por um “mandante”), cujas realizações devem ser avaliadas à luz dos objetivos da outra pessoa (o mandante). Estou usando o termo agente não nesse sentido, mas em sua acepção mais antiga – “mais grandiosa” – de alguém que age e ocasiona mudança social e cujas realizações podem ser julgadas de acordo com seus próprios valores e objetivos, independentemente de avaliarmos ou não também segundo algum critério externo. Este estudo ocupa-se particularmente do papel da condição de agente do indivíduo como membro do público e como participante de ações econômicas, sociais e políticas (interagindo no mercado e até mesmo envolvendo-se, direta ou indiretamente, em atividades individuais ou conjuntas na esfera política ou em outras esferas) (SEN, 2021, p. 34).

Neste sentido, a Condição de Agente ativo para Sen consiste na liberdade e a responsabilidade do agir do indivíduo referente a sociedade determinada por condições instrumentais disponibilizadas pelo Estado.

Portanto, as ações deste indivíduo devem estar conforme as necessidades da realidade do meio em que está incluso, pois a sua tomada de decisão provocará mudanças na sua vida e de outras pessoas que o rodeiam, e assim, deixam de ser vistos como pacientes para serem considerados agentes da mudança social.

[...] com oportunidades sociais adequadas, os indivíduos podem efetivamente moldar seu próprio destino ajudar uns aos outros. Não precisam ser vistos sobretudo como beneficiários passivos de engenhosos programas de desenvolvimento. Existe de fato, uma sólida base racional para reconhecermos o papel positivo da condição de agente ativo livre e sustentável - e até mesmo o papel positivo da paciência construtiva (SEN, 2021, p. 26).

Sob a perspectiva de Amartya Sen, as mulheres, então, são agentes ativos de transformação e sinaliza a urgência de diminuir as desigualdades, pois elas arruinam o bem-estar, promovem um tratamento desigual, entre inúmeros outros problemas.

Afirma que as necessidades femininas foram e são negligenciadas em todo o mundo e enfatiza a importância do respeito e necessidade de direitos iguais para as pessoas desse gênero. Com direitos iguais, as mulheres podem trabalhar fora de casa, auferir renda, ajudar no sustento familiar e assim diminuir as fomes coletivas e melhorar a economia local.

Nesse sentido, existem diferenças significativas entre o nível de liberdade de homens e mulheres, em diferentes sociedades, (SEN, 2010). Além disso, há desigualdade no nível dos rendimentos ou recursos, diferenças em outras esferas, como a divisão das tarefas da

casa, o nível de instrução obtida ou o nível de liberdade de que usufruem os vários membros de uma mesma família.

Sua obra tem um capítulo especial para analisar a promoção da igualdade de gêneros, “A Condição de Agente das Mulheres e a Mudança Social”, onde afirma que o empoderamento das mulheres dentro da família traz benefícios sociais que não se restringem somente ao seu bem-estar, mostrando que indicadores como a mortalidade infantil caem substancialmente quando a mulher tem acesso à educação (mas nem tanto quando o escolarizado é somente seu companheiro). (PAIVA, 2013)

Sen se refere ao mundo da mulher juntamente com o seu trabalho relacionado a fome e liberdades e a economia da pobreza. A mulher com maior nível de instrução, tende a ter um trabalho mais bem remunerado, mais controle sobre a sua própria fecundidade e um índice de saúde mais superior para si própria e para seus filhos.

Cabe destacar, ainda, a desigualdade sofrida por milhões de mulheres (se comparadas aos homens), o que acaba por restringir ainda mais as liberdades substantivas para o sexo feminino: morte prematura, subnutrição, doença/morbidez, analfabetismo e ausência de liberdade de expressão.

Amartya Sen (2021) traz o exemplo das “mulheres faltantes” do sul da Ásia e da África setentrional, resultante da elevada taxa de mortalidade para as mulheres de determinada faixa etária. Esse fenômeno, no entanto, não pode ser analisado somente pelos índices de pobreza, pois a desigualdade entre os sexos está condicionada por outras variáveis sociais e culturais.

A visão de liberdade de Sen (2021) envolve as reais oportunidades das pessoas para exercerem essas liberdades, dadas as circunstanciais sociais, culturais e pessoais. Por isso a desigualdade presente entre a população em um país rico e a desigualdade entre homens e mulheres precisa ser analisada à luz dos processos que a produziram e das reais oportunidades que as pessoas tiveram.

Voltando, novamente, à condição de vida das mulheres, em determinadas culturas, percebemos a minúscula longevidade e desrespeito às liberdades das mesmas. Assim, de acordo com Sen, “se um modo de vida tradicional tem de ser sacrificado para escapar-se da [...] longevidade minúscula [...], então são as pessoas diretamente envolvidas que têm que ter a oportunidade de participar da decisão do que deve ser escolhido”. (2010, p. 50)

A condição de agente ativo das mulheres é uma conquista adquirida pelo desenvolvimento da sociedade, que é razão da evolução, possibilitou direito e garantias a mulher regularizando-a como sujeito de direitos reconhecendo os direitos à propriedade, e oportunidades de educação, saúde e trabalho.

Assim sendo, o fortalecimento da proteção da mulher vítima de violência extrema, como em casos de estupro coletivo, gerou preocupação pela violação de direitos e garantias voltados a mulher.

Sobre a importância da violência contra a mulher, Sen analisa este processo na Índia um país democrático que possuía altos índices e garante que:

“É um progresso bastante positivo que a violência contra as mulheres tenha por fim se tornado uma questão política importante na Índia, com a indignação pública que se seguiu a um terrível estupro coletivo cometido em dezembro de 2012. O debate em torno desse tema tem chamado a atenção para inúmeros aspectos da discriminação de gênero (incluindo, mas não apenas, a insensível atitude da polícia em relação a denúncias de violência sexual) que vinham sendo em grande parte negligenciados por muito tempo” (SEN, 2021, p. 245).

Segundo Amartya Sen, a condição de agente ativo das mulheres retrata a chance de crescimento e a promoção da relação do empoderamento na sociedade para que aconteça a mudança social e econômica que irá refletir efeitos na vida de mulheres, homens e crianças tudo isso em consequência da mulher deixar de ser apenas uma receptora passiva de ações que pretende melhorar o seu bem-estar, passando a requerer a sua própria vida:

Já não mais receptoras passivas de auxílio para melhorar seu bem-estar, as mulheres são vistas cada vez mais, tanto pelos homens como para elas próprias, como agentes ativo de mudanças: promotoras dinâmicas de transformações sociais que podem alterar a vida das mulheres e dos homens. (SEN, 2021, p. 246).

Segundo o autor, limitar a condição de agente ativo das mulheres é limitar gravemente as capacidades e liberdades de todas as pessoas, sejam elas de todos os gêneros e idades. “Talvez o argumento mais imediato para que haja um enfoque sobre a *condição de agente* das mulheres possa ser precisamente o papel que essa condição pode ter na remoção das iniquidades que restringem o bem-estar feminino.” (SEN, 2021, p. 248)

Essa condição fortalece a voz ativa das mulheres por meio de espaços, lugar de fala e poder através da independência e do empoderamento feminino, e mais além, o poder de agente das mulheres transfigura-se como um sujeito propulsor do desenvolvimento.

Diante dessa condição, o autor reconhece a importância não só do empoderamento econômico para a concretização da condição de agente das mulheres, considerando a busca utópica pela desconstrução do patriarcado, uma vez que, na literatura, há uma linha tênue entre independência econômica e emancipação social, linha esta que desenvolve uma incumbência para dar poder às mulheres, garantindo seu papel de agente ativo na sociedade (SEN, 2010).

O empoderamento econômico das mulheres é tão urgente quanto a equidade de gênero, visto que as mulheres são a maioria entre os grupos economicamente desfavorecidos.

Os indícios de redução da mortalidade infantil pelo ganho de poder das mulheres e as discussões públicas acerca de taxas de fecundidades influenciadas pela voz ativa e instrução das mulheres, são grandes exemplos disso (SEN, 2010).

Em se tratando das evidências quanto as taxas de fecundidade, Sen (2010) reitera o declínio das gestações frequentes de mulheres jovens na Índia, uma vez que a emancipação feminina, subjacente à alfabetização e ao empoderamento econômico, possui forte influência no poder decisório das mulheres. Quanto mais instruídas, independentes e empoderadas, menor é o grau de aceitação de mulheres jovens que são condicionadas à reprodução e criação de filhos, em realidades sem precedentes.

Os problemas gerais da superlotação ambiental – que podem afetar tanto as mulheres como os homens – vinculam-se estreitamente à liberdade específica das mulheres para não gerar e criar filhos constantemente, prática que arruína a vida das mulheres jovens em muitas sociedades do mundo em desenvolvimento (SEN, 2021, p. 253).

Na concepção de Sen, outro fator subjacente à condição de agente das mulheres é a sobrevivência das crianças. Isso porque a educação e a alfabetização das mulheres influenciam na redução significativa das taxas de mortalidade das crianças, em especial, à mortalidade de recém-nascidas e meninas.

Na Índia, as taxas de mortalidade do grupo de zero a quatro anos para meninos e menina são hoje semelhantes entre si na média nacional, mas persiste uma acentuada desvantagem para o sexo feminino em regiões onde a desigualdade entre os sexos é particularmente pronunciada, incluindo a maioria dos Estados setentrionais da Índia (SEN, 2021, p. 254).

Para tanto, as evidências continuam no aponte de que, em termos quantitativos, a alfabetização das mulheres, como um caminho à sua condição de agente, possui efeito hegemônico à redução da mortalidade infantil.

[...] mantendo constantes as outras variáveis, um aumento na taxa bruta de alfabetização feminina de, digamos, 22% (o número real para a Índia) para 75% reduz o valor previsto da mortalidade combinada de meninos e meninas menores de cinco anos de 156 por mil (novamente, os valores reais de 1981) para 110 por mil (SEN, 2021, p. 256).

Deste modo, é fundamental o comprometimento do Estado para promover instrumentos que assessorem a mulher na transformação da sua condição de receptora passiva em agente ativo.

Neste caso, para que ocorra a identidade da mulher para o exercício da condição de agente ativo e sua emancipação é preciso que o Estado oportunize a saúde, educação, renda e trabalho.

Mas há um Estado na Índia que não conhece essa disparidade no número de mulheres. Kerala, no Sul, é objeto de diversos estudos acadêmicos por sua situação singular: ainda que a renda de seus habitantes seja tão baixa quanto no resto do país, os índices sociais apresentados por este estado são muito mais elevados. O fato de sua economia ser muito impactada positivamente pelas remessas de imigrantes às suas famílias lá instaladas é mais consequência do que causa de seu relativo sucesso: a falta de perspectivas econômicas força a mão-de-obra qualificada a buscar empregos em outros países. Ou seja, não são as remessas econômicas que financiam os bons números sociais, mas o contrário. (PAIVA, 2013)

A batalha pela liberdade e os direitos iguais faz da mulher um agente ativo na sociedade, ao assumir a sua própria vida, trabalhando, estudando e administrando a vida dos filhos, podendo escolher dessa forma por retirar-se de uma situação de violência por ter meios para a sua independência do agressor e até mesmo posicionar-se economicamente para sustentar o seu próprio lar.

O cuidado com os filhos e a casa, conforme a história eram tarefas atribuídas apenas às mulheres, atualmente a mulher continua com estas atribuições, mas o homem pela igualdade de gênero deixou ter a imposição patriarcal da ideia de que casa é responsabilidade da mulher e passou a executar também as tarefas domésticas, em virtude de que ambos trabalham, estudam devendo a mulher não assumir a dupla jornada diária.

Está claro que o resultado da prática feminina não é meramente a geração de renda para as mulheres, mas também a provisão dos benefícios sociais decorrentes de status mais elevados e da independência feminina (incluindo a redução das taxas de mortalidade e fecundidade). Assim, a participação econômica das mulheres é tanto uma recompensa em si (com a redução associada do viés contra o sexo feminino na tomada de decisões familiares) como uma grande influência para a mudança social em geral (SEN, 2005, p. 233).

Sen na sua obra *Glória Incerta* (2015) promove uma conexão do crescimento de uma nação relativa ao reconhecimento do desenvolvimento e empoderamento das mulheres, que não somente se desenvolvem no ambiente familiar, mas que a partir do instante que obtêm a sua liberdade e seu espaço começam a alterar as condições sociais e econômicas de seu país, fundamentados nessa certeza que há uma análise no poder das mulheres e como elas podem cooperar para a redução das desigualdades e o desenvolvimento da Índia:

“Dadas a disseminação e as formas da desigualdade de gênero na Índia, há uma necessidade urgente de se concentrar não só no que pode ser feito pelas mulheres indianas (por mais importante que isso seja), mas também no que

A igualdade entre os gêneros, no tocante a direitos e oportunidades, é essencial para a busca do crescimento observando o desenvolvimento sustentável. A igualdade entre os gêneros, proporciona a inserção da mulher no mercado de trabalho, a empodera, garante participação nas lideranças, assegura o direito à liberdade sexual e reprodutiva e com isso, acelera o crescimento econômico, diminui as taxas de natalidade, amplia as rendas familiares, diminui as fomes coletivas e é um fato crucial para o desenvolvimento para esta e para as próximas gerações.

Desta maneira, é notável que a sociedade como um todo só tema ganhar com a diminuição das desigualdades e das privações pelas quais as mulheres passam, sobretudo pobres e negras no Brasil.

■ CONSIDERAÇÕES FINAIS

Erradicar todas as formas de discriminação contra mulheres e meninas não é apenas um direito humano e fundamental, mas é também crucial para acelerar o desenvolvimento sustentável. Foi comprovado que a capacitação de mulheres e meninas tem um efeito multiplicador e ajuda a gerar crescimento e desenvolvimento econômico em geral.

Sen propõe a valorização da livre condição de agente da mulher: propiciar oportunidades para que elas desenvolvam e expressem suas capacidades, funcionando da maneira que desejarem e elegendo como mais adequada a vida que elas valorizam.

Há a necessidade de ampliação de políticas que busquem empoderar a mulher possibilitando que ela faça suas próprias escolhas e seja a porta-voz das decisões de sua vida e de sua família.

A valorização da condição de agente defendida por Amartya Sen permite que a mulher aumente suas liberdades, como um processo de emancipação, sendo a igualdade de gêneros imprescindível para que essas mudanças possam ocorrer de forma contínua. O caminho para promover uma cultura não sexista, antidiscriminatória, de promoção da igualdade e que conduza à diminuição dos índices de violência contra a mulher ainda é bastante longo. Somente se chegará ao seu destino com esforços conjuntos do sistema de Justiça, dos poderes instituídos e de toda a sociedade.

■ REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Regina. CNJ mobiliza entidades e órgãos públicos por campanha pela vida das mulheres. **Conselho Nacional de Justiça**. Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/cnj-mobiliza-entidades-e-orgaos-publicos-por-campanha-pela-vida-das-mulheres/>. Acesso em: 28 out. 2022.

IGUALDADE de gênero. **Objetivos de desenvolvimento sustentável**. Brasil, 2019. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/ods/ods5.html#:~:text=Eliminar%20todas%20as%20formas%20de%20viol%C3%Aancia%20contra%20todas%20as%20mulheres,sexual%20e%20de%20outros%20tipos>. Acesso em: 10 nov. 2022.

ONU - Organização das Nações Unidas. Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU. Disponível em <https://brasil.un.org/pt-br/72703-onu-taxa-de-feminic%C3%ADdios-no-brasil-%C3%A9-quinta-maior-do-mundo-diretrizes-nacionais-buscam>. Acesso em 06 nov. 2022.

PAIVA, Iara. O extremo das “mulheres faltantes” e o machismo cotidiano. In: CARDOSO, Bia; ATHAYDE, Thayz. **Blog blogueiras feministas**. Brasil, 2013. Disponível em: <https://blogueirasfeministas.com/2013/02/06/o-extremo-das-mulheres-faltantes-e-o-machismo-cotidiano/>. Acesso em: 28 out. 2022.

PANSIERI, A Crítica de Amartya Sen à Concepção Rawlsiana de Justiça. **Sequência Estudos Jurídicos e Políticos**, [S. l.], v. 37, n. 74, p. 181–206, 2016. DOI: 10.5007/2177-7055.2016v37n74p181. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/2177-7055.2016v37n74p181>. Acesso em: 30 out. 2022

PIOVESAN, Flávia. **Temas de Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva, 2013.

SACHS, Jeffrey D. **A era do desenvolvimento sustentável**. Lisboa: Actual Editora, 2017.

SEN, Amartya. **O desenvolvimento como expansão de capacidades**. Lua Nova: Revista De Cultura E Política, (28-29), p. 313–334, 1993. <https://doi.org/10.1590/S0102-64451993000100016>. Acesso em: 30 out. 2022

SEN, Amartya. **Glória Incerta: a Índia e suas contradições**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como Liberdade**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2021.

VEIGA, José Eli da. **Desenvolvimento Sustentável: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES SOB A ÓTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA COM ÊNFASE NO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – TEA

| **Paula Fernanda Lima Moura**

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
(UNIRIO)

| **Walmir Fernandes Pereira**

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e
Mucuri (UFVJM)

| **Felipe Vitório Ribeiro**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

RESUMO

Com o aumento do diagnóstico de crianças presentes no Transtorno do Espectro Autista (TEA), o TEA tem sido uma questão de saúde pública mundialmente discutido. Com base nesse aumento de casos, a educação dessas crianças que estão no TEA é um tópico muito importante a ser pleiteado. Junto ao TEA, a Formação Continuada e a Educação Inclusiva tem relação direta no desenvolvimento e processo de ensino-aprendizagem dessas crianças. Esse trabalho é uma pesquisa bibliográfica, muitos artigos localizados no SciElo e de artigos encontrados no Google Acadêmico, voltada às leis, como: Lei nº 13.005/14, Lei nº 13.146/15, Lei nº 9.394/96 e Lei nº 12.764/12, onde são abordados a Formação Continuada, Educação Inclusiva e o suporte ao Transtorno do Espectro Autista, além de recorrer a outros autores e textos direcionadores, como a Declaração de Salamanca e o DSM-5, onde parto do princípio que a Formação Contínua dos professores faz parte do sucesso no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos que estão no TEA.

Palavras-chave: Formação Continuada, Educação Inclusiva, Autismo.

■ INTRODUÇÃO

Durante o curso de graduação em Pedagogia tive o interesse despertado na Educação Inclusiva, estudando e optando em realizar disciplinas que abordassem o tema. Pelo o ambiente social que sou cercada, tendo contato com muitas famílias que possuem alguma criança em um transtorno ou que precisasse de algum atendimento e acompanhamento especial por parte da sociedade (inclui escola), decidi que meu trabalho de conclusão de curso seria voltado para essa temática. Ao realizar alguns recortes, identifiquei no Transtorno de Espectro Autista (TEA), um caminho que pudesse seguir em minhas análises.

Estima-se que a cada 54 pessoas 1 possui TEA (Transtorno de Espectro Autista) nos Estados Unidos, conforme publicação no sítio Autismo e Realidade (AUTISMO E REALIDADE, 2020), e há um aumento de pessoas que estão no TEA. Já no mundo e no Brasil:

“Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), estima-se que, em todo o mundo, uma em cada 160 crianças tenha o transtorno. No Brasil, os dados ainda são muito limitados, mas informações do Censo Escolar mostram que o número de alunos com autismo que estão matriculados em classes comuns no Brasil aumentou 37,27% entre os anos de 2017 (77.102) e 2018 (105.842).” (AUTISMO E REALIDADE, 2020).

Tendo em vista o aumento dos casos de autismo no Brasil, a escola e sua comunidade possuem a necessidade de avançar em estudos e melhorias que capturem a necessidade desses alunos. Conforme o artigo trazido no sítio AUTISMO E REALIDADE (2020) quanto mais cedo é feito o diagnóstico, mais cedo as crianças poderão ser acompanhadas e contar com uma rede de apoio que ajudará em seu acompanhamento, inclusive o acompanhamento escolar; principalmente quando levamos em consideração os benefícios da plasticidade neuronal, que pode ser provocado e incentivado pelo ambiente, nas relações e nos estímulos propostos para o desenvolvimento das áreas afetadas pelo TEA, motoras, sensoriais, etc.

Tendo em vista o aumento dos casos de autismo no Brasil, a escola e sua comunidade possuem a necessidade de avançar em estudos e melhorias que capturem a necessidade desses alunos. Conforme o artigo trazido no sítio AUTISMO E REALIDADE (2020) quanto mais cedo é feito o diagnóstico, mais cedo as crianças poderão ser acompanhadas e contar com uma rede de apoio que ajudará em seu acompanhamento, inclusive o acompanhamento escolar; principalmente quando levamos em consideração os benefícios da plasticidade neuronal, que pode ser provocado e incentivado pelo ambiente, nas relações e nos estímulos propostos para o desenvolvimento das áreas afetadas pelo TEA, motoras, sensoriais, etc.

Com os avanços da medicina e estudos psicopedagógicos voltados a atender as crianças autistas, esse diagnóstico é dado logo na primeira infância, conforme Caminha *et al* (2016) com aproximadamente 3 anos de idade uma criança já começa a apresentar

sintomas perceptíveis e característicos daqueles que estão no espectro do autismo, mesmo que não tenha como determinar um diagnóstico conclusivo.

Além disso, não existe um autismo, como apontado Caminha *et al* (2016) ou apenas uma característica que determinantes para esses indivíduos, existem vários tipos de autismo, por isso o nome Transtorno de Espectro Autista.

Atualmente temos a Educação Inclusiva como um tema muito importante, pautado em reflexões sobre um ensino regular que atenda plenamente às necessidades singulares de cada criança, independente da singularidade de cada aluno. Propostas inclusivas são um direito, conforme a Declaração de Salamanca reforça:

“Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.” (BRASIL, 1994, p.1).

É dever das escolas e seu corpo docente propiciar esse acesso, logo a formação do educador e sua formação continuada, assim como a busca por conhecer e se informar sobre seu papel em sala de aula no auxílio, ensino, acolhimento e no entendimento das necessidades individuais desses alunos. Ao longo do curso de Pedagogia sempre somos lembrados que a educação é um direito de todos, conforme consta na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988:

“Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988, p. 123)

Refletir mais sobre a democratização e o acesso à educação também é pensar como as crianças da Educação Infantil são conduzidas nesse processo de ensino-aprendizagem quando possuem necessidade de uma educação especializada. Segundo Pletsch (2009) os professores precisam buscar conhecimento diante dessa realidade, buscar a formação continuada e perceber que seu papel é fundamental na inclusão desses alunos. Mesmo que ainda haja uma deficiência na formação do docente sobre essa temática, de como lidar com os alunos que possuem TEA, essa busca por informação é necessária para que possamos nos encaixar nesse cenário.

Trazer à luz da comunidade escolar esse debate e preocupação sobre como estamos nos preparando para atender essa demanda, é um dos objetivos que busco neste trabalho. Perceber o papel do professor nesse contexto para que ele possa buscar a capacitação e

o conhecimento é fundamental para que consigamos tornar realidade a inclusão que tanto debatemos. No Brasil temos a Lei nº 12.764/12 que determina a inclusão dos alunos com transtorno do espectro autista nas escolas regulares, assim como inclui em seu Art. 2º a diretriz que reafirma o incentivo que o poder público deverá ter não só para os profissionais que participam desse acompanhamento, mas para os pais e responsáveis por essas crianças também.

Para embasar este trabalho uso referências nas leis brasileiras que norteiam nosso sistema de ensino, e principalmente sobre a Educação Inclusiva, a Declaração de Salamanca, que é um pilar de sobre os princípios que devemos adotar no decorrer dessa temática, a da Lei nº 12.764/12, muito importante pois introduz a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e a própria LDB (Lei de Diretrizes e Bases), Lei Brasileira de Inclusão e outros artigos e leis recentes. Além dos aspectos legais, o trabalho usa como metodologia a Revisão Bibliográfica. Essa abordagem tem como objetivo discorrer sobre a formação continuada, transtorno do espectro autista e educação inclusiva.

Sendo assim o trabalho será disposto em subseções para tratarmos sobre as definições sobre o Autismo, Educação Inclusiva, Formação Continuada, e como a educação inclusiva e a formação continuada são importantes para a formação escolar dos alunos que estão no TEA.

A Formação Continuada Docente

A Formação Continuada Docente é discutida ao longo do curso de Pedagogia, destacamos a sua importância em diversas ocasiões, é defendida em um dos principais embasamentos teóricos que norteiam a educação conforme a Lei nº 9.394/96, Art. 62 “§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”. (BRASIL, 1996)

Com a Pandemia do coronavírus tivemos uma atenção voltada a essa temática por entendermos que era relevante falarmos diretamente sobre o acompanhamento do advento tecnológico e a importância de entendermos sobre como as redes sociais também podem fazer um papel fundamental no fazer pedagógico e como os docentes podem usar da tecnologia no cotidiano da educação. Inclusive a própria educação continuada pode se dar através da educação a distância, conforme a Lei nº 9.394/96, Art 62 “§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.” (BRASIL, 1996)

A continuação da formação do professor é muito importante para que ele possa aprimorar e desenvolver suas práticas, inclinando-as para o atendimento das demandas sociais que surgem com o passar do tempo. Essas demandas que emergem da sociedade são inseridas

e discutidas durante o processo de formação do docente, mas como as dinâmicas sociais estão sempre em movimento, a formação continuada docente é para que mesmo que longe do contexto da graduação em si, as práticas sejam revisadas e aprimoradas.

“Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.” (BRASIL, 1996).

Educação Inclusiva e Especial

A Educação Inclusiva e Especial é garantia dada pelo Estado e muito discutida desde o século passado, tem como objetivo incluir todos os alunos no ensino regular, sem segregação, oferecendo um atendimento aos educandos conforme a sua necessidade, conforme a Lei nº 13.146 de 2015 no Art. 27:

“Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.” (BRASIL, 2015)

Um autor se destaca quando estamos falando de Educação Inclusiva e Especial, Lev Semionovitch Vygotsky nascido na Bielorrússia em 1896, formado em Direito e Filosofia, concentra seus estudos em uma psicologia social, ou seja, para ele a formação do ser humano tem relação direta com o seu meio ambiente, seja na sociedade ou familiar. Conforme trazido por Costa (2006) ao falar sobre a teoria de Vygotsky o meio social da criança é fator colaborativo/determinante em sua formação. Logo, para ele, a criança que possui necessidades especiais no seu processo de ensino-aprendizagem, necessita diretamente do seu meio para que seu desenvolvimento ocorra da melhor forma.

Conforme Vygotsky:

“um defeito ou problema físico, qualquer que seja sua natureza, desafia o organismo. Assim, o resultado de um defeito é invariavelmente duplo e contraditório. Por um lado, ele enfraquece o organismo, mina suas atividades e age como uma força negativa. Por outro lado, precisamente porque torna a atividade do organismo difícil, o defeito age como um incentivo para aumentar o desenvolvimento de outras funções no organismo; ele ativa, desperta o organismo para redobrar atividade, que compensará o defeito e superará a dificuldade. Esta é uma lei geral, igualmente aplicável à biologia e à psicologia de um organismo: o caráter negativo de um defeito age como um estímulo para o aumento do desenvolvimento e da atividade”. (Vygotsky LS. Obras completas. Tomo cinco: Fundamentos de Defectologia. Havana: Editorial Pueblo Y Educación;1989.)

Por isso o autor defende a plasticidade neuronal, ou seja “capacidade de se transformar do organismo e do ser humano - na capacidade do indivíduo de criar processos adaptativos com o intuito de superar os impedimentos que encontra.” (COSTA, 2006). Nesse aspecto, a Educação Inclusiva conforme apontado na Declaração de Salamanca, colabora para o desenvolvimento, superação e adaptação dos alunos com necessidades especiais em seu processo de ensino-aprendizagem, já que a Educação Inclusiva é uma educação voltada para o processo de aprendizagem e desenvolvimento cuja a sua preocupação se dá em oferecer meios adequados para que todo o indivíduo que necessite que o seu o meio seja adequado, atendendo às suas necessidades de ensino, seja atendido e garantido para o seu desenvolvimento pleno isso para todos os alunos.

“O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severa. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva.” (BRASIL, 1994, p. 4)

Em 2014 foi aprovado o Plano Nacional de Educação com vigência de 10 anos, nele podemos destacar alguns pontos que sustentam a importância de uma educação voltada à inclusão de todos.

“4.16) incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.” (BRASIL, 2014)

A Educação Inclusiva possui atenção legislativa e embasamentos teóricos que nos ajudam a elaborar planos como o citado acima, inclusive a defesa de uma de formação do docente voltado a essa essa questão que é muito importante no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Transtorno do Espectro Autista

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma síndrome do neurodesenvolvimento, como característica chave está a falta de habilidades de comunicação e socialização.

No TEA estão agrupados alguns transtornos: Transtorno Autista, Transtorno de Asperger, Transtorno desintegrativo da infância (síndrome de Heller), Transtorno de Rett

e o Transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação (TGD-SOE) conforme apontado por Caminha et al (2016). As autoras também apontam que os primeiros sinais de um indivíduo no TEA se dá no campo da interação social, e que devem surgir antes dos 3 anos de idade e que ainda podem ser observados nos primeiros 12 meses de vida, sendo percebido, por exemplo, na falta de resposta a estímulos sociais, como olhar no rosto das pessoas que estão buscando interação com o bebê, no contato visual, responder ao chamado do nome. As autoras também apresentam um estudo feito nos Estados Unidos que indica que a prevalência de pessoas no transtorno está aumentando, e está ganhando mais espaço no debate da saúde pública no mundo inteiro.

De acordo com a American Psychiatric Association 2014 (APA) no DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos mentais), para uma pessoa ter o diagnóstico no TEA não é somente através das características voltadas a interação social, mas deverá ser “acompanhado por comportamentos excessivamente repetitivos, interesses restritos e insistência nas mesmas coisas.” (APA, 2014, p. 31-32). Além disso, no DSM-5 há sinalização para a importância do diagnóstico precoce, pois:

“considerando que os sintomas mudam com o desenvolvimento, podendo ser mascarados por mecanismos compensatórios, os critérios diagnósticos podem ser preenchidos com base em informações retrospectivas, embora a apresentação atual deva causar prejuízo significativo.” (APA, 2014, p. 31-32)

No Brasil temos uma Lei que discorre sobre o autismo, a Lei nº 12.764/12, onde podemos verificar algumas questões típicas no TEA, além de instituir uma política nacional que protege os direitos da pessoa que está no TEA, como a ausência dessa interação social, seja na comunicação verbal ou não verbal, característica das pessoas que estão no TEA, outro comportamento associado são as “manias”, comportamentos repetitivos ou fixação em algumas atividades ou temas, conforme, podemos verificar no Art 1º, parágrafo 1º incisos I e II:

“I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.” (BRASIL, 2012)

Além disso, na Lei nº 12.764/12 está garantido para a pessoa que está no TEA o direito à educação, conforme Art. 3:

“IV - o acesso:

- a) à educação e ao ensino profissionalizante;
- b) à moradia, inclusive à residência protegida;
- c) ao mercado de trabalho;
- d) à previdência social e à assistência social.

Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado.” (BRASIL, 2012)

No ensino regular, o aluno que possui TEA tem direito à sua inclusão, e caso seja necessário direito a um acompanhante para auxiliar, também podemos ver na mesma lei no Art. 2º inciso VII, “VII - o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis.” (BRASIL, 2012)

Mesmo com todas as leis que reforçam a importância da formação continuada e especialização do docente para atendimento desses alunos, ainda há uma necessidade dos docentes entenderem o seu papel frente a essa demanda social, de melhoria da sua formação para a sua atuação em sala de aula com os alunos que estão no TEA, principalmente com o aumento dos casos de crianças com a prevalência.

■ MÉTODOS

A metodologia de pesquisa escolhida para a elaboração desse trabalho é Revisão Bibliográfica, que “é considerada um passo inicial para qualquer pesquisa científica” (CONFORTO; AMARAL; SILVA, 2011) para que dessa forma sejam abordadas as perspectivas de outros autores e análises das leis citadas. Com elas poderemos identificar a importância da Formação Continuada na Educação Inclusiva, por ser uma análise descritiva e qualitativa.

A Revisão Bibliográfica é feita da produção de outros autores para que a discussão seja feita através das abordagens trazidas. Nesse sentido, já temos uma questão para ser respondida através das análises acadêmicas a importância da “Formação Continuada dos Professores sob a ótica da Educação Inclusiva com ênfase no Transtorno do Espectro Autista - TEA”.

O fator motivador para essa pesquisa foi o aumento dos casos de autismo, dessa forma a produção acadêmica que atenda à essa questão é fundamental para o auxílio do professor em sala de aula. Com isso, utilizarei o método hipotético-dedutivo, onde parto do princípio que se faz necessário uma formação continuada para os professores atuarem sempre da melhor forma com todos os alunos.

■ RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tomando como base a importância da Formação Continuada na capacitação do professor, para que o docente se atualize e continue se especializando no seu fazer pedagógico, frente às necessidades da sociedade, a educação inclusiva deve ter atenção e incentivada pelas escolas e governo o seu estudo continuado. Essa importância é apontada de forma clara na Lei nº 9.394/96, quando define que a educação abrange os processos formativos, como apontado no Art. 1º parágrafos 1º e 2º:

“Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.” (BRASIL, 1996)

Assim podemos realizar as relações dos três tópicos dessa discussão: a Formação Continuada, a Educação Inclusiva e o Transtorno do Espectro Autista. Todos fazem parte do processo de ensino-aprendizagem do próprio docente, seja no início de sua formação como professor, ou através de cursos de pós-graduação, livres, ofertados pelo governo ou pela própria escola.

A Educação Inclusiva, a escola para todos os alunos, sem qualquer separação, e a Formação Continuada, o docente aprendendo e se especializando ao longo de sua jornada como professor, juntas contribuem para um melhor processo de aprendizagem dos alunos e no seu desenvolvimento, além de contribuir para a comunidade escolar na promoção na inclusão e adaptação de todos os alunos.

Nesse contexto da Educação Inclusiva, o Transtorno do Espectro Autista é um importante conteúdo a ser abordado na formação do docente, tanto na Educação Inclusiva dada na formação inicial do docente, quanto no seu processo de formação continuada. Tendo em vista o aumento das crianças presentes no TEA, como temos professores de anos diferentes de formação, precisamos dessa temática presente nos processos de aperfeiçoamento e atualização do docente frente a dinâmica social, não só voltado ao TEA, mas a educação continuada propõe um processo recorrente de atualização e de desenvolvimento dos professores, ajudando não só no processo de ensino-aprendizagem do aluno que está no TEA, mas colaborando para o seu próprio desenvolvimento e o preparando.

“Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.” (BRASIL, 1996).

Como já apontado, não só o diagnóstico precoce é importante, mas um ensino que promova um espaço que dê condições ao aluno de pertencer-se, e precisamos da educação continuada que assista a essa necessidade no ensino atual, através de uma educação que promova a inclusão, voltada às singularidades de cada aluno e seu processo de desenvolvimento. Conforme Pletsch, “a profissão docente precisa dar respostas adequadas e fazer as necessárias intervenções que envolvem situações diversas e singulares do desenvolvimento humano.” (PLETSCH, 2009)

■ CONCLUSÃO

Diante do apresentado ao longo deste trabalho, evidenciamos a importância da abordagem do TEA dentro da Educação Inclusiva para o desenvolvimento pleno da criança que está no espectro, na formação continuada e não somente na formação inicial do docente, dessa forma ampliando o conhecimento e os caminhos necessários para a inclusão e adaptação da criança presente no TEA.

Dessa forma, o docente se desenvolve, colabora com o desenvolvimento do aluno, além de ajudar na promoção de uma escola mais acolhedora e que respeite as individualidades de todos os alunos. Sendo assim, conforme Pletsch (2009) o professor precisa promover o ensino que promova a diversidade, a busca pela formação continuada é para que ele seja:

“capaz de construir estratégias de ensino, bem como adaptar atividades e conteúdo, não só em relação aos alunos considerados especiais, mas para a prática educativa como um todo, diminuindo, assim, a segregação, a evasão e o fracasso escolar.” (PLETSCH, 2009)

■ REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

AUTISMO E REALIDADE. **Novo documento afirma que 1 em cada 54 pessoas possui TEA**. Autismo e Realidade 2020. Disponível em: <https://autismoerealidade.org.br/2020/05/29/novo-documento-afirma-que-1-em-cada-54-pessoas-possui-tea>.

BRASIL. Lei nº 9.394, de Dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 1996.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de Dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2012.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2014.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília: Presidência da República, Secretaria Geral, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1994. p. 17.

CONSTITUIÇÃO, 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. São Paulo, Ed. Revista dos Tribunais, 1989.

CONFORTO, E. *et al.* **Roteiro para revisão bibliográfica sistemática: aplicação no desenvolvimento de produtos e Gerenciamento de projetos**. 8º Congresso Brasileiro de Gestão de Desenvolvimento de Produto - 2011, p. 12.

COSTA, D. A. F. C. **Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial**. Rev. psicopedag. v.23, n.72, São Paulo, 2006.

PLETSCH, M. D. **A Formação de Professores para a Educação Inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas**. Artigos de Demanda Contínua. Educ. Rev. v. 33, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Obras completas. Tomo cinco: Fundamentos de Defectologia**. Havana: Editorial Pueblo Y Educación; 1989.

DIFERENCIADAS NOS MODELOS DE LIDERAR: NARRATIVAS DE VIDA DE MULHERES E SEUS MODELOS DE GESTÃO E LIDERANÇA

| **Raimundo Nonato Carneiro Sampaio**

(UNINTA)

| **Rivalina Maria Macêdo Fernandes**

(UNINTA)

| **Antonio Leonardo Figueiredo Calou**

(UFRN)

RESUMO

Notória é a disparidade entre homens e mulheres em relação às questões de igualdade de gênero, tendo vista que as mulheres enfrentam cotidianamente uma grande luta em busca de reconhecimento e participação justa e igualitária no ambiente de gestão organizacional. Diante desse fato que se acomete historicamente, este artigo tem como objetivo analisar os modelos de gestão e lideranças que são traçados e constituídos por mulheres se estabelecendo como estratégias de resistências ao modelo masculino que se impõe. Trata-se de uma pesquisa exploratória-analítica com abordagem qualitativa. Para atender o objetivo, foi utilizado como metodologia as narrativas biográficas de mulheres, enfatizando suas vivências na ocupação da gestão e a liderança de grandes organizações no Brasil. Como instrumentos para coleta de dados, foram usados materiais audiovisuais encontrados em plataformas virtuais. Ao se fazer a análise dos principais pontos das falas dessas mulheres sobre a temática de gestão e liderança feminina, observa-se que o objetivo foi alcançado, na medida em que as três gestoras em suas respectivas entrevistas mencionam princípios e métodos utilizados ou explicados por elas como sendo formas de mitigar as barreiras postas sobre a liderança feminina, o que possibilitou um ambiente mais igualitário e com uma diversidade de pessoas.

Palavras-chave: Modelos de Gestão e Liderança, Narrativas de Mulheres, Liderança Feminina.

■ INTRODUÇÃO

Diante de um cenário que aponta para grandes conquistas relacionadas a luta pela igualdade, ainda dar para notar que muito precisa ser feito para haver equidade de gênero, e, principalmente, ao que se refere ao âmbito profissional, tanto sobre a questão da igualdade de salários, quanto sobre a ocupação de cargos de liderança.

Em 2019, uma pesquisa relacionada à promoção da liderança feminina, realizada pela parceria entre Consultoria *Bain & Company* e o LinkedIn, levantou alguns dados onde foi possível perceber a desigualdade entre homens e mulheres no mercado de trabalho. Em seu texto Batista e Mattos (2019), apresentam a ocorrência desses dados, afirmando que apesar da maioria dos alunos universitários serem mulheres com um percentual de 57% e a população que tem formação de nível superior ter proporção semelhante aos alunos universitários, somente 3% dos presidentes e 5% dos presidentes do conselho das 250 maiores empresas do Brasil, são do sexo feminino.

Além disso, a ocupação das mulheres em cargos gerenciais em 2016, conforme aponta uma pesquisa do IBGE divulgada em março de 2018, era de apenas 39,1% (PERET, 2018). Outra pesquisa com grau de relevância, realizada pela Catho (2021), que diz respeito a questão da desigualdade entre homens e mulheres, afirma que a disparidade salarial sobre as mulheres em cargos de liderança é em média 34% a menos do que os homens.

Historicamente se apresentam nomes de grandes líderes mulheres que marcam a nossa linha de acontecimentos que mudam as trajetórias de culturas e sociedades. Nomes esses que foram registrados mesmo em meio a épocas e territórios prioritariamente dominadas pelo patriarcado, pelas lideranças e modelos institucionais masculinos. Ragov (2018) cita o nome de algumas, o país e o período em que governaram e dentre elas estão: Cleópatra (Egito, 51 a.C.-30 a.C.); Wu Zetian (China, 625-705); Maria Stuart (Escócia, 1542-1567); Catarina de Médici (Florença, Itália, e França, 1547-1559); Catarina, a Grande (Rússia, 1762-1796); Vitória (Inglaterra, Irlanda e Índia, 1837-1901); Margaret Thatcher (Reino Unido, 1979-1990).

Além desses nomes, outras personagens importantes da liderança feminina se destacam na pós-modernidade, dentre elas estão: Hillary Clinton, Angela Merkel, Oprah Winfrey, Katharine Graham, Maria Eduarda Kertész, Luíza Trajano e Liz Johnson (GOMES, 2017; KALTENBACH, 2021). Essas mulheres carregam sobre suas histórias, a subtração e contenção de suas potências, impedidas pelas normativas constituídas no meio de um sistema de poder masculino, e, apesar de ainda tomarem os holofotes do mercado e das instituições que atuam, se caracterizam como um gênero que pouco se destaca na mídia dos negócios em narrativas de liderança.

Nos livros de história poucas são as personagens que aparecem como protagonistas de liderança, e quando há reconhecimento, são colocadas quase que num lugar de mártires,

tendo em vista o que enfrentam, para de forma mais autônoma, tomar decisões e com elas ter aderência e credibilidade de seus súditos e/ou colaboradores. Tais histórias mostram todo um processo de constituição de gestão que se atualiza, ao passo que os impasses com as construções sociais de gênero vão aparecendo, tecendo modelos únicos que só mulheres, enfrentando tais forças, poderiam criar como efeito de estratégias de resistências¹. Esses modelos de gestão, e, por isso também, de liderança, evidenciam singularidades de universos femininos que diversificam empreendimentos, tornando-os inovadores.

Em um contexto histórico onde é percebido a constante luta das mulheres para conquistar mais espaço no mercado de trabalho e, por conseguinte, garantir ocupação em cargos gerenciais e de alta liderança, presenciar a gestão de uma liderança feminina em cargo que por muito tempo foi ocupado por homens, se tornou motivo de representação e inspiração para muitas mulheres e foi o que motivou o acontecimento da pesquisa, pois atravessados com seus modos diferenciados e diversificados, ao mesmo tempo que sem padrões rígidos de gerir e liderar, ficamos curiosos de ouvir narrativas de mulheres sobre isso.

Instigados por esses dados e nossas constatações e curiosidades sobre eles, consideramos levantar as seguintes questões problemas: O que na atualidade se tem falado sobre modelos de gestão e liderança? E o que se tem falados dos modelos estabelecidos por diferenças de gêneros? O que já se tem evidenciado sobre as inovações e mudanças nos modelos gestão e liderança femininos? O que as mulheres líderes de destaque nacional têm a dizer em suas narrativas sobre as inovações que suas atuações em cargos gerenciais e de liderança trouxeram para o desenvolvimento de suas empresas/organizações/instituições?

Considerando tais questões, a presente pesquisa segue buscando analisar os modelos de gestão e lideranças de mulheres que por elas são traçados e constituídos se estabelecendo como estratégias de resistências ao que se impõe como impasses impostos pelos conflitos de gênero. Diante disso, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: a) narra de forma sucinta sobre as histórias de vida de algumas mulheres que ocupam cargos de liderança; b) verificar através de diálogos de gestoras relacionados à gestão e liderança feminina como são traçados seus estilos de liderar; c) analisar as estratégias que cada gestora estabelece como formas de proporcionar um ambiente mais igualitário dentro das organizações.

¹ Entende-se por estratégias de resistências um conjunto de táticas de fugas, ou se ainda melhor explicar, um conjunto de desvios, em que as mulheres cotidianamente criariam para enfrentar as normativas de gênero que lhes impediriam de fazer funcionar suas ações e decisões de mudança sobre seu ambiente liderado. Dessa forma, elas resistem criando tais táticas que em fuga, desviam dos modelos tradicionais e normativos, criando algo de singular. Tal conceito, aqui exemplificado em função do objeto da pesquisa, é inspirado em filósofos da diferença e sociólogos da análise institucional e está sendo desenvolvido por um dos coautores deste trabalho em sua tese de doutorado em andamento.

Com esta produção, o tema sobre a liderança feminina ganha contornos diferenciados ao ser tratado por uma metodologia pouco utilizada em pesquisas relacionadas a essa temática, mas que é muito usual nas pesquisas qualitativas. No tópico metodologia, apresentamos detalhadamente a metodologia das narrativas autobiográficas, bem como os caminhos e procedimentos de análise dessa pesquisa.

Este texto foi dividido nas seguintes seções: após a presente introdução, o referencial teórico vem fazendo uma discussão acerca dos modelos de gestão e lideranças femininos, buscando verificar o que se tem pesquisado sobre, bem como sobre as diferenças que se estabelecem entre os gêneros. Esta seção está dividida sobre três subseções, intituladas de: Mulher, liderança e as barreiras impostas à liderança feminina; Evolução das Teorias de Liderança; e, Modelos de Gestão e Liderança Femininos: apontamentos de lideranças coletivas, participativas e comunicativas. Logo após apresentamos a seção da metodologia, seguida pela seção da apresentação dos resultados e suas discussões. E por último, a seção considerações finais, sobre o qual se apresenta uma rediscussão dos objetivos, as limitações da pesquisa e sugestões para pesquisas futuras.

■ REFERENCIAL TEÓRICO

Para a realização do levantamento bibliográfico deste trabalho, os conteúdos foram agrupados em três pontos. O primeiro trata da conceituação geral de liderança mais já focando sobre a mulher na gestão e as barreiras encontradas nas suas atuações, e assim discutir sob uma ótica feminina com a liderança foi estruturada ao longo da história. No segundo ponto é feita uma descrição linear das teorias de liderança. E, por último, no terceiro ponto, é apresentado apontamentos sobre os modelos de liderança feminina como modelos de gestão democrática e descentrada quando comparada a modelos masculinos.

Mulher, liderança e as barreiras impostas à liderança feminina

Não existe um consenso na literatura que possa conceituar liderança, tendo em vista que ela assume várias definições dependendo da área de conhecimento acadêmico em que for abordada (ARMOND; NASSIF, 2009). O fator cultural, de acordo com Nogueira (2012), é o que pode atribuir mais significados ao conceito de liderança, pois é por meio da cultura, das ações que se repetem e se imitam (TARDE, 2018; 2003; THEMUDO, 2002) que o conceito vai se atribuindo de significado e, ao tempo que é experimentado, vai se atualizado conforme cada contexto.

Neste sentido, as ações de liderança seguem marcadas pelas normas culturais e as singularidades da experiência dos sujeitos, o que quer dizer que a cultura se transforma por

meio das relações que se estabelecem entre seus agentes. Por isso, se cultura é invenção de cultura, com diz Roy Wagner (2010), a liderança é invenção liderança, com suas definições sempre muito diversificada. Conforme Bass (1990, p. 11) “existem quase tantas definições de liderança como existem pessoas que têm tentado definir este conceito”.

Dentre os vários conceitos sobre o assunto, Davel e Machado (2001) pontuam a liderança como a capacidade de influenciar e direcionar os liderados. Além disso, eles relatam que a liderança é um fenômeno social com certa complexidade presente nas organizações, e que ela pode receber influência dos traços de personalidade, estilos de comportamento e fatores contingenciais dos líderes e liderados. Os autores, veem o líder como um profissional responsável pela formação da sua equipe e pelo controle e monitoramento da mesma, de modo que esse venha a exercer um papel comprometido com as necessidades da empresa.

Um outro conceito sobre liderança que também segue a mesma linha de raciocínio dos autores referidos por último, é o relatado por Teixeira (1998), onde o autor explica que a liderança pode ser compreendida como o processo em que o líder influencia outras pessoas realizarem o que ele quer que seja feito, ou também, a capacidade que o líder tem de influenciar um grupo a trabalhar buscando a concretização dos objetivos da equipe. Diante dessas significações sobre liderança, ressalta-se que, o dever de um líder é procurar satisfazer as necessidades da equipe, para um bom desenvolvimento do grupo, e não procurar atender a seus interesses, ou seja, usar sua ocupação em cargos de gestor para benefício próprio.

Ainda sobre a temática da liderança nas organizações, mesmo sendo um tema sensível sobre os estudos organizacionais, as questões referentes ao gênero têm sido abordadas com frequência em estudos concernentes ao assunto (MILTERSTEINER *et al.*, 2020). Conforme aborda Nogueira (2012), o fator cultural das representações femininas parece facilitar com que mulheres estabeleçam níveis de comunicação consideravelmente mais interessantes. A comunicação é então vista como competências da liderança relacionada à figura feminina que se destaca.

A respeito da participação feminina no mercado de trabalho, percebe-se que há ao decorrer principalmente da década de 70, avanços significativos referentes ao direito igualitário de gênero, pois de acordo com Miltersteiner *et al.* (2020), existe uma maior busca das mulheres em ocupar cargos mais estratégicos, tendo em vista uma melhor preparação por meio de uma elevada escolarização e formação técnica. Mesmo assim, como os autores continuam a esclarecer, a liderança feminina encontra como barreiras, os estilos de liderança masculina.

A contextualização do cenário atual da liderança feminina no Brasil, conforme relata Silva (2020), é possível ao se fazer análise no período histórico compreendido entre os séculos XX e XXI. Esse fenômeno da liderança feminina no Brasil tem relação tanto com

as conquistas dos movimentos feministas, quanto com as representações sociais do papel das mulheres na sociedade e no mercado de trabalho (MELO; THOMÉ, 2018; SIQUEIRA; BUSSINGER, 2020).

Ainda, devido a mulher ser analisada pela visão masculina (FOLLADOR, 2009), há a possibilidade de ter mulheres líderes no decorrer do contexto histórico brasileiro que não foram reconhecidas da forma que deveriam ter sido, e, conseqüentemente, seu trabalho não teve ampla divulgação (SILVA, 2020). Com isso, muitas dessas histórias de vida e liderança ficaram no anonimato, e, por conseguinte, levadas ao esquecimento com o passar dos anos.

Apesar das conquistas conseguidas pelas mulheres no âmbito da liderança, são notadas diversas dificuldades que as gestoras enfrentam em seu cotidiano no ambiente de trabalho, bem como em seus lares. Pois, conforme relata Miltersteiner *et al.* (2020, p. 04), as discussões sobre um estilo de liderança feminina ganham espaço quando a sociedade dar “maior importância a discussão da subjetividade humana – desejo, inovação, criatividade, brilho nos olhos”.

No campo da teoria, esse desejo de ter um estilo de liderança puramente feminino, consolida-se em objeto de desejo para a sociedade, principalmente para o público feminino, mas ainda na continuidade da colocação dos autores sobre essa temática, no âmbito da prática, não é fácil e simples para a mulher que ocupa cargo de gestão, seguir um estilo de liderança exclusivamente feminino.

É comum as gestoras enfrentarem barreiras como: preconceitos, estereótipos de gênero e nas formas de agir, bem como das avaliações das organizações feitas sobre elas. Desse modo, as mulheres vivenciam situações constrangedoras, pois, se o seu comportamento for feminino, é estereotipado como ineficaz, irracional e impulsivo, usualmente relacionado a sensibilidade. Dessa forma, opta-se por empregar comportamentos mais “assertivos”, nos quais são interpretados luz de uma tendência à masculinidade, acarretando maior prejuízo a sua imagem social (NOGUEIRA, 2012). Sintetizando, fica complexo de fato, saber quanto ao estilo de liderança que mais é adequado para as gestoras femininas, quando o que elas criam e tentam fazer funcionar é, diante mão, precarizado por um modelo de gestão e liderança culturalmente e historicamente maquinado à luz dos comportamentos masculinos – por eles e para eles.

Evolução das Teorias de Liderança

Fazendo-se uma busca na literatura, fica explícito que os estudos sobre liderança são compreendidos em três principais grupos de teorias: teorias dos traços; teorias comportamentais ou sobre estilos de liderança e teorias contingenciais ou situacionais.

Sintetizando essas teorias, sobre a Teoria dos Traços de Liderança, entende-se que o registro de pesquisas que objetiva definir traços universais de um líder é anterior à década de 1930. Tais estudos tinham como pressuposto o fato de que as habilidades da liderança nasciam com o indivíduo. Nesse sentido, de acordo com a Teoria dos Traços, houve a preocupação em observar a personalidade dos indivíduos com o objetivo de identificar características e qualidades que possibilitassem diferenciar o líder do não líder (BERGAMINI, 1994).

Cabe destacar que a Teoria dos Traços predominou nos estudos sobre liderança até a década de 1940, quando, então, o foco das pesquisas foi direcionado para o comportamento do líder nas organizações (BASTOS, 2013).

Quanto às Teorias Comportamentais, os registros dos estudos sobre esses tipos de abordagens somente começaram a ser realizados na década de 1950, quando os pesquisadores se preocuparam em fazer suas pesquisas com o foco em investigar as ações do líder para caracterizar os aspectos comportamentais no cotidiano das organizações (BERGAMINI, 1994).

Os estilos de liderança comportamentais tornaram-se conhecidos com o surgimento da II Guerra Mundial (1939-1945), quando os pesquisadores passaram a enfatizar a necessidade de serem estruturados conceitos e critérios para selecionar os líderes. Ressalta-se que, enquanto a Teoria dos Traços tinha a preocupação em identificar pessoas que tivessem o perfil de líder nato, as Teorias Comportamentais procuravam fornecer os elementos necessários para a preparação do líder, enfatizando a importância do treinamento (QUINTELLA, 1994).

Após uma breve explicitação sobre as Teorias dos Traços e sobre as Teorias Comportamentais, outra teoria de grande importância na evolução dos estudos sobre liderança foi a Teoria Contingencial. O estudo sobre a abordagem contingencial ou situacional, contemplava o papel do líder, com base na autoridade, natureza do trabalho e relação com os subordinados, procurando a conexão de correlações entre os estilos de liderança e a influência do ambiente externo (MUCHINSKY, 2004).

Segundo Robbins (2005), as teorias conhecidas como Modelo Fiedler (1967), Teoria Situacional de Hersey e Blanchard (1986), Teoria da Troca entre líder e liderados, Modelo da Meta e do Caminho ou Caminho-Objetivo, postulada por House (1997) e Modelo de Participação e Liderança, proposto por Vroom e Yetton (1973), foram os estudos que, a partir da década de 1960, ficaram conhecidos como Teorias de Liderança Situacional.

Outros estudos sobre liderança são os contemporâneos, que surgiram a partir da década de 1980. Dentre esses estudos atuais, tem-se vários termos para nomear os estilos ou tipos de liderança, tais como: A Teoria da Atribuição de Liderança, a Teoria da Liderança Carismática, Teoria da Liderança Transacional e Teoria da Liderança Transformacional.

Soma-se ainda, um outro termo que designa o conceito que explica a ausência de liderança, denominado *laissez-faire* (BRYMAN, 2004; ROBBINS, 2005; TOLFO, 2004).

Esses estudos evoluíram das teorias dos traços, comportamentais e situacionais, cujos conceitos foram combinados nas novas abordagens que buscam analisar e caracterizar o construto liderança no contexto das organizações. Elementos desse contexto complexo em que as organizações estão inseridas são considerados nestes estudos.

Modelos de Gestão e Liderança Femininos: apontamentos de lideranças coletivas, participativas e comunicativas

Nos ambientes organizacionais percebe-se que há vários estilos e métodos para a aplicação da liderança, pois cada gestor e/ou líder, possui sua própria forma de executar o trabalho. Portanto, esta subseção foi reservada para relatar os modelos e estilos de liderança peculiares a cada tipo de líder, enfatizando a diferença entre os modelos de liderança femininos e os modelos de liderança masculinos.

A construção desse tópico tem como objetivo procurar entender quais são os elementos principais que garantem essa diferenciação e como esses modelos mais caracterizados femininos, são analisados e entendidos para que haja um maior engajamento e aceitação da sociedade com estes estilos de liderança.

Conforme pontua Batista (2018), ao analisar os modelos de gestão, dá para perceber que não há limitações para que o senso de liderança seja desenvolvido. Assim sendo, continuando sua ressalva, a autora explica que, mulheres e homens podem assumir cargos de gestão por ambos possuírem habilidades para tais cargos. No entanto, elas têm ocupado cada vez mais espaços na gestão das organizações e de acordo com Ceola (2014), pode-se analisar este tipo de mudança ao observar a maneira como as mulheres são capazes de liderar porque influenciam o ambiente em que estão inseridas através do poder de persuasão que possuem, proporcionando com isso, transformações, conquistas e melhorias para a sociedade.

Ratificando a ideia anteriormente expressada, Carreira *et al.* (2006), argumentam que as mulheres acrescentam ao local de trabalho, heranças trazidas do ambiente doméstico, como podem ser exemplificadas, a capacidade de executar diversas tarefas de forma simultânea e a habilidade que elas têm de observar como os outros colaboradores se comportam, o que é de fundamental importância para uma líder. Porém, os questionamentos a respeito do acesso a cargos de gestão ainda necessitam ser discutidos, mesmo já existindo o interesse para que as mulheres sejam mantidas pelas empresas (METZ, 2015).

Observa-se uma diferenciação entre os estilos de gestão masculina e feminina, quando a maneira que os homens costumam direcionar sua concentração é diretiva, pois eles focam

mais nas tarefas, nos trabalhos individuais e nos resultados. Todavia, as mulheres seguem um estilo de liderança de caráter mais social, democrático e mais propícia ao trabalho em equipe, fatores nos quais são de elevada importância para que haja eficácia na liderança. Vale ainda ressaltar que, uma outra diferença do estilo de liderança masculino sobre o estilo de liderança feminino, é que esta última é sim mais expressiva, emocional e familiar, ao passo que a primeira é autoritária, racional e disciplinadora (BATISTA, 2018).

A liderança feminina, hoje, é tema bem recorrente em grandes debates e assunto de diversas discussões sobre a temática da igualdade e equidade de gênero, e é possível notar a busca cada vez maior das mulheres em ocupar cargos de liderança. Dando sequência nessa ideia, Santos (2012) entende que as mulheres gestoras são caracterizadas pelo estilo de liderança transformacional, tendo em vista que elas têm mais capacidade de fazer com que os colaboradores transformem os seus interesses particulares em interesses coletivos, pelo prosseguimento dos objetivos globais da organização, bem como conseguem relacionar seu poder a atributos inerentes seus, como o carisma, o esforço laborioso e capacidade maior de relacionamento interpessoal.

Já sobre o estilo de liderança masculino, o autor relata que pode ser definido como mais transacional, pelo fato que os homens tratam a relação com os colaboradores como uma transação, onde pode existir recompensas pela realização adequada de um determinado serviço ou tarefa ou uma punição pela apresentação de desempenho abaixo do esperado ou inadequado, e se valem mais do poder que adquirem em decorrência da posição organizacional que ocupam ou da autoridade formal que exercem na sua interação com outra pessoa.

Na tentativa de esclarecer a dúvida sobre existir ou não um estilo de gestão feminino, Fleury (2013) elaborou e publicou um artigo onde ela apresenta a sua posição sobre o questionamento que faz sobre o tema: estilo de gestão feminina. A autora em seu trabalho científico, levanta o seguinte questionamento: “Existe um estilo feminino de gestão? Minha resposta usual é que sim, pois de uma forma empírico/intuitiva, consigo identificar algumas competências que diferenciam o estilo de gestão feminina” (FLEURY, 2013, p. 46-49).

Discorrendo sobre a temática, a autora sobre uso de seus argumentos, justifica que de fato existe um modelo feminino e diferenciado de gestão, pois é próprio da natureza da mulher a existência de características que são bastante utilizadas no ambiente de trabalho, como podem ser citadas: a capacidade de processar muitas informações, ser mais flexível e ter a habilidade de enxergar os colaboradores além do campo profissional. Essas capacidades inerentes a liderança feminina, geram como resultados excelentes desempenhos financeiros, taxas de fusões e aquisições mais baixas e diminuição das despesas.

Vanoli (2014) afirma que as mulheres em posição de cargos executivos têm a seu favor um maior desenvolvimento da inteligência emocional e sabem formar boas equipes

de trabalho, bem motivadas e também com foco nos resultados. Cabe ressaltar que, as organizações precisam estar atentas sobre o fato de que existem muitas mulheres com habilidades de liderança estreitamente correlacionadas com fatores que garantem sucesso organizacional, como pode exemplificar a capacidade de reter talentos, de satisfazer o cliente, de engajar os funcionários e de gerar rentabilidade (SALVADOR, 2012).

Santos (2012), faz ainda a ressalva que ainda que se verifiquem diferenças entre mulheres e homens quanto ao estilo de liderança escolhido, precisa-se estar atento pelo fato de que dentro do mesmo grupo formado, levando em consideração a categoria sexual, também existem grandes variações, sendo que as diferenças de gênero relacionadas ao estilo de liderança não podem ser analisadas de maneira uniforme e genérica, ao passo que estas variam em conformidade na forma como são contextualizadas.

Dessa forma, podem ser encontrados vários modelos de gestão e de gestão feminina, uns possuem algumas características iguais e outros, porém, possuem pontos distintos. Com isso, é possível entender que não tem um modelo que seja padrão de gestão feminina, mas o que existe são características humanas usadas de formas diferenciadas por mulheres que querem gerir ao decorrer do tempo sua vida pessoal e profissional (BATISTA, 2018).

■ METODOLOGIA

Para atender o objetivo proposto deste trabalho, os procedimentos metodológicos foram divididos em duas seções, sendo que a primeira seção foi reservada para a classificação da pesquisa, enquanto que na segunda é feita a explicação e descrição dos passos no caminho metodológico utilizado para o alcance dos resultados e para a realização desta pesquisa.

Caracterização da Pesquisa

Esta pesquisa se caracteriza por investigação exploratória e analítica, pois proporcionam maior familiaridade com o problema, com o intuito de torná-lo mais claro e objetiva fazer a análise das narrativas que engendram, direcionando uma visão sobre os sentidos e significados que se tem sobre o tema (GIL, 2018). É de cunho qualitativo e, segundo Creswell (2007), em muitos estudos qualitativos, os investigadores coletam diversas formas de dados e esses podem ser analisados observados e descritos na forma como aparecem ou acontecem. Para o autor, existem quatro tipos de procedimentos de coleta na pesquisa qualitativa: observações, entrevistas, documentos e material de áudio e visual.

O procedimento mais adequado para a coleta de dados para este artigo, foi o material audiovisual. Por se tratar de uma pesquisa narrativa biográfica com ênfase na história de vidas de alguns personagens da gestão e liderança feminina atual, foram escolhidos três

vídeos selecionados no Youtube – plataforma de vídeos da internet – onde se estabeleceu como critérios para suas escolhas os seguintes pontos: (1) a notoriedade das personagens para a sociedade que representam, (2) a ocupação de gestão de grandes organizações do setor varejista nacional e/ou acadêmicos e (3) os propósitos que a impulsionaram a serem destacadas nacionalmente.

Na próxima seção será feita uma explicação mais detalhada sobre a metodologia das narrativas biográficas, onde será explicitado de forma simultânea os três vídeos que serviram para a análise e discussão dos dados referentes a temática.

Narrativas biográficas de mulheres em cargos de gestão e liderança

Segundo Gil (2018), a pesquisa narrativa certamente é a modalidade de pesquisa qualitativa mais antiga, bastante utilizada pelos pesquisadores da Escola de Chicago, durante a segunda e terceira década do século XX, com o objetivo de investigar a classe de trabalhadores com cargos de baixo status social e aqueles membros dos grupos de pouca relação social, mais fechados, como por exemplo as gangues de rua.

O autor explica que várias pesquisas de caráter narrativo foram elaboradas dentro de muitos contextos ao decorrer do último século, contudo, somente ao iniciar o século XXI que foram definidos os procedimentos sistemáticos que conduziram essa modalidade de pesquisa, possíveis devido as contribuições de Clandinin e Connelly (2000), Czarniawska (2004), Bertaux (2003), Riessman (2008) e Creswell (2014).

Como Rubio *et al* (2016) descreve, as histórias de vida se tornaram uma fonte importante para pesquisas de diversas áreas do conhecimento, principalmente naquelas ciências interdisciplinares e nas linhas de pesquisa que visam privilegiar a abordagem da complexidade dos fenômenos como, por exemplo, a pesquisa dos processos concernentes a criação no âmbito cultural e midiático. Portanto, as narrativas e histórias de vidas são fontes de grande valor presentes em diversos momentos da pesquisa acadêmica. Outrossim, compartilhar histórias é um método de muita eficiência para proporcionar o avanço do conhecimento, isso dado que, é característico da narrativa sua utilidade prática (BENJAMIN, 1994).

Rubio (2014) propõe que as narrativas biográficas nascem na ação da memória no ato de recordar, são exercícios que buscam as imagens e lembranças passadas que são transformadas no momento da conversação, considerando-se os dados relevantes da trajetória de vida do narrador que idealiza o que foi sua vida e o que ele se tornou naquele momento.

Como já foi visto anteriormente neste trabalho, as narrativas biográficas podem constituir o método de pesquisas de diversas áreas do conhecimento, principalmente no contexto acadêmico, portanto, esse tipo de método de pesquisa para Gil (2018), pode ser estruturado conforme mostra o quadro 01 a seguir:

Quadro 01. Estrutura da pesquisa narrativa.

Determinação da adequação da pesquisa narrativa ao problema ou questões de pesquisa	Adequada para descrever histórias ou experiências de vida de um ou de poucos indivíduos de forma detalhada (CRESWELL, 2014).
Seleção dos participantes	Escolher participantes com histórias ou experiências de vida que possam ser contadas. O máximo de três ou quatro indivíduos para se obter bons resultados. Precisa ter condições para encontrar “boas narrativas” e passar um tempo com os indivíduos colhendo as histórias.
Coleta dos dados	Para Czarniawska (2004) têm três formas básicas: registrar incidentes espontâneos de narrativas, obter histórias mediante entrevistas e solicitar histórias valendo-se de meios como a Internet. Clandinin e Connelly (2000) indicam as fontes de dados para estudos narrativos: diários, autobiografias, notas de campo elaboradas pelo pesquisador, cartas pessoais, conversas, entrevistas, histórias de famílias, documentos diversos, fotografias e artefatos pessoais-familiares-pessoais. Situar a narrativa no contexto familiar ou profissional dos participantes, no da cultura em que se inserem, bem como em seu contexto histórico.
Análise e interpretação dos dados	Organizar as histórias dentro de uma estrutura que faça sentido. Fazer a reunião de certo número de histórias, a análise de seus elementos-chave e reescrever em sequência cronológica, garantindo que tenham começo, meio e fim.
Redação do relatório	Há relatórios em que se adota uma abordagem clássica, que inclui seções como introdução, revisão da literatura e métodos. Mas também há relatórios em que os autores partem do relato de suas próprias experiências. O que importa, todavia, é que o relato enfatize o caráter narrativo da pesquisa.

Fonte: Elaborado pelo Autor (2021).

De acordo com o exposto na tabela acima, compreende-se como as pesquisas narrativas podem estar estruturadas.

Como já mencionado na seção anterior, por este trabalho ser uma pesquisa narrativa biográfica, a mesma tem por instrumento de coleta de dados materiais audiovisuais, tendo como fonte de pesquisa os vídeos de canais eletrônicos disponíveis na plataforma de vídeo Youtube. Os três vídeos selecionados relatam as histórias de vida de Luiza Helena Trajano, Elusa Borges e Rejane Nascentes. A análise e discussão dos vídeos selecionados serão apresentadas na próxima seção.

■ RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para uma melhor organização a respeito da construção desta seção e para facilitar a análise, os vídeos selecionados onde se encontram essas entrevistas foram colocados como vídeo 1, vídeo 2 e vídeo 3.

Estes vídeos tratam de entrevistas realizadas com mulheres líderes que representam bem a luta que mulheres em geral travam diariamente para buscar seu espaço, seu reconhecimento e conquistar igualdade de gênero, em seu lar, em seu cotidiano, mas também, e principalmente, nos ambientes organizacionais e institucionais de trabalho, bem como em qualquer ambiente que estejam inseridas.

Portanto, devido a representatividade e uma excelente história de vida, principalmente pela maneira como as entrevistadas abordam a temática da liderança feminina, os vídeos

foram motivadores para suas escolhas e deram bases para as análises que seguem. As informações necessárias para cada vídeo estão expostas no quadro 02, a seguir:

Quadro 02. Local de extração dos vídeos das líderes femininas entre fevereiro e outubro de 2021 por canais.

Vídeo	Entrevistada	Título	Canal no Youtube	Data de publicação	Duração (minutos)
1	Luiza Helena Trajano	Diálogos GNT / A importância da liderança feminina nas empresas	Canal GNT	12 de março de 2021	34:06
2	Elusa Borges	Liderança Feminina no empreendedorismo e projetos de inovação	Na Prática	6 de outubro de 2021	1:04:03
3	Rejane Nascentes	Episódio #2 - Mulheres em posições de liderança	UFV	9 de fevereiro de 2021	4:36

Fonte: Elaborado pelo Autor (2021).

O vídeo 1 trata da entrevista realizada com a gestora e empreendedora brasileira Luiza Helena Trajano, no Canal GNT, onde ao decorrer da conversa, são abordados vários pontos interessantes sobre a importância da liderança feminina.

O vídeo 2 mostra o diálogo feito na roda de conversa com a presença de uma intermediadora e outras três convidadas, dentre essas está Elusa Borges da Lojas Renner, a gestora que, para fins desse trabalho, foi a escolhida. Nesse vídeo as entrevistadas discorrem seus comentários e opiniões sobre a liderança feminina voltada para o empreendedorismo e para questões sobre inovação.

Já o vídeo 3 aborda o relato de Rejane Nascentes sobre sua vivência profissional, onde ela compartilha o seu ponto de vista sobre a liderança feminina dentro das universidades.

Para alcançar o propósito desta pesquisa, que é através das narrativas de gestoras e líderes, conhecer os modelos de liderança aplicados por elas, entende-se ser necessário fazer uma narrativa de cada uma das três mulheres selecionadas, contando a biografia de forma resumida e apontando os principais pontos que marcaram suas histórias de vida, para logo em seguida apresentar os assuntos abordados em suas entrevistas sobre a temática em questão, tendo como direção para os resultados, a análise das falas dessas gestoras e como elas discorrem e relatam suas experiências e vivências dentro do ambiente de trabalho como gestoras.

A entrevistada do primeiro vídeo é de Luiza Helena Trajano. Ela nasceu e foi criada em Franca, uma cidade no interior de São Paulo, iniciou sua vida profissional muito nova. Aos 12 anos de idade, seu desejo de presentear seus familiares e amigos no período do Natal a influenciou a trabalhar como balconista na loja de seus tios, Luiza Trajano Donato e Pelegrino José Donato, durante suas férias escolares.

Ao passar dos anos, Luiza Helena, que havia começado como balconista foi ganhando gosto pelo trabalho e aos 18 anos foi efetivada no cargo. Formada em Direito e Administração de Empresas, ela ocupou cargos em todos os setores da Loja Magazine Luiza. Em 1991,

ela foi convidada por sua tia para assumir o comando da empresa, mas foi somente no ano de 2008 que Luiza alcançou o auge de sua carreira, quando passou a ser presidente da rede de lojas.

Por ser inovadora e ter um bom relacionamento com seus funcionários e com clientes, Luiza Helena tornou-se uma gestora de destaque no ramo do varejo nacional. Protagonista da implementação da Liquidação Fantástica, ideia inovadora que visava facilitar que seus clientes fizessem compras em períodos de baixa demanda do ano. Outra característica sua como gestora é o cuidado exemplar com os funcionários, o que levou a sua loja a ocupar a sexta posição entre as melhores empresas de grande porte para se trabalhar no Brasil (FONSECA, 2017; JACQUES ET AL, 2021).

A entrevistada do segundo vídeo é Elusa Borges. Elusa começou a trabalhar desde cedo e por durante algum tempo teve que dividir seu tempo entre a faculdade e o trabalho. Começou a trabalhar como estagiária e foi crescendo até se tornar gerente de relacionamento de um banco. Depois de alguns anos trabalhando como bancária, resolveu mudar de carreira e começou a trabalhar na Renner como trainee em 2011.

Elusa teve uma longa caminhada até chegar na posição de líder na Youcom, onde ocupa o cargo de Gerente Sênior nas áreas de planejamento, operações e projetos há mais de sete anos. Também atua como mentora de novas lideranças e apoia iniciativas de empoderamento feminino (YOUCOM, 2020).

A entrevistada do terceiro vídeo é Rejane Nascentes. Nasceu em 1977, na cidade de Araguari, estado de Minas Gerais. Graduiu-se em Engenharia Civil pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), em Viçosa/MG em março de 2001. Em fevereiro de 2003, obteve o título de Mestre em Engenharia Civil, iniciando no mesmo ano o curso de doutorado na área de concentração em Geotecnia Ambiental, na mesma universidade, concluindo no ano de 2006. No mesmo ano iniciou seu estágio pós-doutoral na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (NASCENTES, 2006). Além de toda essa formação e experiência, ela se tornou muito jovem ainda, professora, pesquisadora e então vice-reitora da Universidade Federal de Viçosa (UFV).

No início de sua entrevista, Luiza Helena Trajano faz questão de relembrar as conquistas já alcançadas pelos movimentos feministas ou outros movimentos que ocorreram por objetivarem a igualdade de gêneros. Ela traz à memória essas conquistas em forma de agradecimento. Seguindo sua fala, Luiza diz que as mulheres já podem discutir de forma igual com os homens, também podem buscar trabalhos, pois as empresas estão cada vez mais buscando a integração de mulheres em seu quadro de funcionários, algo pouco imaginado há umas décadas atrás. Porém, ela faz a ressalva que ainda existe uma grande luta para que possa existir de fato igualdade na prática, tendo em vista o racismo e o machismo

estrutural. As pessoas acabam por cometer discriminações e muitas das vezes não percebem o mal que causaram.

Ao percorrer da entrevista, Luiza Trajano coloca a luta para o reconhecimento da mulher dentro de outros assuntos pertinentes para sociedade em geral, ou seja, faz com que seu expectador compreenda que todas as formas de discriminação não podem ser mais aceitas, para tanto é necessário que haja maior incentivo por parte das empresas e outras organizações para a promoção da educação e da ética, e que se tenha regras claras e que possam realmente ter validade, combatendo qualquer tipo de preconceito.

Ao explicar sobre a forma que ela lida com questões discriminatórias, Luiza esclarece pontos fundamentais concernentes ao seu estilo de liderar. Em sua empresa existe a estratégia de mesclar a maturidade e a juventude, onde são formadas equipes compostas por colaboradores com mais idade e com mais experiência por terem mais tempo de empresa, juntamente com novos funcionários, pessoas mais jovens e com novas ideias, levando em consideração a premissa de que precisa-se estar aberto ao novo, as novas formas de pensar e fazer, favorecendo dessa maneira a inovação que é um pilar fundamental de seu estilo de liderar e de atuação de sua empresa.

Confirmando sua capacidade de preparar e liderar profissionais com base na mentalidade inovadora, Luiza confessa o segredo que a faz ser reconhecida por sua forma de liderar, tornando-a uma das maiores gestoras do Brasil, como pode ser visto o trecho de sua conversa logo abaixo:

Eu floresço todos os dias, ontem era outro dia, hoje já é outro. Eu tenho a capacidade de reflorescer todo dia. Então, eu falo assim: gente, mas aquilo lá já era outro, acabou, eu já estou reflorescendo de novo (TRAJANO, 2021, Transcrição feita pelos autores).

Ao concluir essa afirmação Luiza deixa claro a importância de se recomeçar constantemente. O que ela quer que as pessoas compreendam é que se deve estar sempre aberto para fazer diferente, buscar novas formas e métodos de realizar seu trabalho, suas atividades, buscar novos processos que estejam conectados com a visão inovadora, onde possa existir apoio mútuo e foco na relação amistosa entre todos os envolvidos da organização.

Já Elusa Borges, na sua entrevista, conta sobre os desafios que as líderes femininas encontram no setor do varejo, e para ela, um grande desafio dessa era são diversidades tecnológicas. Para a gestora, a experiência dos clientes estar passando por várias mudanças e adaptar-se a essas transformações implica no reconhecimento da empresa sobre elas, tendo em vista que o sucesso das organizações estar associado às respostas que as mesmas dão ao avanço tecnológico, se irão acompanhar essas modificações do atendimento aos clientes ao não.

As gestoras que trabalham na área da inovação encontram mais dificuldades quando se tem pouco conhecimento sobre determinado processo, quando o mesmo ainda estar em fase de aperfeiçoamento, como no caso do atendimento em formato de *omnichannel*, uma tendência do varejo onde se utiliza todos os canais de atendimento da empresa, seja virtual ou físico (SEBRAE, 2017).

Na continuidade da discussão sobre a temática da liderança feminina, Elusa Borges faz uma colocação sobre a importância de se ter uma diversidade de pessoas, com características e gêneros diferentes dentro das empresas. Logo a seguir está o trecho em que a gestora das Lojas Renner explica seu ponto de vista quanto líder, a respeito da diversidade dentro das organizações.

Entra nosso papel como agente de transformação dentro das nossas empresas, nas nossas áreas de inovação, trazer para a pauta e de criar momentos para que a diversidade aconteça, levantar essa bandeira e criar momentos de criação de produtos novos e de soluções, trazendo esses vieses diferentes, porque diferentes pessoas têm recortes diferentes sobre uma mesma situação, um olhar diferente sobre uma situação (BORGES, 2021, Transcrição feita pelos autores).

Portanto, salientando o que a Elusa continua a ressaltar sobre o assunto, pode-se concluir que a diferença traz enriquecimento ao processo criativo, ou poder-se-ia ainda dizer, é o elemento da criação que possibilita o novo, um produto novo, uma solução nova para os acontecimentos que não cessam de trazer mudanças (TARDE, 2003; 2018; THEMUDO, 2002; VARGAS, 2018). Portanto, a gestora precisa estar sempre se policiando para que essas questões de trabalhar com foco na diversidade, não possam ser esquecidas.

Questionada sobre quais os desafios existentes para a liderança feminina no Brasil e como mitigar essas barreiras, Elusa explica sobre esse questionamento no trecho a seguir:

O grande desafio é esse: abrir mais espaços, desenvolver novos talentos, até pensando em movimento de sucessão, para que essas novas líderes possam ser substitutas daquelas que irão deixar esses cargos (BORGES, 2021, Transcrição feita pelos autores).

Para que se mitigue as barreiras sobre a liderança feminina, ela mostra possíveis soluções, como por exemplo, as gestoras e líderes devem empoderar e desenvolver mulheres abrindo caminhos para formação de novas líderes, fazer desenvolvimento através de mentorias, mostrando a trajetória de como elas chegaram a ocupar cargos de liderança, para que as novas líderes venham se desafiando e não se intimidem pela presença majoritariamente masculina nesses ambientes.

Em sua entrevista, a vice-reitora da UFV, Rejane Nascentes inicia sua fala mostrando os motivos da existência da desigualdade de gênero dentro da universidade, onde ela explica

que as universidades foram criadas inicialmente para homens, com cursos específicos para os homens, enquanto a figura feminina ainda seria representativa somente ao ambiente do lar. Continuando ela explana que, por consequência disso, os cargos de gestão foram criados propriamente para um ambiente mais masculino.

Contudo, vem ocorrendo diversas alterações a respeito da ocupação dos cargos de liderança nos setores acadêmicos, tendo em vista, uma maior participação de mulheres nesses cargos dentro do ambiente universitário, mesmo ainda essa parcela de mulheres líderes seja minoritária. Com isso, é que constantemente se vê a necessidade de pautar mais discussões para incentivar maior abertura para que mais mulheres possam estar engajadas nessa luta, e não somente ocupem de forma igual aos homens, como também possam servir de exemplos para uma sociedade mais justa e igualitária, mostrando seus modelos de gerir baseados em seus princípios singulares.

Rejane faz uma observação sobre a participação das mulheres na graduação de alguns cursos, mostrando que as mulheres representavam somente 10% (dez por cento) da turma de Engenharia Civil na UFV quando ela iniciou seu curso de graduação.

De acordo com Rejane, é sempre um enorme desafio para as mulheres assumirem cargos de gestão, inclusive na universidade, porque ela vê que a mulher tem que se dedicar muito mais do que o homem para se assentar na competição, e dá o exemplo de quando foi fazer estágio e se viu nessa situação. Conforme cita no trecho abaixo:

Eu competi com diversos homens e eu tive que dar 500% (quinhentos por cento) a mais de dedicação para provar que eu realmente conseguiria ser uma estagiária muito boa pelo fato de simplesmente ser mulher. Eu acredito que esses acontecimentos são contínuos em nossa vida e que infelizmente a gente tem que estar provando sempre que nós somos boas, e, com isso, a gente tem que se dedicar mais que o homem (NASCENTES, 2021, Transcrição feita pelos autores).

Como ela explica, mesmo que o número de mulheres líderes venha aumentando, ainda há muito para ser feito até que o *mindset*² das pessoas possa mudar, e, que, de fato, o sexo ou o gênero não seja visto como balizador da ocupação de liderança, se efetivando a equidade e igualdade de gênero.

Mesmo que o desafio seja enorme e que demore muito tempo para haver a igualdade de gênero, Nascentes (2021) aponta a educação como sendo a base transformadora que

2 O *mindset* é um conceito muito utilizado pelas ciências psicológicas – mais especificamente pelas abordagens comportamentais e organizacionais – para explicar que existiriam pessoas ou grupos de pessoas que teriam predisposição a terem certas ações, comportamentos, personalidades, etc., padronizados e determinados por um certo tipo de ideologia. Em sua tradução o termo significa “configurações da mente” e já se desenvolve como todo um conceito teórico-prático que embasa e embala estudos como os de empreendedorismo.

pode solucionar este problema. Complementando essa afirmação ela explica que “esse tema sendo debatido dentro das escolas e dentro das universidades é fundamental para que a gente avance nisso”.

Ela mesma dar o exemplo da própria universidade onde trabalha. Nela existe um Núcleo Interdisciplinar de Estudo de Gênero, onde é realizado várias atividades de ensino, pesquisa e extensão ligados a estudos de gêneros e feministas. Esse tipo de núcleo é muito importante na divulgação desses temas e colabora com a sociedade sobre atravessamentos relevantes.

■ CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de nos últimos anos se ter um significativo crescimento em relação a ocupação de cargos por líderes femininas, a diferença em relação aos homens é estatisticamente muito grande, mesmo considerando que as gestoras tenham uma maior formação, elas ainda trabalham muito mais e desenvolvem muito mais atividades. Ao analisar os dados apresentados é possível perceber que as mulheres enfrentam cotidianamente uma grande luta em busca de reconhecimento e uma participação mais justa e igualitária no ambiente de gestão organizacional.

O objetivo de analisar por meio de narrativas biográficas de mulheres, os modelos de gestão e lideranças que por elas são traçados e constituídos se estabelecendo como estratégias de resistências ao que se impõe como impasses impostos pelos conflitos de gênero, foi alcançado na medida em que as três entrevistadas narram, de forma breve em suas histórias de vida, as situações vividas por elas e como que as organizações onde trabalham lidam com o tema de mulheres em cargo de gestão, oferecendo subsídio para avaliar seus estilos de liderar, mostrando que existem várias formas de mitigar as barreiras postas sobre a liderança feminina e que possibilitam a existência de um ambiente mais igual, contemplando uma maior diversidade de pessoas.

Por esta ser uma pesquisa qualitativa, não se trata de uma pesquisa de fatos ou verdades absolutas, mas que traz sua contribuição singular no momento em que dá voz a grupos que se encontram descreditados e invisibilizados, estando assim, aberta às críticas e às mudanças de paradigmas.

Portanto, a relevância deste artigo está em fornecer informações sobre como promover maior ascensão de mulheres em funções de liderança, buscando assim, um ambiente mais diversificado dentro das empresas, eliminando toda e qualquer forma de barreira e discriminação, e abrindo caminhos para futuras investigações nesse assunto.

Além disso, acredita-se que devido ao esforço do campo científico em se engajar em pesquisas com profundidade teórica e metodológica, está pesquisa favorece com o avanço

da liderança feminina no Brasil, trazendo conhecimentos relevantes para a prática democrática e diferenciada dos gêneros nas organizações.

■ REFERÊNCIAS

ARMOND, A. C.; NASSIF, V. M. J. A liderança como elemento do comportamento empreendedor: um estudo exploratório. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 10, n. 5, p. 77-106, 2009.

BASS, B. M. "From transactional to transformational leadership: learning to share the vision". **Organizational Dynamics**, v. 18, n. 3, p. 19-31, 1990.

BASTOS, M. A. S. B. **Liderança e gênero: um estudo de caso na Universidade Federal de Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) - Fundação Cultural Dr. Pedro Leopoldo. Pedro Leopoldo, 2013.

BATISTA, L.S. **O empoderamento feminino e a liderança**. Monografia (Bacharelado em Administração) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. Salvador, 2018.

BATISTA, L.; MATTOS L. **Sem atalhos: transformando o discurso em ações efetivas para promover a liderança feminina**, Bain & Company, 2019.

BENJAMIN, W. O Narrador - Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERGAMINI, C.W. **Liderança: Administração do Sentido**. São Paulo: Atlas, 1994.

BERTAUX, D. **Les récits de vie**. Paris: Nathan Université, 2003.

BORGES, E. Liderança Feminina no empreendedorismo e projetos de inovação. **Youtube**, 06 out. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=g09fbh0HtXw>

BRYMAN, A. **Charisma and leadership in organizations**. London: Sage, 2004.

CARREIRA, D. MENCHU, A; MOREIRA, T. **Mudando o mundo: A liderança feminina no século 21**. São Paulo: Cortez, 2006.

CATHO. Desigualdade de gênero no mercado de trabalho: mulheres ainda ganham menos que os homens. **CATHO: Carreira e Sucesso**, 2021. Disponível em: <https://www.catho.com.br/carreira-sucesso/carreira/comportamento-3/desigualdade-de-genero-no-mercado-de-trabalho-mulheres-ainda-ganham-menos-que-os-homens/>

CEOLA, M. **Liderança feminina na realidade social brasileira**. Rio de Janeiro, 2014.

CLANDININ, D. J.; F.; CONNELLY, M. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

- CZARNIAWSKA, B. **Narratives in social science research: introducing qualitative. Methods.** London: Sage Publications. Reviewed by: Helle Spindler, 2004.
- DAVEL, E., MACHADO, H. V. A dinâmica entre liderança e identificação: sobre a influência consentida nas organizações contemporâneas. **RAC**, v. 5, n. 3, p. 7-126, 2001.
- FIEDLER, F. E. Style of leadership and performance of coaching groups. **Zeitschrift, für Experimentelle und Angewandte Psychologie**, v.14, n.2, p. 200-217, 1967.
- FLEURY, M. T. L. Liderança feminina no mercado de trabalho. **GVExecutivo**, v. 12, n. 01, jan-jun, 2013.
- FOLLADOR, K. J. A mulher na visão do patriarcado brasileiro: uma herança ocidental. **Revista fato & versões**, v. 1, n. 2, 2009.
- FONSECA, L. Luiza Helena Trajano: conheça a história da empreendedora brasileira presidente do Magazine Luiza. **Blog Rockcontent**, 2017. Disponível em: <https://rockcontent.com/br/blog/luiza-helena-trajano/>
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.
- GOMES, C. Liderança feminina: conheça 10 líderes de sucesso. **Blog Mulher Líder**, 2017. Disponível em: <http://mulherlider.com.br/blog/lideranca-feminina-conheca-10-lideres-de-sucesso/>
- HERSEY P; BLANCHARD, K. H. **Psicologia para administradores: a teoria e as técnicas da liderança situacional**. São Paulo: EPU, 1986.
- HOUSE, R. J; ADITYA, R. N. The social scientific study of leadership: Quo-vadis? **Journal of Management**, v.23, n.3, p. 409-473. 1997.
- JACQUES, K. S.; FERNANDES, V. D. C.; QUEIROZ, L. D. M.; CUNHA, M. F. D. C. Qual é o valor da empresa? O caso de valuation da empresa Magazine Luiza. **RAC - Revista Ambiente Contábil**, v. 13, n. 01, p. 359 - 377, 2021.
- KALTENBACH, W. Liderança feminina: o que as mulheres que estão à frente das organizações têm a ensinar aos homens (e à outras mulheres)? **Revista Eletrônica LinkedIn**, 2021. Disponível em: <https://pt.linkedin.com/pulse/lideran%C3%A7a-feminina-o-que-mulheres-est%C3%A3o-%C3%A0-frente-das-t%C3%AAm-kaltenbach/>
- MELO, H. P.; THOMÉ, D. **Mulheres e Poder**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2018.
- METZ, E. S. Gestão feminina: a presença das mulheres na liderança de empresas. **Ágora: revista de divulgação científica**, v.19, n. 02, p. 169–178, 2015
- MILTERSTEINER, R. K. et al. Liderança feminina: percepções, reflexões e desafios na administração pública. **Cad. EBAPE.BR**, v.18, n. 02, Apr-Jun, 2020.
- MUCHINSKY, P. M. **Psicologia Organizacional**. São Paulo: Pioneira, Thompson Learning, 2004.
- NASCENTES, R. **Estudo da mobilidade de metais pesados em um solo residual compactado**. Tese (Doutorado em Engenharia Civil) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2006.

- NASCENTES, R. **Mulheres em posições de liderança**. Youtube, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ibDVFNyHAsk>
- NOGUEIRA, E. C. **Sentidos do Exercício da Liderança por Mulheres Executivas Brasileiras**. 2012. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Municipal de São Caetano do Sul. São Paulo, 2012.
- PERET, E. Mulher estuda mais, trabalha mais e ganha menos do que o homem. **Agência IBGE Notícias**, 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/20234-mulher-estuda-mais-trabalha-mais-e-ganha-menos-do-que-o-homem>
- Youcom. Quem são as mulheres que estão à frente da youcom? **Blog Youcom**, 2020. Disponível em: <https://blog.youcom.com.br/youcom-2/lideresmulheresyc/>
- QUINTELLA H. M. **Manual de Psicologia Organizacional da Consultoria Vencedora**. São Paulo: Makrn Books, 1994.
- RAGOV, B. As mulheres mais poderosas da história. **Revista Eletrônica Super Interessante**, 2018. Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/as-mulheres-mais-poderosas-da-historia/>
- RIESSMAN, C. K. **Narrative methods for the human sciences**. London: Sage Publications, 2008.
- ROBBINS, S. P. **Comportamento Organizacional**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.
- RUBIO, K.; LEÃO, L.; ROSINA, D.; ALMEIDA, W. D. **Narrativas biográficas: da busca à construção de um método**. São Paulo: Képos, 2016.
- SALVADOR, D. S. **Gênero e turismo: A liderança feminina no setor hoteleiro**. Dissertação (Mestrado em Economia, Gestão, Engenharia Industrial e Turismo) – Universidade de Aveiro. Aveiro/PT, 2012.
- SANTOS, A. M. C. **Liderança no feminino: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional) - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Coimbra/PT, 2012.
- SEBRAE. **Integre seus canais de vendas a partir do conceito de omnichannel**, 2017. Disponível em: <https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/artigos/integre-seus-canais-de-vendas-a-partir-do-conceito-de-omni-channel>
- SILVA, M. R. R. Mulheres no comando: Uma revisão na literatura sobre liderança feminina no campo do trabalho no Brasil. **Revista Estudos e Pesquisas em Administração**, v. 4, n. 3, Set-Dez, 2020.
- SIQUEIRA, C.; BUSSINGUER, E. As ondas do feminismo e seu impacto no mercado de trabalho da mulher. **Revista Thesis Juris**, v. 9, n. 1, p. 145–166, 2020.
- TARDE, G. **Monadologia e Sociologia**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.
- TARDE, G. **Monadologia e Sociologia e outros ensaios**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.
- TEIXEIRA, S. **Gestão das Organizações**. Madrid: McGrawHill, 1998.

THEMUDO, T. S. **Gabriel Tarde: Sociologia e Subjetividade**. Rio de Janeiro: Relume Dumaré, 2002.

TRAJANO, L. H. **A importância da liderança feminina nas empresas**. Youtube, 12 mar. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=s08mnt6JmVA>.

TOLFO, S. R. A liderança: da teoria dos traços ao coach. In: BITENCOURT, C. **Gestão Contemporânea de Pessoas: novas práticas, conceitos tradicionais**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **Reitoria**, 2021. Disponível em: <https://www.ufv.br/reitoria/>

VANOLI, A. Seis características que definem a liderança feminina. **Revista Management**, 2014.

VARGAS, E. V. Gabriel Tarde e a Diferença Infinitesimal. In: TARDE, G. **Monadologia e Sociologia e outros ensaios**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

WAGNER, R. **A invenção da cultura**. São Paulo, Cosac Naify, 2010.

HOMOFOBIA NA PERSPECTIVA DE ESTUDANTES, PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE MACEIÓ - AL

Kleber Saldanha de Siqueira
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

RESUMO

Nas últimas décadas acentuaram-se as discussões acerca do combate à discriminação no seio social, principalmente aquelas voltadas ao gênero e à diversidade. No campo acadêmico, muitas questões são defendidas no contexto das Ciências Sociais com o objetivo de descrever e legitimar de forma científica os mecanismos que levam ao preconceito e à violência de gênero, seja ela de forma explícita ou implícita nos vários segmentos funcionais da sociedade. Diante dessa realidade, este artigo busca analisar as principais questões impactantes na vida dos estudantes do Ensino Médio sob o prisma das questões de gênero e diversidade com ênfase no convívio escolar, destacando como a intolerância configurada na homofobia pode ser a gênese responsável pelos diversos problemas enfrentados por estes estudantes ao longo do trajeto escolar. Ao mesmo tempo, buscamos refletir e reforçar, por meio dos resultados descritos, como a Educação em Direitos Humanos pode ser introjetada no universo da educação, de forma a ressignificar condutas e hábitos, muitas vezes nocivos que violam as diferentes manifestações de gênero dos indivíduos.

Palavras-chave: Diversidade, Educação, Gênero, Preconceito.

■ INTRODUÇÃO

As questões de gênero sempre foram alvo de grande polêmica e discussão. Atualmente diversos estudos e debates, envolvendo este tema, ganham significação e destaque nas manchetes das principais revistas e telejornais em circulação. Não apenas um tema polêmico, mas um tema de relevância que vem ganhando força junto aos principais segmentos da sociedade que interpretam esta característica do ‘ser’ como algo além de uma opção, representando uma construção complexa da sociedade sob o indivíduo (MAIHOFER, 2016). Nesse sentido, é fácil ver que a diversidade é algo representativo em qualquer sociedade ou grupamento humano onde o multiculturalismo destaca-se como mais uma faceta que identifica o sujeito de direito, atrelada ao contexto social no qual o indivíduo está inserido, sendo necessária sua preservação (BAVARESCO; TACCA, 2016).

Nesse escopo, o conceito de Educação em Direitos Humanos (doravante EDH) está diretamente associado ao multiculturalismo, ao gênero e às etnias, uma vez que a sociedade apoia-se nesta tríade. Especificamente no campo educacional, Pereira e Bahia (2011) destacam:

Muito se tem discutido sobre as questões da diversidade cultural e suas consequências na educação em um país multicultural como o Brasil, que não possui uma lei específica para a Educação Sexual, não obstante as escolas brasileiras contarem, desde 1997, com a proposta inovadora dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), criados pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC) e editados inicialmente em formato de livros (PEREIRA; BAHIA, 2011, p. 53).

Sendo a sociedade formada por estes pilares, porque ainda são frequentes atos de violência e intolerância nos ambientes funcionais da sociedade, como por exemplo a escola? A resposta é simples, apesar de vivermos numa sociedade que respira diversidade ainda vivemos sob a influência de conceitos sociais normativos arcaicos, baseados em ideias homofóbicas, machistas e misóginas, introjetando hábitos e condutas sociais em desacordo com as atuais conquistas dos Direitos Humanos. Para combater este cenário de intolerância a sociedade dispõe de uma grande e eficiente arma que é o ambiente escolar. Nesse sentido, Bortolini (2011, p. 28) afirma que “a coexistência de diferentes sujeitos e construções culturais no interior da escola nos faz pensar sobre os processos de interação que ocorrem nesse campo de relações sociais”.

A escola representa a ante-sala da sociedade, pois ela concentra a mesma pluralidade observada no seio social. Assim, através de iniciativas pedagógicas é possível promover a renovação do pensamento e dos materiais didáticos que disseminam conceitos discriminatórios, ao mesmo tempo, o fortalecimento da EDH no ensino básico, levando à formação de cidadãos capazes e transformadores de uma realidade ainda superficial, no campo

dos Direitos Humanos. Assim, corroboramos com Junqueira (2009) *apud* Santos e Silva (2021) que afirma:

Diante do anseio de construirmos uma sociedade e uma escola mais justas, solidárias, livres de preconceito e discriminação, é necessário identificar e enfrentar as dificuldades que temos tido para promover os direitos humanos e, especialmente, problematizar, desestabilizar e subverter a homofobia (JUNQUEIRA, 2009 *apud* SANTO; SILVA, 2021, p. 8).

Diversas são as pesquisas desenvolvidas no campo das Ciências Sociais objetivando o mapeamento dos impactos provocados pelo preconceito de gênero na sociedade e como este vem reconstruindo direitos, ressignificando a liberdade dos indivíduos em seus vários aspectos. Muitas destas pesquisas vêm revelando cenários contraditórios, nos quais é perceptível a pouca ou nenhuma cultura de Direitos Humanos nas instituições sociais, demonstrando a fragilidade e necessidade de práticas educacionais estratégicas que promovam o fortalecimento dos princípios basilares da EDH, garantindo a igualdade e o respeito. Dessa forma, neste artigo iremos discutir as questões que permeiam a realidade dos estudantes do Ensino Médio diante da homofobia e como esta influencia o convívio escolar destes sujeitos. Iremos demonstrar através de dados quali-quantitativos que muitos estudantes são vítimas de violência e preconceito dentro da própria escola, que não os assiste de maneira adequada, devido a falta de políticas institucionais contundentes voltadas para a EDH, colaborando para a perpetuação deste problema de forma explícita ou implícita.

A pesquisa que valida este artigo foi realizada numa escola pública, localizada no município de Maceió, capital alagoana e baseou-se na aplicação de questionários com os vários segmentos da comunidade escolar, como também através de entrevistas realizadas com estudantes pertencentes aos grupos LGBTQIA+ regularmente matriculados nesta escola. Será destacado que em muitos casos os estudantes sofrem no ambiente escolar, tendo seu convívio prejudicado, devido ao preconceito e que tal cenário deve ser gerenciado de forma humanizada, sendo a EDH um elemento de ajuste desta realidade. Também serão destacados alguns casos reais de estudantes, que por meio de suas experiências no cotidiano da escola, revelam um pouco das dificuldades por eles vividas no decurso do Ensino Médio e como estes enfrentam tais dificuldades na busca pela permanência na comunidade escolar.

Este artigo está dividido em oito seções, inicialmente introduzindo suas motivações, objetivos e métodos de pesquisa, na primeira parte, seguido da seção dois, a qual apresenta os conceitos de homofobia e preconceito, destacando alguns marcos históricos de lutas no Brasil na consolidação de direitos dos homossexuais. A seção três aborda a tríade sociedade, escola e EDH, apresentando, de forma específica, as interseções destes elementos no universo educacional. A ética na pesquisa em educação é discutida na seção quatro, com ênfase

nas práticas que asseguram o direito daqueles que participam de tais investigações. Em seguida, o processo metodológico é discutido na seção cinco, onde é caracterizado o público alvo da pesquisa, os instrumentos aplicados e o método de análise dos dados. Na seção seis, os resultados são apresentados e interpretados por meio de gráficos e levantamentos percentuais, permitindo a percepção dos eventos em análise. A conclusão é feita na seção sete, reunindo os resultados e as principais reflexões propostas na pesquisa. Na seção oito, são elencadas as referências bibliográficas que fundamentaram esta pesquisa.

Homofobia, lutas e afirmação de direitos

A diversidade é característica marcante do organismo social, permeando o percurso humano ao longo dos séculos, acompanhando as várias condutas, crenças, hábitos, estigmas e relações entre sujeitos na sociedade. Muito recorrente, nos vários estágios de desenvolvimento da sociedade, o preconceito é marcado pela concepção errônea, ou sem análise crítica adequada sobre determinado assunto, conduta, circunstância, indivíduo ou grupo social. Para França, Santos e Souza (2019) situações preconceituosas são frequentes na sociedade, sendo observadas na mídia, na *internet* e nas instituições sociais. Durante sua vivência como sujeito social, o ser humano tende a introjetar sentimentos, ideias e valores congruentes com o normativo da sociedade, muitas vezes em desacordo com determinadas formas de pensar ou agir, de outros sujeitos gerando incongruências sociais, levando ao preconceito.

A homofobia é um exemplo desta conjectura, caracterizada pelo rompimento com os padrões heteronormativos impostos pela sociedade. Representando importante tema de estudo no campo da psicologia nos EUA entre as décadas de 40 e 50, um de seus principais incentivadores, o biólogo norte-americano Alfred Kinsey, estudando a sexualidade humana, produziu um influente relatório (denominado ‘Relatório Kinsey’), fundamentando iniciativas e políticas públicas em favor da diversidade de gênero nas últimas décadas, tamanha sua importância, revelando, na época da pesquisa, que as práticas homossexuais eram mais comuns na sociedade norte-americana do que era imaginado (KOEHLER, 2013). Estudos desta magnitude, permitiram a reinterpretação clínica da homossexualidade, vista até o início dos 70, pela *American Psychological Association* como distúrbio mental, posteriormente removendo de forma definitiva a homossexualidade do seu catálogo de patologias.

Contribuindo (de forma tardia) para o combate de práticas discriminatórias, a Organização Mundial da Saúde, no início dos anos 90, retirou da lista de distúrbios mentais, a homossexualidade, desvinculando-a de qualquer forma de desordem ou perversão. Na mesma época a Anistia Internacional passou a considerar violação aos Direitos Humanos qualquer forma de preconceito ou discriminação praticada contra homossexuais em função da orientação sexual. Iniciava-se um cenário de afirmação de direitos, juntamente com a participação de

grupos de proteção e combate à violência contra homossexuais. Estes grupos, especificamente no Brasil, possuem histórico extenso de participação e luta, iniciando suas atividades no começo dos anos 70, com reuniões realizadas nos bares, clubes e espaços sociais da época, no auge da ditadura militar (FÁBIO, 2021). Em meio a estas reuniões, diversos materiais de conscientização e divulgação eram idealizados, organizados e posteriormente impressos, sendo distribuídos em outros espaços, criando uma rede de colaboração entre estes grupos e outros segmentos importantes como as universidades.

Com a consolidação destes grupos e sua crescente representatividade, as publicações, outrora restritas a determinados nichos, ganharam nova dimensão com a criação do primeiro jornal de temática homossexual impresso no Brasil, em 1978, denominado ‘Lampião de Esquina’, como parte da imprensa alternativa da época (EDDINE, *et al*, 2021). O jornal era marcado pela defesa dos direitos dos homossexuais e pela luta contra a ditadura militar, abrindo espaço também para a causa indígena. Seguindo uma agenda de lutas, em 1981, grupos vinculados ao ‘Lampião de Esquina’ criaram outro jornal de divulgação, reforçando as iniciativas do primeiro, denominado ‘Chanacomchana’, inicialmente comercializado no ‘Ferro’s Bar’, conhecido bar paulistano, frequentado pela comunidade homossexual da época (MARTINS, 2019). No entanto, o jornal sofreu represálias e foi proibido pelos órgãos de repressão da época, e pelos próprios donos, de ser vendido no local, sendo as frequentadoras-vendedoras-ativistas, advertidas e expulsas do bar.

Tal episódio culminou numa ousada ação, realizada em 1983, pelas integrantes do grupo Ação Lésbica-Feminista, fundado em 1981, com amplo apoio da comunidade homossexual, que conseguiram entrar, sorrateiramente, no estabelecimento e iniciar um protesto, de cunho político, que revogou a proibição. Este ato teve repercussão nacional sendo comparado ao ocorrido no bar *Stonewall*, em 1969, no qual a comunidade homossexual, frequentadora do estabelecimento, decidiu revidar as constantes ameaças e intimidações, típicas da força policial nova-iorquina (FÁBIO, 2021). Como reconhecimento pela luta travada por estes grupos durante o ato, os militantes sugeriram a comemoração do 19 de agosto como o Dia do Orgulho Lésbico, devidamente reconhecido no Estado de São Paulo por meio da Assembleia Legislativa. Com a militância e continuidade das ações em prol da comunidade LGBTQIA+ nas décadas de 80 e 90, os avanços no cenário legal garantiram importantes direitos, principalmente aqueles ligados à preservação da vida e à criminalização da homofobia, validada em junho de 2019 pelo Supremo Tribunal Federal, equiparando tal ato ao crime de racismo.

Mesmo diante de várias conquistas, a homofobia ainda é parte do cotidiano da sociedade e de suas instituições. No ano passado, entre os meses de janeiro e junho, segundo

dados do portal ‘Poder 360’¹, o Brasil registrou 135 mortes de pessoas LGBTQIA+, representando 63 gays, 58 mulheres trans ou travestis, 3 bissexuais, 2 lésbicas e 1 homem trans (VINÍCIUS, 2022). Ainda segundo o portal, uma pesquisa realizada pelo instituto de pesquisa ‘Poder Data’, realizada entre os dias 19 e 21 de 2022, demonstrou que 63% dos brasileiros acreditam que existe preconceito contra homossexuais no Brasil (VINÍCIUS, 2022). Estes índices revelam que apesar da representatividade da comunidade LGBTQIA+, marcada por lutas e consolidação de direitos, a sociedade ainda mantém viva a homofobia, revelando a importância do debate, criação e manutenção de iniciativas públicas de repressão a este crime, punindo seus incentivadores, fortalecendo medidas educativas que promovam a valorização do ser humano e sua sexualidade, garantindo direitos básicos e dignidade.

Atualmente, os movimentos LGBTQIA+, dentre outras pautas, lutam pelo pleno direito à identidade gênero, por meio da alteração do registro civil, o que é feito por intermédio da justiça, a qual solicita do requerente laudos de psicólogos ou psiquiatras, para fundamentar o pedido, dificultando-o, causando constrangimento. Não obstante, a transsexualidade ainda é classificada como doença, segundo o Conselho Federal de Medicina, demonstrando que ainda existem claros desafios a serem superados pela comunidade LGBTQIA+ no Brasil.

Sociedade, escola e educação em Direitos Humanos

A escola, em sua filosofia de existência, deve concentrar e fortalecer as ideias de diálogo, tolerância e aceitação universal dos indivíduos. Tal concepção deriva dos principais acordos internacionais ratificados durante o início dos anos 90, durante a Conferência Mundial das Nações Unidas sobre Direitos Humanos em Viena, a qual fez referência à Declaração Universal dos Direitos Humanos promulgada em 1945. Considerando a responsabilidade brasileira neste esforço, foi assinado em 2006 o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH, reforçado pela resolução no 1 de 30 de maio de 2012 que discorre sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, destacando em seu Art. 13º os princípios da (1) dignidade humana, (2) igualdade de direitos, (3) reconhecimento e valorização das diferenças e diversidades, (4) laicidade do Estado, (5) democracia na educação, (6) transversalidade, vivência e globalidade e (7) sustentabilidade socioambiental; dentre outros, a difusão da EDH na educação, com estratégias para sua afirmação (BRASIL, 2012, p. 1).

Nesse sentido, para Klein e D’Água (2015, p. 279), “a EDH entende como direito de todo ser humano o desenvolvimento integral de suas potencialidades, objetivo que é atingido pela

1 Disponível em: <https://www.poder360.com.br/brasil/brasil-teve-135-mortes-de-pessoas-lgbti-em-2022-diz-pesquisa/>

educação”. No entanto, este entendimento parece não estar ratificado de forma definitiva nos planejamentos, ações e intervenções escolares, passados mais de 30 anos, da Conferência de Viena. Ainda é fácil observar estudantes e educadores presos a pensamentos e condutas sociais que discriminam e vandalizam aqueles que de alguma maneira fogem da atmosfera tácita e normativa da sociedade e da própria escola como reprodutora de valores sociais.

Gorczewski (2009, p. 4) já considerava o atraso na implantação estratégica da EDH nas instituições sociais, incluindo a escola, destacando que “não obstante o reconhecimento da importância da educação como ferramenta eficaz para se formar um indivíduo remonte a milênios, tão somente agora, a sociedade deu-se conta de uma educação voltada aos Direitos Humanos”. Diante de tal circunstância, a escola, instituição que deve zelar pela unidade social e pela pluralidade, tem se mostrado frágil na tarefa de garantir e resguardar determinados direitos abarcados pela EDH. Tal fragilidade tem suas raízes nas rasas propostas pedagógicas desenvolvidas por escolas e professores que não compreendem a profusão da EDH no ensino. Um dos pontos que justificam esta fragilidade é descrito por Tavares (2015) considerando a realidade escolar e suas nuances, enfatizando que:

Para a inserção da EDH no ensino formal, um elemento fundamental é a prática pedagógica, que precisa estar em consonância com os princípios e valores dos direitos humanos. A prática pedagógica envolve a prática docente, as atividades didáticas em sala de aula e o currículo; entretanto, vai além, abrangendo as demais atividades da escola, os diferentes aspectos do projeto político-pedagógico (PPP) e as relações com a comunidade e a sociedade (TAVARES, 2015, p. 4).

A partir desta realidade, é importante a construção de um Plano Político Pedagógico capaz de introjetar de forma permanente e desfragmentada a EDH na prática dos professores, independente da disciplina considerada, fortalecendo o dialogismo entre os conceitos da EDH e o currículo formativo da escola. Sinalizando de forma específica para as questões de preconceito e diversidades (elementos importantes da EDH), não são poucos os casos de estudantes que por demonstrarem condição divergente do que é classificado como ‘normal’ na escola, sofrem problemas de socialização, aceitação e principalmente *bullying*, prejudicando seu rendimento escolar. Santos, Braga e Montino (2019) destacam que:

O bullying já pode ser considerado uma questão de saúde pública, visto que é possível citar algumas consequências graves a médio e longo prazo como o desenvolvimento de transtornos emocionais, que incluem a ansiedade, a depressão, os transtornos alimentares, o abuso de drogas e até mesmo o suicídio (SANTOS; BRAGA; MONTINO, 2019, p. 27).

Ainda para estes autores, a escola de Ensino Básico, lócus social potencialmente propagador dos Direitos Humanos e dos seus valores, obriga-se a ensinar transversalmente

os princípios da EDH, os quais incluem, dentre outros, a solidariedade coletiva, a isonomia entre sujeitos, o respeito às diferenças e diversidade, a sustentabilidade e a dignidade humana (SANTOS, BRAGA; MONTINO 2019, p. 31). Assim, o preconceito ligado ao gênero e à sua diversidade, principalmente a homofobia, constitui importante problema atual da educação, proporcionando várias discussões centradas na EDH como dispositivo de combate ao abuso e proteção do sujeito de direito. Ribeiro (2012, p. 6) destaca que “com a crescente mobilização de diversos setores sociais em favor do reconhecimento da legitimidade de suas diferenças tem correspondido à percepção cada vez mais aguda do papel estratégico da educação para a diversidade”.

Assim, a escola não pode eximir-se de sua responsabilidade social de educar para a consciência cidadã, fortalecendo a importância do indivíduo como elemento orgânico de uma sociedade diversa, porém replicadora de preconceitos e valores em desacordo com os princípios básicos dos Direitos Humanos. Tal esforço deve iniciar na escola, por meio de planos e propostas curriculares de ensino que valorizem a EDH desde as primeiras séries do percurso escolar, permitindo o fortalecimento cultural e humano, até as últimas séries, privilegiando um ensino espiralado e transversal. Para Menezes (2013) a escola ainda está fundada num modelo educacional que privilegia a naturalização das hierarquias de gênero, observável nas brincadeiras e atividades de sala de aula ainda envoltas em tabus.

É fácil ver que o preconceito está presente nas relações humanas perfazendo toda a história da humanidade. Durante toda sua trajetória de vida, o ser humano incorpora valores, sentimentos e idéias, perpetuando na mente, muitas vezes privilegiando um modo de pensar e de viver que não é compartilhado por todos (SCOPEL; GOMES, 2006). Para contornar o problema do preconceito de gênero na escola, faz-se necessário, além de um currículo voltado para a EDH, a formação continuada de professores com o objetivo de capacitá-los a ensinar os princípios basilares da EDH de modo a conscientizar estudantes, professores e comunidade acerca da importância da valorização do ser humano, independente de suas escolhas ou preferências. Nesse contexto, os marcos legais são importantes instrumentos de ratificação da EDH no ambiente escolar, sendo o ponto de partida para a conscientização dos profissionais da educação. No entanto, partindo de uma realidade na qual os marcos legais da EDH são trabalhados no ambiente escolar, é importante destacar que tal iniciativa não conduz, necessariamente, a impactos significativos, pois sua mera tematização na escola, sem objetivo estratégico, não leva a práticas disruptivas no cotidiano escolar e da própria comunidade. Carvalho *et al* (2004) já apontava o cenário contraditório vivido pela maioria dos professores diante da prática docente, destacando a própria convivência escolar como fator que demonstra a fragilidade de adesão aos ideais da EDH como a constante presença de condutas e comportamentos divergentes com os valores públicos da educação.

Esta realidade justifica a implementação de programas e cursos de aperfeiçoamento para professores e gestores das escolas que proporcionem uma visão teórico-aplicada dos princípios da EDH, com vistas à promoção humana e recondução de valores, muitas vezes preconceituosos aceitos por estes grupos de profissionais. Ao mesmo tempo, é importante a realização de mesas de debate, atividades interdisciplinares, projetos e políticas pedagógicas nas escolas, tornando possível a assimilação constante da EDH na rotina de estudantes e professores, reforçando as ações normativas. Considerando o problema da formação de professores, Santiago e Souza (2021, p. 7), destacam a importância de uma prática docente na qual a EDH, por sua pluralidade, “não se restrinja a definições abstratas e nem a conceitos descontextualizados da realidade da qual os sujeitos fazem parte”.

Ora, ainda é possível observar práticas pedagógicas nas quais os valores pessoais de professores e gestores, suprimem a pauta da EDH, deformando os verdadeiros princípios de pluralidade e multiculturalismo da escola. Com relação à postura dos educadores no campo da EDH, Ximenes e Aguiar (2019) destacam que:

A ética no contexto pedagógico implica um compromisso com a justiça social, levando em consideração não só a conservação das tradições e da ordem social; mas principalmente, a formação das gerações futuras, estruturadas sobre um passado histórico-cultural que não pode ser esquecido. O professor deve atuar como norteador do processo de ensino aprendizagem, servindo de “modelo”, inspirando comportamentos morais e valores positivos tanto para os alunos quanto para suas famílias (XIMENES; AGUIAR, 2019, p. 4).

Assim, a implementação da EDH na escola parte da própria conscientização de professores e gestores, em refletir acerca de seus próprios valores, alinhando-os aos fundamentos éticos básicos da própria profissão, dando início ao aprendizado ou aprofundamento dos valores defendidos pela EDH. Tal exercício de auto reflexão deve ser estimulado durante todas etapas organizacionais do ano letivo, incluindo, conselhos de classe, reuniões de pais e mestres, eventos, seminários e outras circunstâncias que envolvam a comunidade escolar. Contribuindo para este cenário de resignificação, as políticas públicas voltadas para a EDH têm ganhado força e presença como pauta de discussão. Centrada na garantia de direitos fundamentais no estado democrático e na isonomia dos sujeitos, a EDH reforça a ideia de participação ativa dos indivíduos, incluindo a escola como coletivo social. Para Mendonça (2021), sendo as políticas públicas ações inerentes do Estado, estas visam a ratificação de direitos. É válido destacar que esse processo integra atores de diferentes dimensões do cenário público e político, sendo caracterizado por um jogo de interesses, onde a sociedade tem o dever de persuadir seus líderes objetivando a afirmação de seus direitos, incluindo a EDH.

Uma grande aliada para a consolidação destas políticas são as universidades públicas, representando grandes difusoras da EDH na sociedade por meio de pesquisas, estudos e

programas de inclusão, além da formação de grupos de pesquisa voltados para a compreensão do comportamento e da diversidade sexual, provando que a diversidade é um fenômeno social em franca evolução. Para Dibbern, Cristofolletti e Serafim (2018, p. 11) o papel de destaque das universidades reside, dentre outros, “na modalidade da pesquisa, esfera onde a universidade pode contribuir de forma mais específica visto que é a instituição que, muitas vezes, encabeça a produção intelectual de uma sociedade”. Cabe também às universidades, com seus projetos de ensino, pesquisa e extensão, levar a EDH aos meandros da sociedade através da Educação Básica, por meio de ações coordenadas com o poder público, levando à conscientização progressiva da sociedade.

Ética na pesquisa educacional

O exercício da pesquisa em educação demanda, muitas vezes, a participação ativa da comunidade escolar envolvida em determinado fenômeno de interesse investigativo. Sendo assim, parâmetros éticos devem ser seguidos de forma rigorosa com vistas à manutenção dos direitos e preservação das informações e identidades dos participantes. Corroborando com Fagiani e França (2015) vê-se que tal preocupação com a ética na pesquisa em educação, é algo que vem suscitando várias questões que vão desde a validação do pensar sobre a ética até sua normalização por meio de dispositivos legais. Assim, nesta pesquisa, são resguardadas as identidades dos participantes, os quais foram consultados de forma prévia acerca da disponibilidade de participar deste trabalho, ratificando tal interesse por meio de ciência e assinatura de termo.

Semelhantemente, os gestores da unidade de ensino lócus desta pesquisa, após momento de conscientização, declararam anuência por meio da assinatura de termo. Da mesma forma, os dados coletados nesta pesquisa são direcionados unicamente para a investigação científica, pertencendo ao autor/pesquisador e à instituição lócus da pesquisa, sendo seu compartilhamento e uso estritamente voltados para a difusão do conhecimento, mediante autorização expressa de seus portadores legais, ou por meio da citação direta desta obra. Considerando a importante temática desenvolvida neste trabalho, frisamos a importância da pesquisa com seres humanos, destacando o universo escolar e suas peculiaridades intrínsecas que conseqüentemente convergem para este tipo de abordagem. Araújo (2003, p. 61) enfatiza que “em todas as modalidades de pesquisa envolvendo seres humanos, deve-se analisar criteriosamente os riscos e benefícios do experimento”.

Sendo assim, a partir da necessidade de mapear e compreender os efeitos do preconceito de gênero no percurso escolar dos estudantes do nível médio, justificando para tal o desenvolvimento de estratégias no campo da EDH para a melhoria da convivência destes sujeitos no espaço escolar, julgamos que a abordagem baseada na investigação direta de

seres humanos, neste contexto, deve ser seguida em função de seus benefícios. Ademais, este trabalho visa, dentre outros objetivos, fomentar os vários aspectos das relações humanas na escola, suscitando ‘inquietações’ que levem à melhoria deste espaço. Destacamos também que não há conflito de interesse junto a esta pesquisa, sendo este trabalho centrado na ética e na legalidade, visando, em seu constructo metodológico resguardar as informações aqui apresentadas, contribuindo para o adensamento de discussões pautadas no conceito de homofobia e suas implicações no âmbito escolar.

Trajetó metodológico

Considerando os objetivos e o ferramental empregado para a caracterização dos elementos deste estudo, este trabalho consiste numa pesquisa de campo, o que segundo Praça (2015) é um processo metodológico baseado na coleta e análise de fenômenos que ocorrem na própria realidade pesquisada; neste caso escola e a sala de aula. Corroborando com o pensamento de Gil (2009) *apud* Melo e Bianchi (2015), o autor destaca a importância da aquisição de dados qualitativos e quantitativos para a caracterização de um fenômeno, sendo esta a base da coleta e tratamento das informações neste trabalho. A pesquisa transcorreu numa escola pública, localizada na cidade de Maceió, capital alagoana, com os professores, estudantes do 3o ano do Ensino Médio e funcionários do corpo de apoio.

Esta pesquisa contou com a aplicação de um questionário contendo 15 perguntas objetivas para os 134 estudantes, divididos em 4 turmas, um questionário contendo 15 perguntas objetivas para os 30 docente e um questionário com 15 perguntas objetivas para os 18 funcionários de apoio da escola com o objetivo de dimensionar o grau de conhecimento, empatia, aceitação, preconceito, satisfação, acolhimento, ou indiferença em relação aos estudantes da comunidade LGBTQIA+. Todos os questionários anteriormente citados foram disponibilizados para os participantes através da plataforma virtual *Google Forms* apresentando as seguintes possibilidades de respostas para cada pergunta: Prefiro não responder ☐, Nunca ☐, Não ☐, Um pouco ☐, Sim ☐, Sem dúvida ☐. Para cada grupo pesquisado foram disponibilizadas 72 horas para preenchimento dos questionários.

O questionário foi adotado nesta pesquisa por sua reconhecida importância na coleta assertiva de dados. Para Gil (2009) e Parasuraman (1991) *apud* Melo e Bianchi (2015), um questionário pode ser entendido como uma ferramenta investigativa com questões especificamente voltadas para a obtenção de informações; representa um conjunto de perguntas feitas para delimitação de dados necessários para aos objetivos de determinado trabalho, de extrema importância na pesquisa científica, particularmente nas Ciências Sociais. Ao mesmo tempo, buscando corroborar com os dados quali-quantitativos coletados, utilizamos como método analítico, a entrevista, na qual, alguns estudantes selecionados e dispostos, puderam

relatar um pouco das suas vivências no ambiente escolar, discorrendo sobre suas dificuldades e preconceitos enfrentados ao longo do Ensino Médio. Corroborando com Miguel (2010, p. 2) “a entrevista, nas suas diversas aplicações, é uma técnica de interação social, interpenetração informativa, capaz de quebrar isolamentos grupais, individuais e sociais, podendo também servir à pluralização de vozes e à distribuição democrática da informação”. Sendo assim, objetivamos com a entrevista, não só realizar um exercício comparativo de dados com a realidade, mas também envolver os participantes num contexto de protagonismo, no qual suas vozes são ouvidas.

■ RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para melhor caracterização do público alvo desta pesquisa, este foi dividido segundo faixa etária, gênero, função desempenhada na escola e tempo de exercício funcional (para os funcionários). Assim, dos 134 estudantes envolvidos na pesquisa, 77 são mulheres e 57 são homens, distribuídos nas faixas etárias de 17 anos (54 estudantes) 40%, 18 anos (70 estudantes) 52%, 19 anos (7 estudantes) 5% e 20 anos (3 estudantes) correspondendo a 2%. Para os 30 docentes consultados, 19 declararam serem funcionários contratados por tempo determinado, atuando na escola a não mais que 4 anos, sendo que 11 destes declararam serem docentes do quadro permanente da escola, estando 5 destes em exercício funcional a mais de 10 anos e 6 destes a não mais que 4 anos. Dos docentes consultados, 17 são mulheres e 13 são homens. Para os 18 funcionários do corpo de apoio, estes dividem-se em 3 merendeiras, 3 porteiros, 4 auxiliares de limpeza, 3 assistentes administrativos, 2 gestores, 2 coordenadores pedagógicos e 1 articulador de ensino. Destes funcionários, 10 são mulheres e 8 são homens, sendo que 6 deles declararam não trabalhar na escola a mais de 3 anos, 10 declararam que trabalham a mais de 10 anos e 5 destes que trabalham a não mais que 6 anos.

Observando os dados anteriores, percebe-se a presença majoritária de mulheres nos três grupos consultados, ao mesmo tempo, certa adequação na faixa etária dos estudantes com a série frequentada. Considerando o tempo de exercício dos docentes e funcionários de apoio na escola, conclui-se haver tempo de convívio suficiente entre os sujeitos reunidos na pesquisa, permitindo dimensionar suas relações dentro dos objetivos deste trabalho. Assim, evidenciamos um cenário propício para a execução da pesquisa, seguindo com a aplicação dos questionários. Nos Quadros 1, 2 e 3, posteriores, reunimos as perguntas elaboradas para cada grupo pesquisado, localizando o leitor no contexto da pesquisa, juntamente com os Gráficos 1, 2 e 3 que demonstram o quantitativo de respostas dadas pelos participantes para cada pergunta realizada, identificadas pela sigla P-n, onde n designa o número da pergunta. O Quadro 1 apresenta as perguntas respondidas pelos estudantes, juntamente com

a predominância constatada para cada resposta, acompanhado da porcentagem observada. Repetiu-se tal procedimento para os demais quadros.

Quadro 1. Questionário aplicado com os estudantes.

Pergunta	Pergunta realizada	Predominância das Respostas	Porcentagem
P-1	Você já sofreu algum tipo de preconceito na escola?	Nunca	58%
P-2	Você acredita que sua opção sexual impacta seu convívio social na escola?	Nunca	34%
P-3	Você já sofreu discriminação por parte da escola (professores ou funcionários)?	Nunca	68%
P-4	Você acredita que é bem aceito na escola por seus colegas e amigos?	Sem dúvida	55%
P-5	Você já sofreu violência física ou psicológica na escola devido à sua opção sexual.	Nunca	57%
P-6	Você gosta da escola? E de sua turma de sala de aula?	Não	29%
P-7	Você 'tira' boas notas?	Nunca	43%
P-8	Sente alguma dificuldade para manter seu ritmo de estudos ou motivação escolar?	Nunca	52%
P-9	Já pensou em abandonar os estudos devido à sua opção sexual?	Nunca	51%
P-10	Você acha que sua opção sexual interfere em seu trajeto na escola?	Nunca	51%
P-11	Você já sofreu preconceito devido à sua opção sexual e levou ao conhecimento da escola?	Não	23%
P-12	A escola possui momentos de orientação, seminários ou palestras voltadas para a conscientização de gênero?	Nunca	29%
P-13	Você se sente seguro na escola?	Nunca	31%
P-14	Você se sente incluído no ambiente escolar, considerando sua opção sexual?	Nunca	57%
P-15	A escola para você é um local onde o respeito e a tolerância é praticada?	Nunca	61%

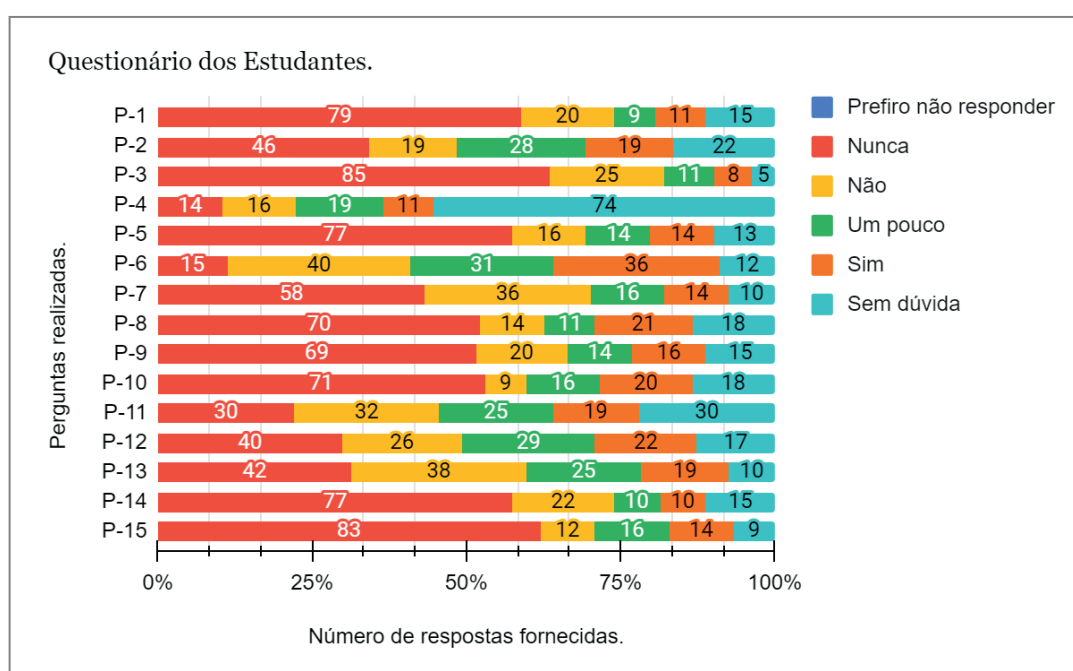
Fonte: Autores (2022).

Observamos que a maioria relata nunca ter sofrido algum tipo de preconceito na escola, representando 58% dos entrevistados, corroborando com os padrões heteronormativos da sociedade, na qual o preconceito é mais recorrente na comunidade LGBTQIA+. Da mesma forma, a maioria relata que sua opção sexual nunca impactou suas relações sociais na escola, representando 34% do total de participantes, ao mesmo tempo que 68% afirmam nunca ter sofrido algum tipo de preconceito por parte de professores ou funcionários da escola. Já 55% dos entrevistados afirmam que suas relações com os colegas e amigos são harmoniosas.

Com relação à prática de violência sistêmica, 57% afirmam nunca ter sofrido violência de qualquer tipo em função de sua orientação sexual. Para 29% dos participantes, a escola não é um local agradável. Com relação à suficiência escolar, 43% afirmam que nunca tiram boas notas, neste aspecto, estão incluídos fatores pedagógicos, de vida pregressa e de convivência familiar, sendo a diferença de gênero um elemento importante neste conjunto de fatores intervenientes. Já 52% dos estudantes relatam nunca ter dificuldade para manter seu ritmo estudantil. Do total de participantes, 51% afirmam que nunca tiveram vontade de abandonar a escola devido à sua orientação sexual, ao passo que 51% afirmam que sua orientação sexual não interfere em sua trajetória escolar. Já 23% dos estudantes afirmam não ter levado ao conhecimento da escola episódios de preconceito sofridos no ambiente escolar.

Considerando o papel conscientizador da escola, 29% dos estudantes afirmam que sua escola nunca proporcionou momentos específicos direcionados para discutir gênero e diversidade. Para 31% dos estudantes a escola não representa um local seguro e para 57% dos participantes a orientação de gênero não contribui de forma determinante para sua inclusão ou exclusão no ambiente escolar. Já para 61% dos estudantes a escola não é um ambiente que reforça as ideias de respeito e tolerância. Enfatizamos que este questionário não tem o propósito de delimitar a orientação sexual dos estudantes, mas apenas abordar questões relacionadas à dinâmica de convivência dos estudantes consultados, sendo este o ponto precípuo analisado neste trabalho. O Gráfico 1 apresenta de forma geral, o número de respostas dadas pelos estudantes para cada pergunta proposta no questionário.

Gráfico 1. Resultado geral da aplicação do questionário com os estudantes.



Sendo a escola um microcosmo da sociedade, diante dos resultados apresentados, observamos que o ambiente escolar replica a heteronormatividade comumente encontrada na sociedade em dimensão macro, considerando a predominância das respostas analisadas, onde a maioria dos estudantes afirmam não sofrer qualquer tipo de interferência no convívio social ou de aprendizado devido à sua orientação sexual. Este resultado está de acordo com a diferença entre o número de indivíduos héteros e membros da comunidade LGBTQIA+ na sociedade, sendo muito menor a ocorrência destes últimos.

Diante do universo pesquisado, destacamos que 11% (15 estudantes) afirmam, em algum momento, ter sentido vontade de abandonar a escola devido à sua orientação sexual, 13% (18 estudantes) acreditam que sua orientação sexual interfere em seu trajeto escolar, 11% (15 estudantes) não se sentem incluídos no ambiente escolar em função de sua

orientação e outros 11% (15 estudantes) já sofreram algum tipo de preconceito de gênero, ao passo que 22% (30 estudantes) sofreram preconceito e não relataram para os gestores escolares. Dessa forma, ainda é grande o número de estudantes que sofrem algum tipo de interferência negativa no ambiente escolar, em decorrência da orientação sexual, refletindo na sua permanência, assiduidade e suficiência escolar. Este cenário demonstra a vulnerabilidade da escola em desenvolver iniciativas que valorizem a diversidade de gênero em seu espaço para as minorias.

O Quadro 2 destaca as perguntas do questionário aplicado aos professores participantes da pesquisa, demonstrando também a predominância das respostas observadas. Neste questionário, objetivamos compreender como os valores individuais, as crenças, a formação acadêmica e as estratégias pedagógicas de ensino, auxiliam ou prejudicam a relação professor-estudante diante da diversidade de gênero. Inicialmente, perguntamos se o participante possui formação no campo da EDH, demonstrando que 64% dos professores não possui curso algum nesta área. Ao mesmo tempo, 50% dos professores afirmam não saber de forma efetiva qual o conceito de gênero. Corroborando com o resultado das duas perguntas imediatamente anteriores, 93% dos professores não incluíram a EDH em seus conteúdos ministrados em sala de aula.

Quadro 2. Questionário aplicado com os professores.

Pergunta	Pergunta realizada	Predominância das Respostas	Porcentagem
P-16	O Sr(a) possui formação em Educação em Direitos Humanos?	Nunca	64%
P-17	O Sr(a) compreende de forma efetiva o conceito de gênero?	Nunca	50%
P-18	O Sr(a) trabalha gênero e sexualidade de forma interdisciplinar com seus estudantes?	Nunca	93%
P-19	O Sr(a) é a favor de iniciativas de esclarecimento no âmbito escolar, sobre gênero e sexualidade?	Sim	46%
P-20	O Sr(a) acredita que suas crenças particulares (religião, ética, moral, etc) interferem no seu pensamento sobre gênero e sexualidade?	Nunca	86%
P-21	O Sr(a) sente-se à vontade com estudantes das comunidades LGBTQIA+ frequentando suas aulas?	Sem dúvida	63%
P-22	O Sr(a) é a favor de políticas públicas educacionais voltadas para o público LGBTQIA+ ?	Sem dúvida	66%
P-23	O Sr(a) acredita que nossa sociedade, incluindo a escola, pode estar replicando valores preconceituosos?	Nunca	60%
P-24	O Sr(a) acredita que a escola cumpre sua missão de preparar os estudantes para a tolerância?	Nunca	33%
P-25	O Sr(a) considera-se uma pessoa livre de preconceitos?	Sem dúvida	83%
P-26	Para o Sr(a), a escola está preparada para discutir temas atuais como o gênero e a sexualidade?	Sem dúvida	80%
P-27	O Sr(a) conhece alguma portaria ou ato normativo governamental relacionado à Educação em Direitos Humanos?	Nunca	33%
P-28	O Sr(a) tem desejo de aprender mais sobre Educação em Direitos Humanos?	Sem dúvida	53%
P-29	Nas reuniões de sua escola, é mencionada a Educação em Direitos Humanos? E nas ações formativas?	Nunca	76%
P-30	O Sr(a) considera importante um currículo escolar pautado na Educação em Direitos Humanos?	Sem dúvida	40%

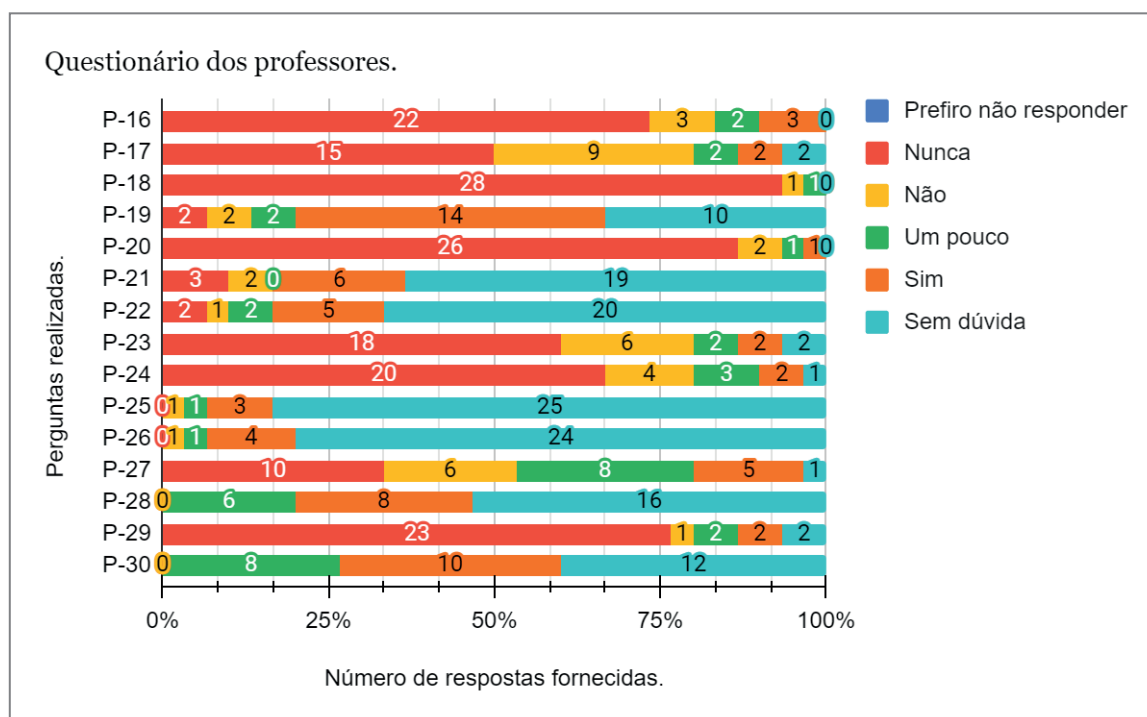
Fonte: Autores (2022).

Para 46% dos participantes é importante a inclusão de iniciativas no âmbito escolar que promovam a educação para a EDH, já 33% consideram tal possibilidade muito importante. Ao mesmo tempo, 86% dos professores afirmam que seus valores pessoais, crenças religiosas, padrões éticos ou morais, não interferem no entendimento acerca do que são gênero e sexualidade. Dos participantes, 63% afirmam que a presença de estudantes da comunidade LGBTQIA+ em suas aulas não gera qualquer tipo de inconveniente ou incômodo. Já 66% dos professores acreditam na importância de políticas públicas educacionais voltadas para o público LGBTQIA+, ao passo que 60% afirmam que a escola não replica valores preconceituosos.

Perguntamos também se a escola contribui para a formação de sujeitos tolerantes no âmbito social, sendo que 33% dos participantes afirmaram que nunca, tendo em vista a falta de projetos e atividades pedagógicas direcionadas para a EDH, como discutido anteriormente. Do total de professores consultados, 83% afirmaram, de forma categórica, não possuir qualquer tipo de preconceito. Para 80%, a escola está preparada para trazer à baila discussões sobre gênero e sexualidade. Outros 33% desconhecem qualquer normativa legal relacionada com a difusão da EDH no ambiente escolar, o que desperta atenção, uma vez que a Educação em Direitos Humanos deve fazer parte do itinerário formativo daqueles que realizam cursos de licenciatura, como disposto no Art. 8º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, destacando que a “Educação em Direitos Humanos deverá orientar a formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais da educação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais” (BRASIL, 2012, p. 2).

Dos professores consultados, 53% desejam aprender sobre EDH, 76% afirmam nunca ter participado de momentos ou reuniões escolares onde fosse tratado o tema EDH e 40% consideram importante a manutenção de um currículo escolar voltado para a EDH. Percebe-se, diante dos resultados anteriores, que a EDH, nesta escola, não está efetivamente presente na prática pedagógica da maioria dos professores, constituindo um problema na manutenção de práticas inclusivas no tocante à diversidade de gênero. O Gráfico 2 reúne todas as respostas apresentadas pelos professores participantes e seu quantitativo.

Gráfico 2. Resultado geral da aplicação do questionário com os professores.



Fonte: Autores (2022).

É importante destacar que 6% (2 professores) afirmaram serem totalmente contrários a qualquer forma de esclarecimento acerca do tema gênero e sexualidade na escola, como também 6% (2 professores) afirmaram apenas não serem a favor. Um professor, 3%, afirmou que suas crenças pessoais, religiosas ou éticas interferem na sua postura diante do tema gênero e diversidade, ao mesmo tempo 10% (3 professores), declararam, de forma categórica, não estarem à vontade na presença de estudantes da comunidade LGBTQIA+ durante as aulas. Para 6% (2 professores), as políticas públicas educacionais voltadas para o público LGBTQIA+, são dispensáveis. Um professor, 3%, declarou ter alguma forma de preconceito. Em suma, concluímos que a maioria dos professores é receptiva à EDH, faltando para este público iniciativas contundentes para a formação continuada e debate no seio escolar com o objetivo de suprimir pensamentos em desacordo com as boas práticas educativas. Assim, fica nítida a inexistência de ações pedagógicas na EDH por parte dos professores pesquisados.

Finalizando o processo de aplicação dos questionários, o público formado pelos funcionários de apoio da escola foi consultado através das perguntas dispostas no Quadro 3. Da mesma forma, reunimos as respostas mais recorrentes com o objetivo de delimitar a postura dos participantes diante do cenário investigado. Inicialmente, verificamos que a maioria dos funcionários da escola não sabe relacionar de forma concreta os conceitos de gênero e sexualidade, representando 83% desse total. Para 50% dos funcionários, a presença de estudantes gays, lésbicas ou transgênero no ambiente escolar é indiferente, ao

passo que 66% deste público acredita que estes estudantes não constituem ‘má’ influência na escola. Já 27% dos funcionários afirmam que suas crenças particulares, religiosas ou éticas nunca interferem em seu pensamento sobre gênero e sexualidade, ao mesmo tempo que 27% declaram não ter seu pensamento moldado por crenças ou pensamento particulares.

Quadro 3. Questionário aplicado com os funcionários de apoio.

Pergunta	Pergunta realizada	Predominância das Respostas	Porcentagem
P-31	O Sr(a) sabe o que é gênero e como este relaciona-se com a sexualidade?	Nunca	83%
P-32	O Sr(a) sente-se incomodado com estudantes <i>gays</i> , lésbicas ou transgênero na escola?	Nunca	50%
P-33	O Sr(a) acredita que pessoas com opções sexuais ‘diferentes’ podem ser má influência na escola?	Nunca	66%
P-34	O Sr(a) acredita que suas crenças (religiosa, ética, moral), moldam seu pensamento sobre o gênero e a sexualidade?	Não e Nunca	27%
P-35	O Sr(a) acredita que a escola deve se preocupar com estudantes <i>gays</i> , lésbicas ou transgênero?	Não	33%
P-36	O Sr(a) considera-se preconceituoso?	Nunca	83%
P-37	O Sr(a) consegue lidar e conviver normalmente com estudantes <i>gays</i> , lésbicas ou transgênero?	Um pouco	27%
P-38	O Sr(a) considera a homossexualidade uma doença?	Nunca	44%
P-39	O Sr(a) O senhor acredita que a homossexualidade pode ser curada?	Nunca	38%
P-40	O Sr(a) acredita numa sociedade que respeite <i>gays</i> , lésbicas ou transgênero?	Sem dúvida	27%
P-41	O Sr(a) já presenciou atos de violência contra estudantes <i>gays</i> , lésbicas ou transgênero na escola?	Não	33%
P-42	O Sr(a) acredita na igualdade de gênero?	Sem dúvida	38%
P-43	O Sr(a) acredita que a escola é o melhor lugar para debater gênero e sexualidade?	Sem dúvida	44%
P-44	O Sr(a) fala sobre gênero e sexualidade com seus familiares (filhos e etc)?	Um pouco	27%
P-45	O Sr(a) possui alguma formação em Educação em Direitos Humanos?	Nunca	88%

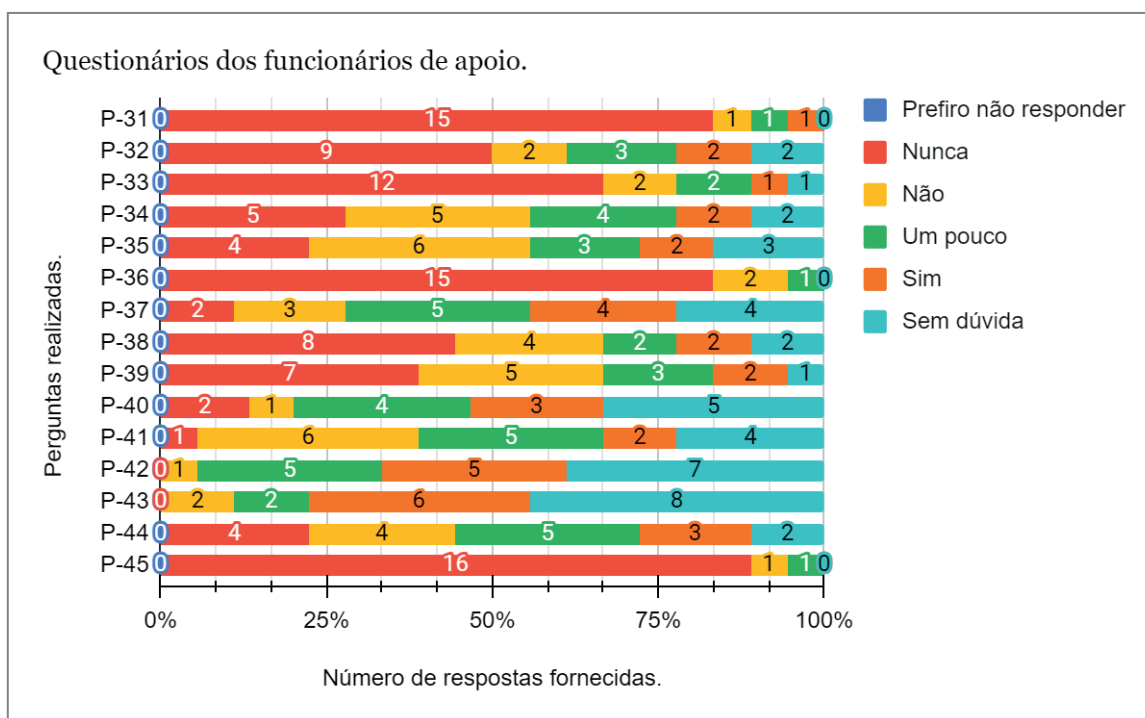
Fonte: Autores (2022).

Para 33% dos funcionários, a escola não deve se preocupar com estudantes das comunidades LGBTQIA+ e 83% relatam nunca agir de forma preconceituosa. Destes participantes, 27% afirmam que conseguem lidar um pouco com estudantes dos segmentos LGBTQIA+ e 44% afirmam que a homossexualidade não é uma doença. Para 38% deste segmento, a homossexualidade nunca pode ser ‘curada’, corroborando com a pergunta anterior. Para 27% dos consultados é possível a construção de uma sociedade que valorize e respeite a comunidade LGBTQIA+ e 33% não relatam ter visto atos de violência contra estudantes *gays*, lésbicas ou transgêneros. Considerando a igualdade de gênero, 38% afirmam acreditar nesta possibilidade, destacando também a importância da escola como espaço de debate do tema gênero e sexualidade, representando 44% dos funcionários.

Do total de consultados, 27% afirmam conversar um pouco com seus filhos sobre gênero e sexualidade e 88% declaram não possuir nenhuma formação específica no campo da Educação em Direitos Humanos. Diante dos resultados anteriormente observados, verificamos que os funcionários da escola alvo da pesquisa não são instruídos efetivamente no

campo da EDH, constituindo importante problema, considerando que todos os segmentos que formam a comunidade escolar, devem ser atuantes na construção de um espaço de valorização do indivíduo. Destacamos também que a maioria dos funcionários falam sobre gênero e sexualidade com seus filhos, representando importante iniciativa paralela à EDH. Contribuindo para o fortalecimento de iniciativas voltadas para a conscientização da diversidade na escola, o elevado percentual de funcionários que afirmam ser favoráveis à utilização da escola como espaço de disseminação de atividades, debates, projetos e iniciativas no âmbito da formação em EDH, representa importante passo para o alinhamento coletivo destas práticas. Assim, observamos que a escola possui ambiente favorável para o planejamento e efetivação de propostas voltadas para a Educação em Direitos Humanos.

Gráfico 3. Resultado geral da aplicação do questionário com os funcionários.



Fonte: Autores (2022).

O Gráfico 3 apresenta todas as respostas fornecidas pelos funcionários de apoio da escola. Observando o gráfico, podemos ver que 5% deste segmento (1 funcionário) acredita de forma veemente que estudantes da comunidade LGBTQIA+ são má influência para a escola, demonstrando a necessidade da instituição conscientizar alguns funcionários acerca do preconceito de gênero. Ao mesmo tempo, é possível ver que 11% (2 funcionários) dos participantes acreditam que suas crenças particulares, éticas e religiosas, influenciam diretamente no seu modo de pensar diante do tema gênero e diversidade. Para outros 11% (2 funcionários) a homossexualidade é entendida como doença, evidenciando o pouco conhecimento do assunto por estes funcionários, ao passo que 5,5% (1 funcionário) acredita na 'cura' da homossexualidade convergindo com a estatística imediatamente anterior.

É importante destacar que 5,5% (1 funcionário) não acredita na possibilidade de igualdade de gênero, evidenciando que no seio escolar ainda há foco de intolerância e desrespeito à diversidade. De modo geral, diante dos dados analisados, podemos concluir que os estudantes da comunidade LGBTQIA+ ainda estão sob influência de valores e pensamentos que visam invalidar sua presença ou protagonismo na vida escolar, gerando insegurança, medo, sentimento de não pertencimento e insuficiência escolar, caracterizada por baixo rendimento, inassiduidade e baixa autoestima. Com o objetivo de dar voz a alguns dos estudantes participantes desta pesquisa, buscando também endossar os dados quali-quantitativos analisados, apresentamos no Quadro 4 alguns relatos de estudantes que revelam alguns pontos negativos de sua trajetória escolar diante da intolerância. Os estudantes foram convidados a falar um pouco sobre suas experiências no tocante ao preconceito, sendo escolhidos 7 relatos que demonstram de forma efetiva alguns problemas de convívio gerados pela falta de iniciativas educacionais voltadas para a EDH.

Quadro 4. Relatos de estudantes vítimas de preconceito.

Tipo de Preconceito	Relatos Colhidos
Preconceito de gênero, porte físico e estereótipo. O estudante entrevistado não é homossexual, mas ganha este 'rótulo' em função da aparência.	Entrevistado 01: [...] "Por ser um pouco gordinho e afeminado, minha adolescência ficou marcada. Recebi vários apelidos, tanto na rua como na escola; era perseguido e não frequentava todos os ambientes da escola com medo de encontrar alguns alunos que mexiam comigo".
Preconceito relacionado à orientação sexual desgastando relações sociais supostamente duradouras, reconfigurando comportamentos.	Entrevistado 02: [...] "Quando completei 18 anos decidi que iria sair do armário e logo contei que era gay para meus melhores amigos, depois disso eles nunca mais falaram comigo e agora tenho outro grupo de colegas com quem compartilho minha vida. Meus amigos anteriores ainda falam comigo, mas tudo baseado num Oi! Nada mais do que isso".
Homossexualidade usada como estereótipo negativo, prejudicando relações de convívio na escola.	Entrevistado 03: [...] "Um aluno da minha sala, uma vez, disse que eu parecia com um artista da televisão que era gay e isso acabou virando chacota. Agora muitos dos meus amigos fazem piadas de que sou gay. Isso me incomoda muito".
Associação de condutas e costumes a determinados gêneros, induzindo preconceitos e estereótipos nos sujeitos.	Entrevistado 04: [...] "Sempre gostei de jogar vôlei e uma vez, numa aula de Educação Física, alguns alunos disseram que todo o gay joga bem vôlei. Fiquei muito triste, até parei de jogar por um tempo, porque a todo momento eu era vítima de brincadeiras e chacotas".
Homossexualidade usada como estereótipo negativo com o objetivo de fomentar o bullying na escola.	Entrevistado 05: [...] "Nunca me assumi gay de modo explícito. Uma vez duas colegas de classe, numa discussão comigo me xingaram de gay de forma acusatória, como se fosse algo anormal. Depois deste dia, muitas foram as vezes que fui chamado de gay. Eu conversava com os professores, mas eles meio que faziam de conta que não sabiam".
Exemplo explícito de preconceito proveniente da banalização do conceito de gênero.	Entrevistado 06: [...] "Sou homossexual assumido e uma vez, participei de uma atividade teatral na escola e alguns alunos disseram que eu ia fazer o papel de 'Bambi'. Isso me deixou muito triste, então conversei com o professor e ele disse para eu não ligar".
Preconceito de gênero associado ao preconceito racial, prejudicando o desenvolvimento socioemocional.	Entrevistado 07: [...] "Nunca me assumi gay, mas muitos de meus colegas percebem que sou. Alguns alunos da escola disseram que agora posso fazer concursos e o ENEM sem problema, concorrendo para as vagas destinadas a negros ou homossexuais. Sou negro e meorgulho disso, também não tenho problemas em relação a ser gay, mas isso me deixou muito magoado".

Fonte: Autores (2022).

Diante destes fragmentos é possível identificar a presença da homofobia, em diversos graus, de forma explícita, afligindo quem é ou não homossexual, fortalecendo estigmas e estereótipos associados à homossexualidade no ambiente escolar. Tal problema, além de constituir importante tema de discussão acerca do papel da escola na formação para os Direitos Humanos, traz à tona a ineficácia das ações sociais de conscientização e promoção da figura humana, constituindo relevante problema de ordem social a ser explorado de forma

contundente pelo poder público, que deve intensificar o diálogo com a sociedade, criando ou aperfeiçoando a legislação vigente voltada para os Direitos Humanos. Em especial atenção, as escolas devem ser incluídas nestas políticas, com a promoção de iniciativas que aproximem a comunidade externa e interna, na busca pelo respeito e tolerância.

A escola urge por práticas educacionais coordenadas, centralizadas nos estudantes, que despertem o protagonismo inclusivo e a valorização do indivíduo como sujeito representativo numa sociedade onde a diversidade é marcante. Conhecer e respeitar as diferentes formas de manifestação do espectro humano é papel da escola para a construção de uma sociedade livre de preconceitos, capaz de interpretar o ‘diferente’ como estrutura significativa do universo social, desconstruindo pensamentos e atitudes em desacordo com os atuais esforços na busca por uma sociedade igualitária. Lins, Machado e Escoura (2016), destacam que boa parcela da sociedade, constantemente, busca mostrar para as pessoas consideradas ‘diferentes’ que elas são indesejadas, ou que não há espaço no mundo para elas. Tal mentalidade destoa das práticas educativas e demonstra a energia e esforço que a escola deve despender na construção de iniciativas que levem à formação de cidadãos replicadores dos princípios da EDH.

O espaço escolar não pode ser vilipendiado por atos, pensamentos, ou condutas em desacordo com sua gênese, principalmente por aqueles que desfiguram seus princípios baseados na universalidade, respeito e coletividade. A homofobia como ato de violência sistêmica deve ser combatida de forma veemente, por meio do aparelho legal, contemplando toda a sociedade e seus nichos. Nesta luta, a escola, mesmo impactada por este problema, representa o locus principal para a constituição de uma mentalidade voltada para o respeito e tolerância, sendo assim, são válidas as iniciativas promovidas por grupos de estudantes, professores e técnicos educacionais na busca por um espaço de convivência que ressignifique as relações sociais, desconstruindo preconceitos, suprimindo a homofobia e valorizando a tolerância.

■ CONCLUSÕES

A partir dos dados coletados e analisados, é pertinente afirmar que os estudantes participantes desta pesquisa ainda sofrem com o preconceito e ideias distorcidas acerca do tema gênero e sexualidade, implicando diretamente na sua relação com a escola. Tal realidade deve-se principalmente à falta de iniciativas robustas no tocante à Educação em Direitos Humanos que priorizem a formação continuada de professores, estudantes e demais profissionais da escola, suprimindo concepções, crenças e pensamentos em desacordo com o entendimento atual sobre os Direitos Humanos. Diante dos dados apresentados, percebe-se que a escola, em seus moldes atuais ainda representa um universo heteronormativo

onde a diversidade é vista como uma singularidade mal interpretada e tolerada, delegando ao estudante membro dos grupos LGBTQIA+ maior esforço para seu convívio e permanência neste espaço.

Dessa forma, é importante a participação da comunidade escolar na discussão e debate de práticas que incentivem a construção de um currículo voltado para diversidade de gênero, resgatando as normativas e políticas públicas já consolidadas. Assim, a escola como espaço de debate tem o dever de promover o protagonismo das minorias, detectando seus anseios e problemas, na busca pela inclusão. Dessa forma, é possível criar um ambiente democrático no qual valores são introjetados nos indivíduos mudando suas percepções, muitas vezes preconceituosas dirimindo a violência em suas variadas formas. Nesse sentido, é importante frisar o importante papel da escola na formação de cidadãos capazes e transformadores da sociedade, na qual a diversidade é um fenômeno indissociável. Assim, é preponderante pensar numa escola transformadora que leve seus frequentadores à tolerância e ao respeito.

Concluimos que a vivência escolar dos estudantes do Ensino Médio é prejudicada pela falta de conteúdos transversais que abordem a EDH, como também pela fragilidade das práticas pedagógicas que não incluem temas como gênero e sexualidade de forma efetiva na praxi docente, objetivando afirmar o respeito e a igualdade na escola. Tal problema impacta as relações socioemocionais dos estudantes, afetando seu aprendizado e consequentemente sua permanência na escola. Dessa forma, o estudante membro da comunidade LGBTQIA+ precisa superar as dificuldades cotidianas, além de conviver com o fantasma da homofobia. Corroborando com esta realidade, a ideia apresentada por alguns membros da comunidade escolar pesquisada, rotulando a homossexualidade e a variedade de gênero como ‘doença’ passível de ‘cura’, revela o quão distante ainda estamos de um espaço escolar saudável e replicador de boas práticas de convivência, sendo necessário intervir de forma decisiva na materialização de políticas educacionais que priorizem a comunidade escolar e sua diversidade, com o objetivo de resguardar a integridade e o direito pleno do estudante frequentar, ser aceito e desenvolver suas potencialidades como ser humano.

■ REFERÊNCIAS

ARAÚJO, L. Z. S. Aspectos Éticos da Pesquisa Científica, **Revista Pesquisa Odontol Brasil**, São Paulo, vol. 17, n. 1, p. 57-63, maio/ago, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pob/a/MZVSYxKncfrNnsKxbjg5Gxr/?lang=pt>. Acesso em: 03 nov. 2022.

BAVARESCO, P. R.; TACCA, D. Multiculturalismo e Diversidade Cultural: Uma Reflexão. **Unesco & Ciência - ACHS**, Joaçaba, v. 7, n. 1, p. 61-68, jan/jun, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unesco.edu.br/achs/article/view/8511>. Acesso em: 31 out. 2022.

BENTO, Berenice, Na Escola se Aprende que a Diferença faz a Diferença, **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 539-549, maio/ago, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/DMNhmpzNbKWgH8zbgQhLQks/?lang=pt>. Acesso em: 26 out. 2022.

BORTOLINI, Alexandre, Diversidade sexual e de gênero na escola, **Revista Espaço Acadêmico**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 123, p. 1-11, ago, 2011. Disponível em: http://diversidade.pr5.ufrj.br/images/BORTOLINI_-_Diversidade_Sexual_e_de_G%C3%AAnero_na_Escola_-_Rev._Espa%C3%A7o_Acad%C3%AAmico.pdf. Acesso em: 31 out. 2022.

BRASIL, **Resolução nº 01/2012, de 30 de maio de 2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=10889&Itemid=. Acesso em: 3 nov. 2022.

CARVALHO, J. S.; SESTI, A. P.; ANDRADE, J. P.; SANTOS, L. S.; TIBÉRIO, W. Formação de professores e educação em Direitos Humanos e cidadania: dos conceitos às ações, **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 435-445, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/f5K49LxKsQSZp7WyVs3mnLk/?lang=pt>. Acesso em: 27 out. 2022.

DIBBERN, T. A.; CHRISTOFOLETTI, E. C.; SERAFIM, M. P. Educação em Direitos Humanos: Um Panorama do Compromisso Social da Universidade Pública, **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, n. 4, p. 1-26, set, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/VPfPJq8H5MxHRw4wfx3MGLx/?lang=pt>. Acesso em: 27 out. 2022.

EDDINE, E. A. C.; SENA, A. J.; RODRIGUES, J. E. A. G.; LIMA, T. R. C. As mídias alternativas ChanacomChana e Lampião da Esquina: uma trajetória de resistência, identidade e visibilidade, **Research, Society and Development**, v. 10, n. 3, p. 1-15, jan/jun, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/13233/11869/173535>. Acesso em: 08 fev. 2023.

FÁBIO, A. C. A trajetória e as conquistas do movimento LGBTI+ brasileiro. **Portal NEXO**, 2021. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/explicado/2017/06/17/A-trajet%C3%B3ria-e-as-conquistas-do-movimento-LGBTI-brasileiro>. Acesso em: 08 fev. 2023.

FRANÇA, D.; SANTOS, R. A. O.; SOUZA, K. O. Estratégias de Combate ao Preconceito, **Revista Ensaios e Pesquisa em Educação e Cultura**, v. 4, n. 7, p. 18-39, jun/dez, 2019. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/REPECULT/article/view/310>. Acesso em: 08 fev. 2023.

GORCZEWSKI, C. Os desafios de uma educação para os Direitos Humanos: obstáculos, considerações e propostas, **Ciência em Movimento**, Santa Cruz, v. 2, n. 22, p. 1-11, jul, 2009. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ipa/index.php/EDH/article/download/114/79>. Acesso em: 26 out. 2022.

KLEIN, A. M.; D'ÁGUA, S. L. A Educação em Direitos Humanos nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas de São Paulo, **Educar em Revista**, Curitiba, v. 3, n. 55, p. 277-292, jan/mar, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/y3drNKqrSdrbzMkncJZP8M-t/?lang=pt>. Acesso em: 26 out. 2022.

KOEHLER, S. M. F. Homofobia, Cultura e Violências: A Desinformação Social, **Revista Interacções**, v. 32, n. 26, p. 129-151, jan/jun, 2013. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/3361/2688>. Acesso em: 08 fev. 2023.

- LINS, B. A.; MACHADO, B. F.; ESCOURA, M. **Diferentes não Desiguais: a questão de gênero na escola**, 1a Edição, São Paulo, Reviravolta, 2016.
- MAIHOFFER, A. O gênero como Construção Social: Uma Consideração Intermediária, **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 874-888, jan/fev, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/25362/18202>. Acesso em 31 out. 2022.
- MARTINS, L. P. Quebrando o Tabu: Visibilidade lésbica através dos boletins Chanacom-chana, **Revista Latinoamericana de Estudios en Cultura y Sociedad**, v. 5, n. 2, p. 1-11, fev/abr, 2019. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/download/1113/625/4702>. Acesso em: 08 fev. 2023.
- MELO, W. V. de, BIANCHI, C. S. Discutindo estratégias para a construção de questionários como ferramenta de pesquisa, **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Santa Catarina, v. 8, n. 3, mai/ago, 2015. Disponível em: <https://revistas.utfpr.edu.br/rbect/article/view/1946/2179>. Acesso em: 16 jul. 2022.
- MENDONÇA, E. F. A educação em Direitos Humanos como política pública no Brasil. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 19–33, mar/ago, 2021. Disponível em: <https://www2.faac.unesp.br/ridh3/index.php/ridh/article/view/96>. Acesso em: 27 out. 2022.
- MENEZES, M. P. A discriminação de Gênero na Escola, **Revista Fórum Indentidades**, Sergipe, v. 13, n. 5, p. 1-14, jan/jun, 2013. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/download/1710/1501/0>. Acesso em: 26 out. 2022.
- MIGUEL, F. V. C. A Entrevista como Método de Investigação em Pesquisas Qualitativas no Campo da Linguística Aplicada, **Revista Odisseia – PPgEL/UFRN**, v. 2, n. 5, p. 1-11, jan/jun, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/viewFile/2029/1464>. Acesso em 12 nov. 2022.
- PEREIRA, G. R.; BAHIA, A. G. M. F. Direito fundamental à educação, diversidade e homofobia na escola: desafios à construção de um ambiente de aprendizado livre, plural e democrático, **Educar em Revista**, Curitiba, n. 39, v. 4, p. 51-71, jan/abr, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/CQBDVRPkvjNj4rhR4rxR6hz/?lang=pt#:~:text=Muito%20se%20tem%20discutido%20sobre,inovadora%20dos%20Par%C3%A2metros%20Curriculares%20Nacionais%20>. Acesso em: 31 out. 2022.
- PRAÇA, F. S. G. Metodologia da Pesquisa Científica: Organização Estrutural e os Desafios para Redigir o Trabalho de Conclusão, **Revista Eletrônica Diálogos Acadêmicos**, v. 8, n. 1, p. 72-87, jan/jul, 2015. Disponível em: http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170627112856.pdf. Acesso em 16 jul. 2022.
- RIBEIRO, M. D. Gênero e Diversidade Sexual na Escola: Sua relevância como conteúdo estruturante no Ensino Médio, **Revista Eletrônica: LENPES Ciências Sociais - UEL**, Londrina, v. 1, n. 2, p. 1-21, jul/dez, 2012. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/pages/arquivos/2%20Edicao/MONICA%20-%20ORIENT%20%20ANGELA.pdf>. Acesso em: 26 out. 2022.
- SANTIAGO, A. C. A.; SOUZA, M. V. A educação “em” e “para” os Direitos Humanos e a formação de sujeitos de direitos, **Caderno de Produção Acadêmico-Científica**. Vitória, v. 21, n. 1, p. 36-54, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/prodiscente/article/view/30531>. Acesso em: 27 out. 2022.

SANTOS, L. Z.; BRAGA, D. T.; MONTINO, M. A. A Implementação da Educação em Direitos Humanos para a Diminuição do Bullying no Ambiente Escolar, **Revista Humanidades e Inovação**, Tocantins, v. 6, n. 7, p. 25-37, mai/jun, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1305>. Acesso em 26 out. 2022.

SANTOS, G. F.; SILVA, J. S. Formação docente e diversidade de gênero no ensino superior: uma análise das matrizes curriculares, **Research, Society and Development**, São Paulo, v. 10, n. 12, p. 1-26, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/19937/18030/245801>. Acesso em: 31 out. 2022.

SCOPEL, D. T.; GOMEZ, M. S. O Papel da Escola na Superação do Preconceito na Sociedade Brasileira, **Revista Educação e Tecnologia**, Vitória, v. 4, n. 1, p. 1-14, abr/set, 2006. Disponível em: http://www.faacz.com.br/revistaeletronica/links/edicoes/2006_01/edutec_delza_preconceito_2006_1.pdf. Acesso em: 26 out. 2022.

TAVARES, C. A. Educação em Direitos Humanos na Rede Pública Estadual: A Experiência da Região Metropolitana do Recife, **Revista Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 2, n. 50, p. 1-14, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/5831/4255>. Acesso em: 26 out. 2022.

VINÍCIUS, C. Brasil teve 135 mortes de pessoas LGBTI em 2022, diz pesquisa. **Portal Poder 360**, 2022. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/brasil/brasil-teve-135-mortes-de-pessoas-lgbti-em-2022-diz-pesquisa/>. Acesso em: 08 fev. 2023.

XIMENES, M. D.; AGUIAR, E. M. S. Ética no Contexto Pedagógico. In: VI Congresso Nacional de Educação, Campina Grande. **Anais** [...] Realize Editora, 2019, p. 1-11. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/60440>. Acesso em: 27 out. 2022.

IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRECTRIZES DO PROCESSO DE BOLONHA NUMA UNIVERSIDADE X NA CIDADE DE NAMPULA

| Graça João Francisco Paulo Mucuna
Zinocacassa

| Alice Nhamposse

| Sílvia Nascimento

| Alexandre Edgar Lourenço Tocoloa

RESUMO

O estudo tem tema: Implementação das directrizes do processo de Bolonha numa Universidade X na Cidade de Nampula. Os objectivos consistem em - analisar a implementação das diretrizes do processo de Bolonha na Universidade X na cidade de Nampula. A pesquisa se orientou pela abordagem de pesquisa qualitativa, técnicas e instrumentos de colecta de dados: entrevista semi-estruturada e análise documental, 8 participantes de estudo - destacados por: 1 Director Adjunto de Faculdade, 3 Coordenadores dos Cursos (1 de mestrado e 2 de licenciaturas) e 4 Professores (2 de mestrado e 2 de licenciatura). A técnica de análise, discussão dos resultados consistiu em análise de conteúdo. Como resultados a *organização de ensino é centrada nos alunos/estudantes* e isto se pode verificar na distribuição de carga horária nos planos temáticos. Não houve consenso de resultados sobre *as características do processo de desenvolvimento baseado em competências*, pois alguns dizem que é baseado em problemas (estudos de casos) e outros dizem baseado em competências (estágios). *As formas de reestruturação do sistema de crédito como garantia de transferência e mobilidade dos alunos/estudantes* é quase que inexistente na instituição, visto que esta instituição é nova e só graduou no 1º ciclo o 1º grupo de estudantes e não houve em algum momento uma transferência de estudantes, quer seja ela interna e ou externa à instituição.

Palavras-chave: Implementação das Directrizes, Processo de Bolonha.

■ INTRODUÇÃO

Para melhor contextualizar o tema desta pesquisa importa referir que o Ensino Superior em Moçambique mudou muito em relação ao passado. Muitos factores contribuíram para que esta mudança fosse feita.

O Ensino Superior está a procura de uma articulação entre o ser, o conhecer e o agir, numa sociedade complexa (Morin, 2008). E na verdade, a Universidade necessita da implementação de novas práticas pedagógicas e o Processo de Bolonha afigura-se como sendo uma dessas expressões que, com a reforma curricular, implicou mudanças nas práticas do ensino e aprendizagem.

O Processo de Bolonha encetou significantes inovações curriculares no Ensino Superior em Moçambique; encetou novas posturas e abordagens ao nível do que deve ser o Ensino Superior em Moçambique. É na tentativa de compreender as directrizes do Processo de Bolonha que surge os seguintes objectivos:

Objectivo Geral

- Analisar a implementação das diretrizes do processo de Bolonha na Universidade X na cidade de Nampula.

Objectivos específicos

- Descrever os aspectos referentes a organização de ensino centrado nos alunos/estudantes nos currículos.
- Caracterizar o processo de desenvolvimento baseado em competências por parte dos alunos/estudantes.
- Explicar as formas de reestruturação do sistema de crédito como garante de transferência e mobilidade dos alunos/estudantes.

A pertinência da investigação reside no facto de tratar-se de um estudo (Cunha, 2009). Há que passar de uma pedagogia transmissiva com incisões nos papéis pedagógicos de estudantes e docentes, nas práticas de ensino, aprendizagem, avaliação e da relação do Ensino Superior com a Sociedade.

Para (Boscoy, 2020; Cunha, 2009) o processo de Bolonha é um desafio pedagógico. Não consiste apenas numa reforma curricular, mas quer um Ensino Superior com uma aprendizagem também superior. Isto requer uma reconstrução da profissionalidade docente no Ensino Superior. Exige que os professores estudem as suas práticas, no sentido de as

compreender e inovar, dialoguem entre si sobre as questões da pedagogia, partilhando as suas experiências.

Para Laita (2015) “o processo de Bolonha tem sido objecto de várias aproximações e perspectivas, dentro e fora do espaço europeu. Moçambique foi um dos países que procurou importar esta visão peculiar sobre o que deve ser o Ensino Superior do século XXI” (p.13).

O interesse pela pesquisa centra-se na preocupação com a melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas instituições do ensino superior ao se fazer menção dos aspectos referentes as directrizes do processo de Bolonha: a organização de ensino centrado nos alunos/estudantes nos currículos; às características do processo de desenvolvimento baseado em competências por parte dos alunos/estudantes e às formas de reestruturação do sistema de crédito como garante de transferência e mobilidade dos alunos/estudantes.

A relevância do estudo reside ainda na disseminação de experiências encontradas em termos de implementação das diretrizes do processo de Bolonha em estudo e que possam ser tidas como exemplo a seguir, se assim se achar pertinente, dependendo dos contextos e situações em que as outras Universidades possam apresentar. E como a questão do currículo interessa não só às Universidades e aos professores, envolve a todo conjunto de intervenientes a nível da sociedade, acredita-se que, com o estudo, poder-se-á abrir mais uma oportunidade de reflexão sobre a temática. O estudo foi realizado em uma instituição do ensino superior, localizada no centro da cidade, sendo esta uma instituição pública e não privada.

■ METODOLOGIA DE PESQUISA

O conjunto de procedimentos metodológicos que tornaram possível a elaboração deste estudo, foi de uma pesquisa quanto abordagem pesquisa qualitativa. Partiu-se das percepções e interpretações das ideias dos entrevistados tendo como base a temática em estudo. A abordagem qualitativa contribuiu na análise das informações avançadas pelos participantes dando significado ao que estes disseram.

A pesquisa qualitativa deve ser compreendida como aquela capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos actos, às relações e às estruturas sociais, sendo estas últimas tomadas como construções humanas. (Coutinho, 2011).

Com a abordagem qualitativa aumentam-se os conhecimentos das características e a dimensão de um problema, obtendo-se desta maneira uma visão mais completa do estudo, lembrando-se desta questão de aprofundamento e pormenorização do fenómeno problemático. Os estudos qualitativos se fundamentam na realidade e são orientados para a descoberta, são exploratórios, expansionistas, descritivos e indutivos, como acima se refere neste estudo, e não fazem generalizações, mas sim caracterizam-se pelo estudo de caso, assumindo uma realidade dinâmica (Carmo & Ferreira, 2008).

Ainda (Sampieri, Collado & Lúcio, 2006), acrescentam dizendo que estes estudos procuram especificar as propriedades, as características e os perfis importantes de pessoas, grupos, comunidades ou qualquer outro fenómeno que se submeta a análise.

Os autores Panasiewicz e Baptista (2013) referem que o método indutivo parte das observações particulares para chegar a conclusões, isto é, induzir é chegar a uma conclusão a partir de dados particulares. O estudo sustentou-se pelo método indutivo e os significados que surgiram assumiram uma importância central, através das perspectivas dos participantes da pesquisa e dos instrumentos de colecta de dados (entrevista semi-estruturada e análise documental).

A pesquisa que se apresenta é de natureza de estudo de caso. Sendo assim, o estudo de caso é utilizado para compreender uma situação específica, que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico, para o caso concreto desta Universidade.

Para (Aires, 2015; Coutinho, 2011; Vilelas, 2009) o estudo de caso é um dos mais comuns na investigação qualitativa, em que este consiste num exame detalhado de uma situação, sujeito ou acontecimento. O estudo de caso passa a ser considerado como uma unidade de análise, que pode ser um indivíduo, o papel desempenhado por ele ou por uma organização, um pequeno grupo, uma comunidade ou até mesmo uma nação. Assim o estudo de caso é sumariamente uma unidade social.

A entrevista foi preferida como uma das técnicas para recolha de dados neste estudo, pelo facto de ela ter favorecido uma interacção entre o entrevistador e os entrevistados. A entrevista caracterizou-se por ser semi-estruturada, visto que se baseou nas questões que derivaram de um plano prévio, um guião onde se definiu e se registou, numa ordem lógica do entrevistador, o essencial do que se pretendia obter (Amado, 2013). Para este estudo, a finalidade da entrevista centrou-se na recolha de informações aos participantes, escolhidos pelo critério de intenção e conveniência, por estes apresentarem características semelhantes referentes a temática abordada neste estudo. Vilelas (2009) advoga que a entrevista é uma forma de diálogo em que uma das partes busca colectar dados e a outra se apresenta como fonte de informação. Colhe as percepções dos participantes sobre o assunto em questão.

A técnica de análise documental foi aplicada aos Planos Curriculares; Programas de Ensino; Dosificações; Planos Analíticos; Planos Analíticos; pertencentes aos dois referentes aos cursos de Licenciatura e dois de Mestrado. Todos os documentos analisados contêm conteúdos do currículo local, razão pela qual foram passíveis de ser escolhidos e estudados, sendo este o critério usado.

A análise documental foi preferida neste estudo porque consistiu na identificação, verificação e apreciação dos documentos com uma finalidade específica, a de constituir

suporte científico ao estudo feito ao garantir a contextualização das informações contidas nos documentos. Esta técnica também ajudou ao se presumir como estável em questões de informações e ao ser fonte fixa que dificilmente o ambiente e ou os sujeitos se podem alterar.

A análise documental extraiu um reflexo objectivo da fonte original, permitiu localização, identificação, organização e avaliação das informações contidas no documento, além da contextualização dos fatos em determinados momentos (Moreira, 2005).

A apuração e organização dos documentos foram desenvolvidas mediante leituras sucessivas e sistemáticas nas quais se buscou identificar as acções previstas pelos respectivos documentos. Os parágrafos do documento que descreviam alguma acção (realizada, preconizada ou instituída como meta) foram destacados.

A intenção e a conveniência foram os critérios pelos quais se sustentou o estudo, tendo em conta as características e informações prévias que cada participante possuía como: o conhecimento sobre a implementação das directrizes do processo de Bolonha. Para o estudo, teve-se em conta o número total de 8 destacados por: 1 Director Adjunto de Faculdade, 3 Coordenadores dos Cursos (1 de mestrado e 2 de licenciaturas) e 4 Professores (2 de mestrado e 2 de licenciatura).

Os participantes foram assim escolhidos e como pode-se constatar, todos têm de certa forma algum requisito que o fez participar deste estudo. Os participantes para este estudo, foram escolhidos para trabalhar na investigação, de acordo com a sua cultura, experiência, interacção social ou fenómenos de interesse (Vilelas, 2009). Todos os sujeitos foram escolhidos por critério legítimo de conveniência e intenção conforme as disposições contextuais do estudo.

Os dados foram analisados em função das categorias e subcategorias temáticas, tendo como técnica de análise dos dados a técnica de análise de conteúdo. Eles foram tratados de maneira a serem significativos, respeitando a categorização e pela análise documental, com uma descrição objectiva, sistemática e qualitativa de todos documentos em análise (Amado, 2017; Bardin, 2011; Silva & Fossá, 2015). Para este estudo, a técnica de análise de conteúdo foi preferida pelo facto de ser uma técnica flexível e adaptável às estratégias de análise dos resultados.

■ RESULTADOS E DISCUSSÃO

No presente capítulo apresentamos, analisamos e discutimos os resultados da pesquisa conforme a pré-disposição das categorias resultantes do estudo empírico. Sabendo que organizamos conforme a implementação das directrizes do processo de Bolonha.

Organização de ensino centrado nos alunos/estudantes nos currículos

Para esta categoria foram colocadas questões referentes: o processo de ensino e aprendizagem está estruturado em disciplinas, sendo algumas nucleares e outras complementares onde os estudantes têm aulas teóricas por um lado e aulas práticas por outro lado, em que dentro delas se definem as horas de contacto e as horas autónomas (estudo individual e independente). Sendo assim esta é uma das formas em que o ensino está organizado. Assim sendo, o ensino é centrado no estudante cabendo muitas vezes ao docente a compilação dos resumos por parte do que se apresenta como conteúdo apreendido e aprendido de forma autónoma pelo aluno. O aluno tende trazer para sala de aulas um conhecimento prévio sobre o que terá estudado de forma individual. Não podendo ser somente o professor a trazer o conhecimento para a sala de aulas, mas sim, sendo este o proporcionador de bases pelas quais o aluno tende trilhar para construir o seu próprio conhecimento.

Como se pode constatar os professores assim como os alunos são responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem, ambos fazem as buscas de conteúdos através da pesquisa, pese embora é muitas vezes a responsabilidade do professor fazer esclarecimentos de um e outro conteúdo que não esteja ao alcance dos alunos.

A outra forma é a transformações curriculares no seio de ensino superior focando a atenção a organização de ensino centrado nos alunos /estudantes nos currículos: se há revisão curricular sempre que termina um ciclo de aprendizagem em qualquer nível que seja, licenciatura ou mestrado. É nesta perspectiva que também ocorre a transformação curricular, fazendo com que os ciclos seguintes sejam caracterizados por edições transformadas. Assim se pode dizer efectivamente que o ensino está organizado em função das preocupações que se registam no nosso dia-a-dia em ambientes universais com a inclusão do nosso, em particular, razão pela qual se pauta pelo ensino híbrido ao invés do tradicional como era efectivamente.

Para as questões relacionadas ao ensino centrado nos alunos/estudantes importa referir que: notamos que participantes explicaram que podemos encontrar nos planos analíticos através das avaliações (trabalhos individuais; trabalhos em grupos; fichas de leituras; estágios; treinamentos em salas virtuais como o laboratório de informática; apresentações de trabalhos e outras actividades), faz-se perceber que os alunos/estudantes são tratados pelos professores através do seu atendimento por semana em um dia livre marcado pelo docente, nas duas horas pré-estabelecidas para o efeito, para além de outras actividades que possam ocorrer dentro desta duas horas. Os alunos são atendidos em gabinetes e ou salas próprias tendo em conta a disponibilidade dos seus professores que o fazem também em sala de informática, com aviso prévio como é um espaço comum a todos, isto é, carece de uma marcação antecipada por parte de quem de direito.

Referente à estruturação do processo de ensino e aprendizagem: em princípio tem sido obrigatório nos primeiros dias o professor apresentar o plano temático, e depois explicar como vai ser o processo de ensino - aprendizagem, avaliação, se for aulas práticas deve estar tudo marcado, distribuição de materiais, power point, vídeos, textos de apoio e tudo aquilo que vai auxiliar o processo de ensino e aprendizagem da disciplina ou módulo. Sabendo que esta actividade primeiro o professor apresenta a direção pedagógica por antecedência e depois é leva a turma, e tudo deve estar incorporado no plano temático, plano analítico e nas dosificações.

No fundo a “Declaração de Bolonha” É o registro formal de um importante processo que visa criar uma sólida convergência na educação superior, a fim de que esta responda adequadamente e eficientemente aos problemas, oportunidades e desafios prestados pela globalização do processo de ensino – aprendizagem. Daí a necessidade de adaptar os currículos às demandas e às características do mercado de trabalho, impulsionar a mobilidade de estudantes, professores e funcionários e, não menos importante, tornar a educação superior atraente no mercado global (Da Silveira & Severo, 2008; Bianchetti & Magalhães, 2015; ISEG, 2021). O aluno/ estudante não seja apenas um mero escutador e executor das tarefas dadas pelo professor, e tenha competências de elaborar diversas tarefas e confrontar com professor na área do conhecimento pela qual o professor dispõe, claro com uma orientação e preparo por parte do professor.

O processo de Bolonha elegeu três metas a atingir, nomeadamente: o aumento da competitividade, a melhoria da qualidade para atender o mercado e o desenvolvimento da mobilidade do pessoal docente, discente e técnico administrativo do ensino superior. Significa expor mais as universidades ao mercado tornando os seus cursos mais adaptáveis à globalização da economia mundial, permitir que os conteúdos ministrados nas universidades respondam eficazmente à demanda do emprego num mundo cada vez mais mercadorizado e que tem referência no estudo centrado no estudante para melhor prática do processo de ensino e aprendizagem (Bianchetti & Magalhães, 2015; e Boscov, 2020).

Por outro lado, o desafio é reformar o currículo para o saber fazer, para poder dar respostas às exigências sociais e por último a questão da mobilidade que visa a que todos os que estão ligados ao ensino superior possam ter a oportunidade de serem expostos à experiência diversas instituições de trabalho.

Desenvolvimento baseado em competências por parte dos alunos/estudantes

Referente ao decurso do processo de ensino e aprendizagem, os participantes afirmaram que: o processo de ensino e aprendizagem está centrado na divisão de responsabilidades entre os professores e os alunos/estudantes. Assim sendo, a instituição foca no

“ensino baseado em problema” e ou “estudo de caso”. Que isto, obriga na mudança de alguns aspectos no currículo, que por sinal faz actualizar o currículo e leva os estudantes a uma aprendizagem de saber fazer, com várias inovações geradas pelo próprio estudante com acompanhamento do professor, permitindo o estudante inovar qualquer conhecimento.

Como se pode reflectir há aqui uma relação entre o presencial e o virtual – híbrido – por conta da conjuntura mundial que alterou vários procedimentos por conta da covid 19. O processo de ensino e aprendizagem decorre mediante a organização e partilha aos estudantes do plano temático da disciplina logo ao primeiro dia de aulas onde estes poderão encontrar os tópicos, os conteúdos, as avaliações e a bibliografia para as aulas.

Quando questionados sobre em que se baseia a aprendizagem, se seria por objectivos, por competências e ou por problemas os participantes preferiram dizer que: Assim se pode perceber por parte destes que as competências são de mais-valia nas disciplinas técnicas ao se concentrar em conhecimentos, habilidades e atitudes. Há uma combinação entre os problemas apresentados aos alunos e a forma como estes raciocinam para resolvê-los a fim de apresentar diferentes interpretações no seio do processo de ensino e aprendizagem dos mesmos.

Em termos de conceito, Morgado (2011, p.226), define inovação como sendo “exploração com sucesso de novas ideias”. Neste sentido, entende-se inovação curricular a associado do aspecto prático da colocação da ideia em acção, ou seja, a inovação curricular será a primeira aplicação prática.

As novas necessidades perspectivadas no âmbito do mercado de trabalho justificam, pois, um repensar das finalidades das (Instituições de Ensino Superior) IES, no sentido de ajustarem a sua oferta formativa às leis de mercado, introduzindo, desta forma, uma nova vertente do conhecimento. Ou seja, na introdução do saber útil como sustentáculo convergente de toda a estruturação e organização do conhecimento e consequentemente dos respetivos cursos de formação. Desta forma, o «aprender a ter» (Lima, 2010, p.49), no sentido da aquisição de competências, é hoje «uma das ideias nucleares consignadas pela União Europeia», valorizado «em todas as formas de aprendizagem com vista à aquisição de vantagens competitivas» (Lima, 2010, p.49).

O processo contínuo de procura e de refinamento do saber permite desenvolver competências no âmbito do aprender a aprender, sendo este um dos aspetos mais inovadores no âmbito da pedagogia das IES e que promete dar cartas no que se refere à desejada mudança de paradigma educacional. Entendemos, pois, que o aprender a aprender, quando desenvolvido adequadamente, dará resposta a aspetos essenciais da preparação profissional: desenvolve o sentido de autonomia, suscita o interesse pela aprendizagem ao longo da vida, desencadeia o sentido crítico, reflexivo e criativo, fortalece a resolução de problemas e

familiariza o aluno com a possibilidade de erro, que muitas vezes é o ponto de partida para a consolidação e/ou renovação da aprendizagem.

O aprender a aprender, mais do que proporcionar o alcance do saber, objetiva-se no processo dessa procura, nas estratégias e atitudes que o aluno encontra para o alcançar. Assim, os objetivos educacionais e formativos atuais do IES passam pelo aprender a pensar, pelo aprender a aprender, ou seja, pelo aprender a ser. Esta não é uma ideia nova, visto que desde a década de noventa as competências relativas à atitude são vistas como áreas prioritárias no desenvolvimento educacional (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

O saber ser intervém na forma como o indivíduo analisa determinada situação, de acordo com os seus pontos de vista e valores que reterá e os que afastará em função da sua vivência. Respeitando o nível de competência mais elevado, pelo grau de complexidade pessoal e social do outro.

Reestruturação do sistema de crédito como garantia de transferência e mobilidade dos alunos/estudantes

No que concerne às questões de transferência, os participantes do estudo afirmaram que: neste ponto a clara informação de que nunca se fez este processo de mobilidade dos alunos/estudantes na instituição em causa, sustentando-se na ideia de que sendo a única instituição a oferecer os cursos especificamente, torna-se ainda mais complexo. Os participantes afirmaram que modelo europeu baseado no número de créditos e a própria organização das aulas é avançado como sendo uma das afirmações mais acertadas para justificar esta implementação curricular através da sua transformação na instituição ora em estudo.

Mesmo assim, para o caso de transferência de uma faculdade para a outra os participantes responderam o seguinte: as transferências para outras faculdades estão previstas no regulamento pedagógico da instituição, tendo em conta ao período da entrada na instituição ora em estudo e o período de saída da mesma instituição para a outra. São poucos os pedidos de transferências de estudantes internos e externos para esta instituição em estudo e ou outras afins.

Para a questão de transferência de alunos, deve – se proceder em caso de existência de intenção do estudante em transferir desta instituição para outra ou então da outra instituição para esta em estudo.

Um dos aspetos mais destacados é a proposta de generalização de um sistema de créditos, os ECTS, com o objetivo de assegurar uma maior transparência e facilidade na compreensão e reconhecimento da equivalência académica dos resultados de aprendizagem, entre várias IES. Este reconhecimento académico permite impulsionar um espaço europeu

mais aberto, que estimule, por sua vez, a mobilidade dos estudantes, quer entre instituições dos próprios países, regiões e cidades, quer entre instituições de diferentes países.

Para Laita (2015) a inovação visa, fundamentalmente, introduzir mudanças no currículo com vista a melhorá-lo. Em termos de inovações curriculares vigentes como legado do Processo de Bolonha, ISEG (2021) destaca os seguintes:

- Nova forma de organização do ensino, centrado no estudante e no desenvolvimento de competências;
- Instituição de graus académicos com: (Nomenclaturas semelhantes e inter-compreensíveis em todos os países; Durações e cargas de trabalho semelhantes e comparáveis; Objectivos formativos semelhantes);

Reestruturação do sistema de Créditos ECTS¹, que permite:

Transferência de créditos: Permite ao estudante que realize um período de estudo numa universidade estrangeira ver reconhecido o trabalho desenvolvido e os resultados obtidos na universidade e país de origem;

Acumulação de créditos: Todas as experiências educativas serão objecto de uma “contabilização” em créditos ECTS: ensino universitário, ensino profissional, experiência profissional, após análise da instituição;

- Implementação do Suplemento ao Diploma, visando aumentar a transparência de qualificações e competências;
- Adopção da Escala Europeia de Comparabilidade de Classificações;
- Acreditação do Ensino Superior, através do desenvolvimento de procedimentos de avaliação do Sistema de Ensino Superior Português e das Instituições de Ensino.

Os ECTS expressam a quantidade de trabalho total de cada módulo, ou seja, referem-se ao número de horas de trabalho global necessário para o aluno concluir com êxito a dita UC, compreendendo não só as horas de contacto, mas também todo o tempo utilizado para elaborar atividades referentes ao trabalho autónomo do aluno, sendo que um crédito corresponderá sensivelmente a trinta horas de trabalho.

A mobilidade durante a formação organiza-se à volta de três aspetos fundamentais, instituídos pelo Decreto-Lei nº 42/2005:

¹ O ECTS - Sistema Europeu de Transferência de Créditos (sigla do nome em inglês, *European Credit Transfer System*) - é um instrumento cuja finalidade é criar transparência, estabelecer condições de aproximação entre Instituições do Ensino Superior e ampliar as opções propostas aos estudantes para o seu período de estudos no estrangeiro. O ECTS foi desenvolvido pela Comissão Europeia no sentido de estabelecer procedimentos comuns que permitam garantir o reconhecimento académico de estudos realizados no estrangeiro. Permite ainda medir e comparar resultados académicos e transferi-los de uma instituição para outra.

a) o reconhecimento académico mútuo, proveniente do Contrato de Estudos, entre as instituições e os estudantes, que permite que o período de estudos frequentado numa instituição de outro país substitua um período de estudos comparável na instituição de origem, embora o conteúdo do programa de estudos possa ser diferente.

Através deste contrato, o aluno compromete-se a seguir um determinado programa de estudos no estrangeiro, sendo que a IES de origem, por sua vez, compromete-se a garantir o pleno reconhecimento académico dos créditos obtidos numa instituição estrangeira; e, por último, a instituição de acolhimento compromete-se a garantir as unidades curriculares definidas como parte integrante do programa de estudos do estudante;

b) a utilização dos ECTS, através do Boletim de Registo Académico, que apresenta de forma clara, completa e compreensível para todos os intervenientes os resultados académicos do aluno;

c) a informação, decorrente do chamado Guia Informativo do estabelecimento de ensino que tem como função esclarecer o estudante, docentes e pessoal administrativo sobre os estabelecimentos de IES frequentados, os programas de estudo, condições de acesso, duração, plano de estudos e respetivos conteúdos, cargas horárias, créditos, métodos de ensino e avaliação de conhecimentos e resultados académicos dos alunos.

Contudo, entendemos que estamos ainda numa fase prematura, visto que existem constrangimentos de diferente natureza, ao nível de maturidade e conhecimento dos alunos, da limitação de tempo disponível para os professores, das condições físicas de algumas instituições de formação, bem como dos aspetos ligados à formalidade inerente à aprovação dos planos de estudos e respetivos programas curriculares.

A alternativa de se fazerem programas flexíveis que possam ser adaptados à realidade da turma e dos alunos carece, a nosso ver, de alguma reflexão, visto que, se por um lado favorece essa participação, por outro lado, compromete a clarificação e objetivação necessárias aos programas. Para além disso, implementar metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem e avaliação atendendo ao que cada aluno entende ser melhor para si constitui também um ponto polémico e discutível, que pode trazer alguns constrangimentos ao nível de acréscimo de tempo de trabalho para os professores, comprometendo a sua exequibilidade.

Por outro lado, não sabemos até que ponto os estudantes terão maturidade, responsabilidade e conhecimento suficientes que lhes permitam assumir determinada postura atitudinal e de avaliação perante a dinamização de determinados conceitos que admitem, em última instância, transpor a ideia de cumprimento de determinados ideais formativos.

Como defende Lima (2010), um sistema controlado individualmente pelos aprendentes pressupõe que os mesmos sejam dotados de uma racionalidade estratégica, talvez mesmo olímpica, no sentido de estes traçarem caminhos excelentes de aprendizagem, «detendo os

recursos indispensáveis à construção dos agora denominados “portfólios de competências”» (Lima, 2010, p.45). Ora, entendemos que a racionalidade estratégica não corresponde ao nível de performance da maioria dos alunos que frequentam as IES, simplesmente por que essa vertente não é desenvolvida no âmbito dos níveis de ensino que precedem o superior.

Estamos, pois, perante uma nova perspetiva de aprendizagem que apela para o facto de o aluno ter o dever de exercer um papel verdadeiramente participante na construção do seu conhecimento de acordo com os seus interesses pessoais e vocacionais. Cabe ao aluno trilhar o seu caminho de formação, fazendo opções que o levem, em última instância, à sua realização pessoal e profissional, aspeto que achamos ser fundamental para uma melhor prática profissional, traduzida espontaneamente numa maior e melhor produtividade.

Entendemos, pois, que o professor não perdeu o protagonismo, mas o seu papel é agora alvo de uma transformação, dando lugar à distribuição e partilha da responsabilidade da aprendizagem pelos dois intervenientes principais: o professor e o aluno.

O professor chama o aluno para desempenhar com ele o papel de protagonista, desenvolvendo no mesmo uma atitude verdadeiramente ativa, relativamente à aprendizagem que desenvolve. Não se trata, pois, de uma visão alternativa ao passado, mas complementar, em que se perspetiva uma corresponsabilização efetiva entre as duas partes, de maneira a que os alunos aprendam de forma mais autónoma e, sobretudo, mais comprometida (Esteves, 2010; Lima, 2010; Sprinthall & Sprinthal, 1993; e Vieira, 2009).

O aumento do insucesso escolar, aliado à diminuição crescente do conhecimento dos alunos, nomeadamente no que se refere a alunos das IES, é algo que se tem vindo a constatar ao longo dos tempos. Este aspeto alicerçou-se mediante diversas variáveis; contudo, interessa-nos focar uma que pensamos estar na base deste fenómeno: a atitude passiva, acomodada e desresponsabilizada do aluno relativamente à sua aprendizagem.

Aliás, as abordagens de aprendizagem postulam a existência direta entre o querer aprender, a motivação, a sua implicação em relação ao objetivo de aprendizagem e ao sentimento de autorrealização pessoal, pois «os indivíduos sentem-se implicados e motivados em situações em que as suas necessidades psicológicas fundamentais podem ser e são periodicamente satisfeitas» (Sprinthall & Sprinthal, 1993). Contudo, no sentido de estimular esse gosto e esse querer aprender aos alunos, será importante que os docentes estejam munidos de determinadas competências profissionais e também pessoais que podem ser refletidas e renovadas através da formação pedagógico-didática que os mesmos possuam ou procurem ter.

■ CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo com o tema: *Implementação das directrizes do processo de Bolonha numa Universidade na Cidade de Nampula*. Os resultados fazem perceber que a revisão curricular é um dos elementos das transformações curriculares de modo a garantir respostas positivas às necessidades do mercado. Mesmo assim em termos de documentos prefere-se dizer que ainda não foram realizadas as devidas transformações porque implicaria na revisão do próprio plano curricular.

O modelo europeu baseado no número de créditos e a própria organização das aulas é avançado como sendo uma das afirmações mais acertadas para justificar esta implementação curricular através da sua transformação na instituição ora em estudo. O processo de ensino e aprendizagem está estruturado em disciplinas, sendo algumas nucleares e outras complementares onde os estudantes têm aulas teóricas por um lado e aulas práticas por outro lado, em que dentro delas se definem as horas de contacto e as horas autónomas (estudo individual e independente). Sendo assim esta é uma das formas em que o ensino está organizado.

Os participantes afirmaram que o processo de Bolonha preconiza quando fala da estruturação curricular e em simultâneo a organização do processo de ensino e aprendizagem. Como se pode constatar, o ensino está centrado no aluno e pela tal causa que este tem mais horas de trabalho autónomo através do estudo individual o que difere da quantificação das horas de contacto com o docente. A atribuição de material para as leituras individuais e o trabalho autónomo e os fóruns on-line contam muito para o ensino e aprendizagem dos alunos. O processo de ensino e aprendizagem está estruturado em horas de contacto e horas de atendimento ao estudante, onde a instituição em estudo pauta por combinação entre os problemas apresentados aos alunos e a forma como estes raciocinam para resolvê-los a fim de apresentar diferentes interpretações no seio do processo de ensino e aprendizagem dos mesmos.

O processo de ensino e aprendizagem é centrado no estudante cabendo muitas vezes ao docente a compilação dos resumos por parte do que se apresenta como conteúdo apreendido e aprendido de forma autónoma pelo aluno. Há instrumentos próprios que garantem o processo de ensino e aprendizagem hoje, não podendo ser somente o professor a trazer o conhecimento para a sala de aulas, mas sim, sendo este o proporcionador de bases pelas quais o aluno tende trilhar para construir o seu próprio conhecimento, confirmando uma nova era do processo de ensino e aprendizagem onde os professores e alunos são responsáveis de buscas de conhecimento, pense embora a responsabilidade do professor é a mais acrescida.

■ REFERÊNCIAS

- Aires, L. (2015) *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*, (1ª ed.), Actualizada, Lisboa: Universidade Aberta.
- Amado, J. (Coord.). (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra, Portugal: Universidade de Coimbra.
- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação* (3ª. ed.). Coimbra, Portugal: Imprensa Universitária.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Bianchetti, L. & Magalhães, A. M. (2015) *Declaração de Bolonha e internacionalização da educação superior: Protagonismo dos Reitores e autonomia Universitária em questão, Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP., v.20, nº 1, p.225-249
- Boscov, C. (2020) *O impacto do Ensino Centrado no Aluno no Processo de Aprendizagem*, Artigo Original, RAGC, v.8, p.79-93
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologias de investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa, Portugal: Universidade Aberta.
- Coutinho, C. (2011). *A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade*. Portugal: Educação Unisinos.
- Cunha A. C. (2009) *Experimental Bolonha*, Portugal: De Facto Editores Da Silveira, R. F. & Severo, S. D. (2008) *Processo de Bolonha. Um olhar sobre o novo Paradigma da Educação e por que todo Universitário deve conhecê-lo*, Praksis – Revista do ICHLA, Novo Hamburgo, Brasil, v.2, pp. 17-21
- Esteves, M. (2010). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores*. Lisboa, Portugal: IIE.
- ISEG (2021) *Processo de Bolonha*, Secretaria das Licenciaturas, Universidade de Lisboa, Lisboa: FenixEdu.
- Laita, M. (2015). *A Universidade em questão: uma leitura do processo de Bolonha no contexto moçambicano*. Nampula, Moçambique: Fundação AIS.
- Lima, J. (2010). *Ética na investigação*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Moreira, S. (2005). *Análise documental como método e como técnica*. In: Duarte, Jorge; Morin, E. (2008) *Introdução ao Pensamento Complexo*, Portugal: Publicações Instituto Portugal.
- Morgado, E. M. (2011) *Inovação, novos conceitos ampliados, oportunidades para as empresas*, Revista de Ciências Gerenciais, Bauru, UNESP, v. 15, n. 21, pp. 225-235.
- Panasiewicz, R. e Baptista, P. (2013). *Metodologia Científica - A ciência e seus métodos: os diversos métodos de pesquisa, avaliação entre tema, problema e método de pesquisa*. Belo Horizonte, Brasil.
- Sampieri, R., Collado, C. & Lúcio, P. (2006). *Metodologia de Pesquisa* (3ª. ed.). São Paulo, Brasil: Mc GrawHill.

Silva, A. H. & Fossá, M. I. T. (2015) *Análise dos conteúdos: Exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos*, Revista Electrónica, Vol. 17, nº 1.

Sprinthall, N. A. & Sprinthal, R. C. (1993). *Psicologia educacional*. Mc Graw Hill Vieira, F. (2009) *Transformar a Pedagogia na Universidade*, Narrativas da prática, Portugal: De Facto Editores

Vilelas, J. (2009). *Investigação – O processo de construção de conhecimento*. Lisboa, Portugal: Sílabos, Lda.

O USO DE JOGOS MANUAIS NO ENSINO DA QUÍMICA NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA)

| **Naldo Gomes Vieira**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), Campus Arcos.

| **Ricael Spirandeli Rocha**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), Campus Arcos.

RESUMO

Objetivo: O presente estudo teve como objetivo discutir o ensino da Química direcionado para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), considerando a importância dos jogos lúdicos manuais nesse processo. **Métodos:** utilizou-se a pesquisa bibliográfica e exploratória, de natureza qualitativa. Para tanto, foram levantados artigos e pesquisas especializadas sobre a temática em questão. **Resultados:** Os resultados apontaram que é fundamental que a escola crie uma rotina que contemple o tempo e o espaço como estratégias de adaptação e desenvolvimento desses alunos, proporcionando suporte aos professores por meio de jogos e materiais lúdicos. Desse modo, a utilização de jogos lúdicos manuais no ensino da Química para alunos com TEA é uma alternativa viável e eficaz, que pode contribuir significativamente para o processo de inclusão e desenvolvimento desses alunos, estimulando sua coordenação motora, interação social e cognição. **Conclusão:** É necessário que as escolas e os professores estejam preparados para utilizar essa metodologia de ensino, garantindo assim a inclusão e o aprendizado significativo de todos os alunos, independentemente de suas necessidades especiais. A educação inclusiva é um processo contínuo e deve ser sempre aprimorada para atender às necessidades de todos os alunos, garantindo-lhes acesso à educação e a oportunidade de desenvolvimento pleno.

Palavras-chave: Autismo, Química, Ludicidade, Gamificação, Educação Inclusiva.

■ INTRODUÇÃO

O ensino da Química, como disciplina educacional obrigatória no currículo do Ensino Médio, desempenha um papel fundamental na formação dos alunos como cidadãos, pois proporciona a eles a oportunidade de conhecer, de forma teórica e prática, acontecimentos do seu dia a dia. Entretanto, ainda hoje, este componente curricular é visto por parte dos alunos como desinteressante e de difícil entendimento, apesar de ser de fundamental importância na grade curricular de ensino.

Na atual sociedade de mudanças aceleradas, é observável uma condução didática que permite ao professor adquirir e ressignificar conhecimentos e competências diversas, a partir de novas habilidades pedagógicas. A utilização de jogos no processo didático visa despertar o interesse do aluno pela aquisição de conhecimentos e habilidades, além de auxiliar aqueles com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) a enfrentarem os desafios específicos que surgem ao longo da jornada educacional.

Muitos professores apresentam grande resistência por não estarem capacitados para trabalhar com alunos com deficiência, além disso, faltam recursos disponíveis por parte das instituições escolares. A formação de professores é um aspecto que merece ênfase quando se aborda a inclusão. Os futuros professores sentem-se inseguros e ansiosos diante da possibilidade de receber uma criança com necessidades especiais na sala de aula. Há uma queixa geral de estudantes de Pedagogia, Licenciatura e dos próprios professores: “Não fui preparado para lidar com crianças com deficiência” (LIMA, 2002, p. 40).

Desse modo, é necessário que haja mais recursos e profissionais capacitados para utilizarem a criatividade no desenvolvimento de materiais que auxiliem na aprendizagem dos alunos com TEA. É possível e necessário desenvolver estratégias de ensino que estimulem tanto os professores quanto os alunos, possibilitando a aprendizagem e interação com a disciplina Química.

Nesse contexto, os alunos com TEA devem ter acesso a um ambiente favorável ao seu desenvolvimento, com jogos adequados à idade e estímulos visuais, auditivos e táteis, além de educadores qualificados que saibam utilizar todos esses materiais a favor de um processo pedagógico eficaz. Dessa maneira, é possível refletir sobre a seguinte questão: Como inserir os alunos com TEA em um contexto pedagógico através de jogos lúdicos manuais para proporcionar a aprendizagem e interação com a disciplina Química?

Não obstante, este estudo objetivou-se em discutir o ensino da Química voltado para alunos com TEA, levando em consideração a importância dos jogos lúdicos manuais. Além disso, justifica-se pela relevância social e educacional da inclusão de alunos com TEA, destacando que intenção é sensibilizar as escolas sobre a possibilidade de utilizar jogos como metodologia da Educação Inclusiva na disciplina Química, a fim de compreender a

importância dos jogos no desenvolvimento físico, intelectual, social e emocional dos alunos com essa necessidade especial.

Perspectivas do ensino de química no currículo escolar

A disciplina de Química tem presença no currículo do Ensino Médio, embora as noções químicas sejam introduzidas desde o Ensino Fundamental. A reforma educacional estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692 de 1971 (BRASIL, 1971) trouxe consigo a criação do ensino médio profissionalizante, conferindo à Química um caráter exclusivamente técnico-científico. De acordo com especialistas em currículo, as disciplinas relacionadas às ciências se consolidaram como componentes curriculares quando se aproximaram das vertentes que fundamentam seus conhecimentos científicos (SCHEFFER, 1997).

Durante a década de 1990, ocorreu uma reforma no Ensino Médio brasileiro com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996). Essa lei introduziu o Programa de Reforma do Ensino Profissionalizante, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Esses documentos buscaram atender à necessidade de integração do Brasil ao movimento global de reforma dos sistemas educacionais, o que exigiu transformações culturais, sociais e econômicas decorrentes da globalização. No que diz respeito ao Ensino de Química, a proposta dos PCNEM é de explicitar a multidimensionalidade, o dinamismo e o caráter epistemológico dos seus conteúdos.

Assim, importantes modificações no currículo dos livros didáticos e nas diretrizes metodológicas estão em curso, com o intuito de romper com o tradicionalismo ainda presente (BRASIL, 1999). O contexto educacional, os parâmetros curriculares que demandam um ensino contextualizado e interdisciplinar, as iniciativas e pesquisas dos educadores, pesquisadores e professores de Química no Brasil, assim como as tendências globais na área de educação em ciências, têm impulsionado alterações nos livros disponíveis no amplo mercado editorial. A abordagem tecnicista está sendo substituída pela aplicabilidade da Química no cotidiano dos alunos, por meio de fotografias e ilustrações inseridas em caixas de texto, bem como por experiências que podem ser realizadas tanto em casa quanto na sala de aula.

A disciplina de Química é de grande importância para o aluno, pois o conhecimento na área da Química procura proporcionar aos estudantes a percepção das mudanças químicas que ocorrem no meio físico. Isso se trata do estudo científico da constituição da matéria, suas propriedades e as leis que regem. A partir desse conhecimento, o aluno pode tomar decisões mais embasadas na ciência e interagir com o mundo enquanto sujeitos e cidadão (BRASIL, 1999).

De acordo com Silva (2011), entre as disciplinas ministradas tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, a Química é citada pelos alunos como uma das mais difíceis e complicadas de estudar. Um dos motivos que a torna complicada é a sua abstração e complexidade, uma vez que eles alegam a necessidade de memorização de fórmulas, propriedades e equações químicas. Essas reflexões partem de uma proposta de ensino já fortemente alterada pelos documentos que orientam a Química como componente curricular. Entretanto, a cultura de um ensino mais teórico e pouco contextualizado ainda é realidade em muitas instituições de ensino. Muitas vezes, isso é resultado de um modelo de racionalidade técnica que, segundo Lourenço, Abib e Murilo (2016), preocupa-se prioritariamente com a técnica em detrimento da prática docente.

Não obstante, Maldaner (2006) aponta que um dos problemas da falta de interesse pela disciplina pode ser explicado, entre diversos fatores, pela questão da não utilização pelas escolas públicas do país de recursos didáticos externos à sala de aula, tais como os jogos. Esse recurso externo poderia auxiliar nas aulas, possibilitando que o aluno fosse capaz de obter uma melhor assimilação do conteúdo. Ao optar por esse meio alternativo, poderiam ser preenchidas lacunas durante o processo de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, o ensino de Química é essencial no currículo escolar, pois proporciona aos alunos o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para a compreensão de diversos fenômenos naturais e tecnológicos. Além disso, o estudo de química contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de tomar decisões informadas e responsáveis em relação ao meio ambiente e à saúde.

Por isso, é importante que o ensino de química esteja sempre em constante evolução, incorporando novas tecnologias e metodologias que tornem as aulas mais dinâmicas e atrativas para os alunos, de forma a despertar o interesse e a curiosidade pela disciplina. Dessa forma, acredita-se que o ensino de química pode contribuir significativamente para a formação de uma sociedade mais preparada e consciente dos desafios e oportunidades que se apresentam no mundo contemporâneo.

A escola como um espaço para todos: reflexões sobre a inclusão escolar

Antigamente, as pessoas que nasciam com alguma deficiência eram afastadas do convívio social por serem vistas como um fardo para a família ou para a sociedade, ou por causa de crenças religiosas e superstições (Mittler, 2000, apud Santana, 2003). Dessa forma, surgiu a segregação, que evoluiu para o preconceito que, ao longo da história, permeou a educação das pessoas com deficiência.

Embora a frase “a escola é direito de todos” seja bastante difundida, ela inquieta muitos professores quando se deparam com a realidade da diversidade humana em suas salas de

aula. A origem da educação tradicional, que preconiza a uniformização do conhecimento, despertou em alguns profissionais da área o desejo de nivelar os conhecimentos dos alunos. No entanto, a proposta da educação inclusiva trouxe um novo aspecto à educação, valorizando a singularidade de cada indivíduo (CÍRÍACO; FAUSTINO, 2020).

Ao afirmar que ‘a educação é direito de todos’, é preciso compreender que ela se baseia na aceitação das diferenças e na valorização do indivíduo, independentemente de seus fatores físicos e psíquicos. Nesse sentido, a inclusão é fundamental, visando garantir que todos tenham os mesmos direitos e deveres, construindo um ambiente que favoreça o crescimento e valorizando o potencial de cada um.

Conforme o Artigo 205 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, preparando-a para o exercício da cidadania e qualificando-a para o trabalho. Essa abordagem está prevista no Capítulo III da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I da Educação.

Segundo o Art. 1º da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), Capítulo I – Disposições Gerais, é instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

De acordo com o Art. 2º da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, Capítulo I – Disposições Gerais, 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.

Segundo o Art. 27. Capítulo IV – Do Direito à Educação, a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Com isso, o ensino necessitou adaptar-se para receber alunos com deficiência, que necessitam ser percebidos, entendidos e incluídos. A educação inclusiva tem por objetivo perceber e atender as necessidades educativas de todos os sujeitos, em salas comuns,

matriculados em sistemas regulares, com a finalidade de trazer ao mesmo o aprendizado e o desenvolvimento.

A inclusão educacional escolar, no Brasil, é uma ação política, cultural, social e pedagógica que visa garantir o direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando (BRASIL, 2007).

Educação Inclusiva não consiste apenas em matricular o aluno com deficiência em escola ou turma regular como um espaço de convivência para desenvolver sua ‘socialização’. A inclusão escolar só é significativa se proporcionar o ingresso e permanência do aluno na escola com aproveitamento acadêmico, e isso só ocorrerá a partir da atenção às suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007, p.344).

Em outro tipo de discussão sobre a Educação Inclusiva, é possível tecer considerações sobre as implicações que o discurso da mesma revela sobre diversos níveis do processo ensino-aprendizagem. Nesta direção, Cavallari (2010) alerta para o fato de que a prática e política inclusivas denominam alguns conceitos dicotômicos, como por exemplo, exclusão versus inclusão e diferença versus igualdade. Segundo a autora, estes conceitos extremamente simplificadores de um processo tão complexo incidem sobre a constituição identitária dos alunos, uma vez que estes recebem as denominações de incluídos e excluídos.

Para Mantoan (2003), a exclusão dos alunos evidencia pela própria incompreensão por eles do fato, quanto pelos modelos estabelecidos pela instituição escolar, que nega buscar novas práticas e discussões, excluindo os que estão fora do modelo adotado, impedindo assim novos saberes.

Em relação ao processo de evasão escolar, Rumberger (2006) apresenta duas perspectivas para explicar o fenômeno: uma em relação à visão do aluno e outra relacionada a uma perspectiva institucional. Com relação à perspectiva individual do aluno, o autor discute como os valores, atitudes e comportamentos dos estudantes podem contribuir para a saída destes da escola. Especificamente, ele explana como a falta de engajamento acadêmico ou no processo de aprendizagem, assim como o desengajamento social ou nas dimensões da escola, podem influenciar a decisão de se retirar da mesma.

No que se refere às estratégias para prevenção da evasão escolar, sabe-se que o processo envolvendo a mesma não se resume ao momento em que o aluno deixa a escola. Rumberger (2006) argumenta que as estratégias de prevenção devem começar cedo junto aos alunos, uma vez que as atitudes e comportamentos problemáticos que podem levá-los à evasão também começam geralmente mais cedo.

Portanto, é importante que o professor saiba direcionar bem suas reações em sala de aula. Neste momento, o professor pode ser um bom exemplo para os alunos com TEA ou,

na falta de preparação, disseminar ou contribuir para exemplos não favoráveis dentro do ambiente escolar.

Trabalhar com educação inclusiva traz muitos desafios, e por isso, o professor precisa estar disposto a aprender sempre para ser o modelo de como reagir às mais diversas situações em sala de aula, de uma maneira respeitosa e afetuosa, juntamente com o segundo professor dando o apoio necessário, evitando, assim, a evasão escolar.

Autismo: conceito e suas implicações

Inicialmente ao falar de autismo, logo, espera-se compreender o que de fato essa palavra representa. Autismo é uma condição de saúde que afeta a comunicação social e o comportamento, caracterizada por déficits na comunicação verbal e não verbal, interesses restritos e movimentos repetitivos. Também conhecido como Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), pode ser chamado ocasionalmente de autismo infantil precoce, autismo da infância, autismo de Kanner. Os indivíduos com TEA apresentam prejuízo na interação social recíproca, demonstrando pouco ou nenhum interesse pelo estabelecimento de amizades, dificuldade em desenvolver relacionamentos apropriados ao seu nível de desenvolvimento e ausência de busca pelo prazer compartilhado. Além disso, podem apresentar falta de jogos variados e espontâneos de faz de conta ou de imitação social apropriados ao seu nível de desenvolvimento.

Santos (2019, p. 30 apud Heleno, Oléa, Yanez, Costa e Tarricone, 2020, p. 2) considera que as pesquisas indicam que o autismo é definido por “nomenclatura empregada pela primeira vez pelo psiquiatra Eugen Bleuer (1857-1939), em 1911, ele relata a fuga da realidade e o retraimento de adultos esquizofrênicos para o mundo interior”. O Transtorno do Espectro do Autismo é um transtorno do desenvolvimento neurológico e deve estar presente desde o nascimento ou começo da infância, mas pode não ser detectado antes por conta das demandas sociais mínimas na mais tenra infância e do intenso apoio dos pais ou cuidadores nos primeiros anos de vida (NAZARI; NAZARI, GOMES, 2017, p. 4).

A síndrome do autismo ainda é uma incógnita para muitos profissionais e áreas de trabalho. O autismo é definido de um ponto de vista comportamental, com etiologias múltiplas e graus variados de severidade. Devido a sua complexidade, atualmente fala-se mais em espectros autistas do que em autismo propriamente dito.

No Brasil, em 2012, foi criada a LEI Nº 12.764, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, considerando oficialmente os autistas como pessoas com deficiência. Isso lhes confere direito a todas as políticas de inclusão do país, incluindo a educação (BRASIL, 2012).

Na sala de aula, é importante entender que cada indivíduo com autismo possui diferentes modos de afetação e que é necessário um acompanhamento familiar, escolar e médico. O laudo do indivíduo com autismo é uma das premissas necessárias para saber a partir de quais pontos o professor deve se preparar e quais tipos de atenção são necessários, visando à adequação da escola e do projeto político pedagógico para atender às necessidades dos alunos.

Uma escola somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizada para favorecer cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. Um ensino significativo é aquele que garante o acesso ao conjunto sistemático de conhecimentos como recursos a serem mobilizados (SERRA, 2011, s.p).

Vale ressaltar, portanto, a importância da relação do aluno com TEA, com a família, escola e o acompanhamento com um terapeuta no seu desenvolvimento escolar. Segundo Silva, Silva e Barra, (2021) em relação a interação familiar, escolar e terapêutica:

Ainda é recorrente a falta de atenção familiar quanto à ausência de laudos. Muitas vezes, é durante as aulas que o professor se atenta para o comportamento do aluno e indica acompanhamento médico. Outras vezes, os pais sabem que há algo diferente e não procuram aprofundar e fazer o tratamento ou acompanhamento porque não conseguem aceitar o fato de ter um filho com deficiência (SILVA; SILVA; BARRA, 2021, p. 5).

A realidade educacional para os estudantes com TEA traz reflexões quanto ao processo de inclusão escolar e à elaboração de recursos pedagógicos com foco nas especificidades e nas características universais de alunos com autismo.

De acordo com o último Censo Escolar no Brasil (2022), o número de estudantes com TEA matriculados na educação básica, no ensino regular, só vem aumentando, provocando em professores uma busca frequente pela formação continuada em diferentes especializações, com a necessidade de buscar metodologias diferentes para propiciar um aprendizado significativo (BRASIL, 2022). Isso implica deixar de lado o pensamento de que a inclusão desses alunos seria resolvida apenas pelo segundo professor, denominado como professor de apoio no estado de Minas Gerais.

Sendo assim, é importante, promover a conscientização sobre o autismo, para que se possa diminuir o estigma e a discriminação associados à condição e garantir o acesso aos recursos necessários para o desenvolvimento e bem-estar dos indivíduos com autismo.

Os benefícios da ludicidade e gamificação na educação inclusiva

A palavra “gamificação” tem origem na palavra inglesa “gamification”, significando o uso de técnicas e videogames em situações do mundo real, aplicados em variados campos de atividade, tais como a educação, a saúde, a política e o esporte, com o objetivo de resolver problemas práticos ou motivar um público específico para um determinado assunto, e tem como sinônimo a palavra “ludificação” (INFOPÉDIA, 2007). Para endossar essa conceitualização, Ulbricht e Fadel (2014) apontam que:

O termo gamificação compreende a aplicação de elementos de jogos em atividades que não são jogos. A gamificação tem sido aplicada há muito tempo na educação, por exemplo, a criança podia ter seu trabalho reconhecido com estrelinhas (recompensa) ou as palavras iam se tornando cada vez mais difíceis de serem soletradas no ditado da professora (níveis adaptados às habilidades dos usuários) (ULBRICHT; FADEL, 2014, p. 6).

A aplicabilidade da gamificação hoje ultrapassa a utilização de um mero instrumento e passa a fazer parte da constituição da cultura de uma sociedade, atuando em vários campos, como no ambiente corporativo, no setor comercial, em segmentos da saúde e no âmbito educacional, buscando a construção de sentidos no indivíduo através da utilização de jogos.

Por meio da gamificação, é possível pensar em uma prática inovadora de ensino e aprendizagem através da vivência dos conteúdos aplicados aos jogos digitais, oportunizando diferentes caminhos para o acesso ao conhecimento. Para Alves, Minho e Diniz (2014), a gamificação surge como

Uma possibilidade de conectar a escola ao universo dos jovens com foco na aprendizagem. Mas, ao invés de focar nos efeitos tradicionais, como notas, por exemplo, utilizam-se elementos alinhados com a mecânica dos jogos para promover experiências que envolvem emocionalmente e cognitivamente os alunos (ALVES; MINHO; DINIZ, 2014, p. 83).

Os jogos têm um papel no desenvolvimento psicomotor e no processo de aprendizado do domínio social da criança. Através dos jogos, é possível exercitar os processos mentais e o desenvolvimento da linguagem e hábitos sociais (DINELLO, 1984 apud SERAPIÃO, 2004).

O jogo é, portanto, sob suas duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação do real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função de suas necessidades múltiplas do eu. É a construção do conhecimento, principalmente, nos períodos sensório motor e pré-operatório. Agindo sobre os objetos, as crianças, desde pequenas, estruturam seu espaço, seu tempo, desenvolvem a noção de casualidade chegando à representação e, finalmente, à lógica (PIAGET, 1994).

De acordo com Cunha (2020, p. 23), “o autismo deve ser abordado com um olhar pedagógico e devemos saber como lidar na escola e como abordá-lo, já que os sintomas variam muito de indivíduo para indivíduo”. Pensando nisso, a prática pedagógica destinada aos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Básica requer cuidados e educação que estejam conectados por meio de jogos e brincadeiras que estimulem o ensino, o desenvolvimento e a aprendizagem.

A utilização de jogos com alunos autistas estimula a confiança, a coordenação motora e os vínculos afetivos com colegas, estabelecendo e aprofundando as relações, ampliando a naturalidade e a cognição, aprimorando as expressões e proporcionando uma melhor qualidade de vida.

Portanto, a ludicidade e a gamificação têm sido utilizadas com sucesso na educação inclusiva, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais em alunos com e sem deficiência. Os benefícios incluem maior motivação, engajamento e participação dos alunos, além de facilitar o processo de ensino-aprendizagem por meio de experiências mais atraentes e interativas.

Nesse prisma, a gamificação pode ajudar a tornar o ambiente escolar mais inclusivo, proporcionando atividades que permitam a expressão e participação dos alunos de diferentes habilidades e níveis de aprendizagem. Assim, a ludicidade e gamificação podem ser consideradas importantes recursos pedagógicos que promovem uma educação mais inclusiva e igualitária.

■ MÉTODOS

Esta pesquisa visa contribuir com os conhecimentos para aplicação prática voltada a alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) em processo de escolarização, por meio do uso de jogos manuais de Química. A estrutura do artigo parte do envolvimento dos alunos autistas com o ensino de Química, tendo como base definições sobre o que é o autismo, a visão dos autores sobre o tema, a visão sobre o que é educação especial e como inserir os alunos por meio dos jogos manuais.

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica e exploratória, de natureza qualitativa. Para tanto, esta pesquisa parte do levantamento da literatura especializada sobre a temática. Nesse aspecto, a pesquisa exploratória se mostra adequada, pois:

Tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições [...]. Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos [...] (GIL, 2002, p. 41).

A escolha metodológica com ênfase exploratória consiste no mapeamento dos trabalhos experimentais que abordaram a técnica pedagógica do uso de jogos manuais de Química como ferramentas eficazes de aprendizagem para alunos com TEA.

Além disso, o percurso adotado teve com o intuito analisar alguns estudos na área, verificando documentos relacionados já publicados para contextualizar o tema da pesquisa e apresentar aos professores da rede básica de ensino, juntamente com os resultados mais eficazes, derivados das pesquisas acadêmicas mais recentes voltadas ao uso de jogos de Química para alunos com TEA.

Não obstante, utilizou-se com ferramenta de busca os principais sítios de pesquisa: Scielo, Google Acadêmico, Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), CID 10, DSM5, além de outros artigos em revistas que abordam o tema da pesquisa. Os descritores utilizados foram: <jogos lúdicos no ensino médio>, <metodologias ativas>, <alunos com deficiência>, <TEA>, <pesquisas experimentais com alunos de inclusão>.

Como recorte temporal, delimitou-se estudos publicados nos últimos 10 anos (2012 a 2022), concernentes na área de Química e TEA, sobre jogos manuais com base de informações e conhecimentos sobre a aplicação das alternativas do ensino de química além da sala de aula, o uso da ludicidade e da gamificação no processo de aprendizagem para alunos autistas. A tabela 1 destaca os artigos selecionados para compor as discussões dos resultados.

Tabela 1. Artigos selecionados da pesquisa.

ID	Ano	Título	Autores	Publicação
1	2016	Atividades Lúdicas no Ensino de Química para Autistas	Brenda Maria Pessoa de Carvalho Silva; Dino Benevides de Souza Neto; Maria Laurina da Silva; Rafaell Pereira de Albuquerque.	Anais XVIII Encontro Nacional de Ensino de Química (ENEQ)
2	2022	Jogo “Iônico- covalente” para Alunos com TEA	Tatiane Bianchini de Godoy; Estéfano Vizconde Veraszto.	https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/701023
3	2014	A inserção da Química no Ensino de Crianças Autistas	Thalita Pereira Vieira; Polyana de Brito Januário; Luciana Suzi Barbosa de Oliveira; Natália Rodrigues Donato; Mayra de Resende Pires Neves.	Anais CINTEDI Congresso Internacional de Educação e Inclusão https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/8414

Fonte: Elaborado pelos autores.

Nessa perspectiva, a ludicidade como recurso pedagógico através dos jogos, favorece o interesse e aguça o conhecimento, desenvolvendo autoconhecimento e a autonomia através da socialização.

■ RESULTADOS E DISCUSSÕES

No artigo “A Inserção da Química no Ensino de Crianças Autistas”, a Química pode contribuir no desenvolvimento da imaginação, assim como para o convívio social, além do

desenvolvimento científico. No artigo, a autora cita que é possível apresentar aos alunos a biografia de vários cientistas, dentre eles Einstein e Newton, que tinham um tipo de autismo, a Síndrome de Asperger, o que não os impossibilita de fazer excelentes descobertas inovadoras para a evolução dos estudos de desenvolvimento do conhecimento científico.

Em um relato de experiência, o artigo “Atividades Lúdicas no Ensino de Química para Autistas”, os autores têm como objetivo principal elaborar um material didático para facilitar a aprendizagem dos alunos portadores do autismo no ensino de Química. As atividades lúdicas, além de despertar um interesse nos alunos autistas, são uma forma alternativa do ensino de Química, que pode contribuir para uma melhor compreensão das teorias consideradas complicadas. Através do lúdico, pode ser facilitado o processo de aprendizagem.

No caso deste trabalho, os autores desenvolveram um jogo de perguntas e respostas com questões de química relacionadas ao tema “água”, que, por ser um assunto do cotidiano, desperta o interesse do autista. O jogo faz com que os alunos sigam uma trilha que possui dez casas, com a finalidade de chegar à ilha do tesouro e assim ganhar o jogo.

No artigo “Jogo ‘Iônico-Covalente’ para alunos com TEA”, dos autores Godoy e Veraszto, foi descrito um jogo de tabuleiro contendo 64 (sessenta e quatro) casas confeccionadas divididas em casas normais (em que nada acontece), perguntas (pontos de interrogação) e desafios (átomo) que foi impressa em lona com tamanho de 60 cm por 80 cm, mas que pode ser impressa em cartolina, folha sulfite A3, A4 e papel cartão. Foram elaboradas 62 (sessenta e duas) perguntas, que variam entre distribuição eletrônica, camada de valência, famílias da tabela periódica, tipos de ligações, realizar uma ligação com outros elementos disponibilizados e dar exemplos de ligações. O objetivo do jogo é jogar os dados. A quantidade de números que der o dado corresponde a quantidade de casas a serem avançadas, se cair na casa que tem elementos químicos nada acontece, porém se cair na casa do ponto de interrogação a pessoa deverá pegar uma carta no monte de cartas de perguntas, e caso a pessoa acerte, ela permanecerá onde está, caso ela erre deverá voltar as casas que avançou, e por fim, quando a pessoa cai na casa do átomo deverá enfrentar um desafio. Ganha o jogador que chegar primeiro no fim do tabuleiro.

A ludicidade no ensino da Química pode tornar o ensino mais atraente, tanto para os alunos com TEA, quanto para os alunos sem o transtorno, pois gera a criatividade, a socialização e auxilia no cognitivo.

A singularidade e a insuficiência de conhecimento sobre a síndrome levam-nos a percorrer caminhos ainda desconhecidos e incertos sobre a melhor forma de educar essas crianças e sobre o que podemos esperar de nossas intervenções.

Projetos que visam à implantação de uma prática inclusiva no contexto escolar muitas vezes não se tornam efetivos por várias razões. No estudo Inclusão escolar: Um estudo

acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico, de Leonardo, Bray e Rossato (2009), foram investigados 26 professores da Educação Básica que possuem alunos com deficiência, PcD, de escolas do interior do Paraná, divididos em dois grupos (1º - Escolas Públicas; 2º - Escolas Privadas). Em ambos os grupos, os resultados demonstraram que os professores estavam despreparados para lidar com a diversidade em sala de aula, bem como pela falta de infraestrutura oferecida pelas escolas.

Com base no levantamento bibliográfico realizado, observa-se que é necessário adaptar o ensino de Química para alunos com TEA, tanto em termos de formação mental quanto curricular, por meio de jogos de Química. Compreende-se que há poucos artigos publicados em revistas sobre o tema de Jogos de Química para alunos com TEA, embora a gamificação tenha sido aplicada em atividades educacionais há muito tempo. Diante dessa realidade, é evidente que alguns professores não estão preparados para suprir de forma satisfatória as lacunas pedagógicas para esse tipo de aluno, o que pode resultar em desmotivação e evasão escolar.

É de extrema importância adaptar o ensino de Química através de jogos e proporcionar aos professores preparação e qualificação para ensinar a disciplina de forma lúdica a esses discentes com necessidades especiais. Trabalhar com crianças com autismo é um desafio diário. O professor deve perceber as dificuldades, limitações, potencialidades, gostos e estímulos que mais auxiliarão a atingir os objetivos desses alunos. As atividades lúdicas são importantes para o desenvolvimento social, cognitivo, a capacidade psicomotora e afetiva da criança autista, proporcionando o prazer de aprender e se desenvolver, respeitando suas limitações. Assim, conforme Luckesi (2002, p. 27) define, a atividade lúdica propicia a “plenitude da experiência”.

■ CONCLUSÃO

A inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) deve ir muito além da sua presença na sala de aula. Deve-se almejar, sobretudo, a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades e potencialidades, superando as dificuldades que possam permear o ambiente escolar.

Como os alunos autistas têm dificuldades para se adaptar ao mundo externo, a escola deve pensar na adequação do contexto. Não existem apenas salas de aula inclusivas, mas escolas inclusivas. Por isso, é necessário que a escola crie uma rotina que contemple o tempo e o espaço como estratégias de adaptação e desenvolvimento desses alunos, dando suporte aos professores por meio de jogos e materiais lúdicos.

Através do uso de jogos de Química desenvolvidos para inserir os alunos com TEA no ensino básico dessa disciplina, eles conseguem prender a atenção e são guiados por

todo o conteúdo, conduzidos pelos próprios professores. Estes devem estar preparados e contar com a ajuda de um segundo professor para oferecer o apoio necessário, evitando a exclusão e a evasão escolar desses alunos.

Portanto, a interação entre pais, alunos, professores e professores de apoio é muito importante para o processo de aprendizagem do aluno com TEA. Juntos, devem encontrar formas de atuação a fim de favorecer um processo educativo eficaz e significativo na superação das dificuldades dos educandos. Além de acolhedora e inclusiva, a escola precisa ser um espaço de produção e socialização de conhecimentos para todos os alunos, sem distinção.

Através da pesquisa bibliográfica realizada neste artigo, percebe-se a deficiência de materiais didáticos, devido à dificuldade da realidade da educação no cenário educacional brasileiro, por ser algo pouco discutido pedagogicamente. Deve-se, portanto, ser algo trabalhado e com isso ganhar espaço no ensino básico. Com isso a exclusão de alunos autistas pode existir, algo que não deveria estar presente nas instituições de ensino.

Os alunos com TEA precisam ser inseridos na educação, e apesar da educação ser despreparada para tal processo, professores devem sempre se atualizarem através de cursos e realizarem materiais didáticos através de jogos e materiais lúdicos, utilizando assim a ludicidade em forma gamificada, visando a estimular através da coordenação motora e o vínculo afetivo com os colegas o processo da inclusão e da aprendizagem significativa.

Um exemplo fácil de ser elaborado, seria um jogo da memória que pode ser aplicado na sala de aula, uma atividade visual que estimula o desenvolvimento cognitivo.

Portanto, a estratégia do jogo da memória é um material didático fácil de ser confeccionado e trabalhado de forma lúdica para a assimilação do conteúdo. Este jogo possui 40 (quarenta) cartões contendo figuras de vidrarias e materiais de laboratório que podem ser impressas em papel cartolina, recortadas e padronizadas. O jogo da memória é trabalhado de forma divertida, ou seja, o trabalho do professor utilizando este método didático lúdico, faz com que os alunos socializem e aprendam de forma visual o conteúdo.

■ REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn Rosalina Gama; MINHO, Marcelle Rose da Silva; DINIZ, Marcelo Vera Cruz. Gamificação: diálogos com a educação. **Repositório da Produção Científica e Intelectual**, SENAI CIMATEC, 2014. Disponível em: <http://repositoriosenaiba.fieb.org.br/handle/fieb/667>. Acesso em: 09 dez. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 maio. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo Escolar, 2022. Brasília, DF: INEP, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 02 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12764-27-dezembro-2012-774838-publicacaooriginal-138466-pl.html>. Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 maio. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília, DF: MEC, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>. Acesso em: 22 maio. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2007.

CAVALLARI, J. S. O equívoco no discurso da inclusão: o funcionamento do conceito de diferença no depoimento de agentes educacionais. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 3, p. 667-680, jul./set. 2010.

CIRIACO, Cícera Maria Monteiro; FAUSTINO, Graciele Oliveira. A educação de surdos e o atendimento educacional especializado: um estado do conhecimento. **Educação e (Trans)formação**, p. 152-165, 2020. Disponível em: <https://www.journals.ufrpe.br/index.php/educacaoetransformacao/article/view/3212>. Acesso em: 22 maio. 2023.

CUNHA, E. Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. **Digitaliza Conteúdo**, 2020. Disponível em: <http://www.digitalizaconteudo.com.br/autismo-inclusao>. Acesso em: 22 maio 2023.

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

GLAT, R.; PLETSCH, M. D.; FONTES, R. de S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Revista em Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-356, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/678>. Acesso em: 22 maio 2023.

GODOY, T.; VERASZTO, E. **Jogo “lônico-Covalente” para alunos com TEA**. eduCAPES, 2022. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/701023>. Acesso em: 5 dez. 2022.

HELENO, A. L. Z. L. et al. TEA - Transtorno do Espectro Autista: Conceitos e Intervenções da Saúde e da Educação. **Revista Científica Integrada UNAERP** Campus Guarujá, Guarujá, v. 4, n. 4, p. 1-19, jul./ago. 2020. Disponível em: <https://www.unaerp.br/revista-cientifica-integrada/edicoes-anteriores/volume-4-edicao-4/3703-rci-espectro-autismo-07-2020/file>. Acesso em: 13 maio 2023.

INFOPÉDIA, **Dicionários Porto Editora**. Gamificação. Disponível em: <https://www.infope-dia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/gamificacao>. Acesso em: 03 nov. 2022.

LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; BRAY, Cristiane Toller; ROSSATO, Solange Pereira Marques. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 15, n. 02, p. 289-306, 2009. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v15n02/v15n02a08.pdf>. Acesso em: 22 maio 2023.

LOURENÇO, A. B.; ABIB, M. L. V. S.; MURILLO, F. J. Aprendendo a ensinar e a argumentar: Saberes de Argumentação Docente na formação de futuros professores de química. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 295-316, abr./jun. 2016.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. In: **Ludicidade: o que é mesmo isso**, 2002. p. 22-60.

MALDANER, O. A. et al. Pesquisa sobre Educação em Ciências e Formação de Professores. In: SANTOS, F. M. T. dos; GRECA, I. M. (org.). **A pesquisa em Ensino de Ciências no Brasil e suas Metodologias**. Ijuí: UNIJUÍ, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva - Contextos sociais**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

NAZARI, A. C. G.; NAZARI, J.; GOMES, M. A. Transtorno do espectro autista: discutindo o seu conceito e métodos de abordagem para o trabalho. Disponível em: http://www.eventos.ufu.br/sites/eventos.ufu.br/files/documentos/transtorno_do_espectro_autista_discutindo_o_seu_conceito_e_metodos_de_abordagem_para_o_trabalho.pdf. Acesso em: 22 maio 2023.

NETO, Antenor et al. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, Porto Alegre, vol. 31, n. 60, p. 81-92, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313154906008/html/>. Acesso em: 02 dez 2022.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. 2. ed. Tradução Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

RUMBERGER, R. W. Why students drop out of school. In: ORFIELD, G. (Ed.). Dropouts in America: Confronting the graduation rate crisis. Cambridge: **Harvard Education Press**, 2006. p. 131-155.

SERRA, Tatiana. Desvendando a deficiência intelectual - Entrevista com Marina Almeida, consultora em Educação Inclusiva. **Revista Educação Pública**, 2011. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/11/22/desvendando-a-deficiencia-intelectual#:~:text=Uma%20escola%20somente%20poder%C3%A1%20ser,social%20ou%20qualquer%20outra%20situa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 22 maio 2023.

SILVA, Brenda et al. Atividades lúdicas no ensino de química para autistas. In: Encontro Nacional de Ensino de Química, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://www.eneq2016.ufsc.br/anais/resumos/R1720-1.pdf>. Acesso em: 10 jan 2023.

ULBRICHT, V. R.; FADEL, L. M. Educação gamificada: valorizando os aspectos sociais. In: FADEL, L. M. et al. (org.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. p. 06.

VIEIRA, et al. A inserção da química no ensino de crianças autistas. In: **Congresso Internacional de Educação, Tecnologia e Inovação**, 2014. Disponível em: https://www.editora-realize.com.br/editora/anais/cintedi/2014/Modalidade_4datahora_10_11_2014_23_58_58_idinscrito_1339_6d1fd14ba38c5f02a6887a7f9000d975.pdf. Acesso em: 14 jan. 2023.

PAPEL DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA RAPARIGA: CASO DA ESCOLA PRIMÁRIA COMPLETA DE MUTHITA

| **Margarida Amade**

Escola Primária Completa de Muthita

| **Gaspar Lourenço Tocoloa**

Universidade Católica de Moçambique (FEC)

| **Alexandre Edgar Lourenço Tocoloa**

UniLurio Business School

RESUMO

O trabalho tem como tema *Papel da família no processo de ensino e aprendizagem da rapariga: caso da Escola Primária Completa de Muthita*. O objectivo do trabalho foi compreender o Papel da família no processo de ensino e aprendizagem da rapariga. O estudo realizou-se na Escola Primária Completa de Muthita localizada na cidade de Nampula. O referencial teórico desta pesquisa enquadró as áreas de família, ensino, aprendizagem, escola e escola-comunidade. Em termos de procedimentos metodológicos o estudo apoiou-se no paradigma interpretativo; na abordagem qualitativa; e estudo de caso. Em relação as técnicas de colecta de dados empregaram-se as seguintes: entrevista semi-estruturada cujo teve 12 participantes, e a análise documental feita a relatórios e mapas de aproveitamento de raparigas. Os dados foram analisados mediante a técnica de análise de conteúdo. Os resultados fazem perceber que as famílias têm um papel importante ao coordenarem com a escola nas contribuições em ideias e valores monetários; ao influenciarem na formação dos seus filhos, através da avaliação do decurso das aulas; o processo de ensino e aprendizagem é caracterizado pela leccionação de aulas através de leitura e escrita, resolução de exercícios e marcação de TPC's para que os alunos possam resolver em casa, mediante o acompanhamento dos pais e/ou encarregados de educação; a relação entre a família e a escola no processo de ensino e aprendizagem no âmbito da realização das suas actividades é razoável, a escola junto a comunidade partilham ideias sobre o bom funcionamento da escola para a educação dos seus filhos.

Palavras-chave: Família, Escola, Ensino e Aprendizagem.

■ INTRODUÇÃO

A família é o primeiro grupo social em que a criança interage, portanto, esta é frequentemente lembrada, assim como viver em grupo, para uma criança, significa sua própria socialização, a sua entrada no mundo, passando por socializações que lhe permitirão ver continuada a vida social, transmitindo às novas gerações a sua herança cultural. A partir da convivência familiar a rapariga passa a estabelecer novos comportamentos básicos para sua vida em sociedade, assimilando os costumes, normas e valores. Entretanto, a sua entrada na escola e em pequenas comunidades possibilita estabelecer a mediação entre os indivíduos e os grupos maiores. É no grupo que aprenderá a viver socialmente e se tornar autónoma, capaz de compreender a sociedade, bem como agir conscientemente para sua transformação.

O processo de Ensino-Aprendizagem envolve dois conceitos básicos que estão interligados e inter-relacionados um do outro, 'Ensino-actividade do professor' e 'Aprendizagem-actividade do aluno'. Estes dois conceitos complementam-se um ao outro para o desenvolvimento de todo um processo. No que diz respeito a relação entre Ensino-Aprendizagem, Marques (1976) afirma que ensinar é um acto que está dinamicamente relacionado a aprender, pois é um acto intencionalmente orientado para auxiliar o indivíduo em suas aprendizagens.

Para perceber melhor a abordagem deste estudo, opta-se em desmembrar os dois conceitos, vendo-os de forma específica. Assim, o ensino passa a ser percebido como compreensão de acções conjuntas do professor e dos alunos pelas quais estes são estimulados a assimilar, consciente e activamente, os conteúdos e os métodos assimilados com suas forças intelectuais próprias, bem como aplicá-los, de forma independente e criativa nas várias situações escolares e na vida prática (Libâneo, 2006).

Quanto ao conceito de rapariga, Andrade *et al* (1998) percebe que o termo, refere-se as meninas que têm os seus 9 até os seus 12 anos e que muitas vezes são sujeitas, aos ritos de iniciação, fazendo com que muitas vezes não iniciem se quer o processo de escolarização e a representação social, tendo como destino o casamento, muitas vezes prematuro e a maternidade precoce.

Um dos principais problemas que caracteriza a desigualdade entre homens e mulheres prende-se com o acesso à educação. Não apenas o acesso à escola, mas o acesso efectivo à escolarização completa com um forte impulso da família em todo o processo. A cultura tradicional está assente em estereótipos igualmente fortes e de dominação masculina (a educação tradicional também separa rapazes e raparigas, o principal papel social da mulher é ser mãe e o casamento é uma instituição social incontornável), mas a introdução de novos modelos ocidentais promove a inferioridade das populações locais e da sua cultura e organização social, criando um fosso civilizacional que, ao encarar a cultura local como inferior, acentua mais as desigualdades de género (Silva, 2007).

O facto da mulher casada ou grávida ser enviada para casa da família do companheiro, passando a integrá-la e a cumprir vários deveres quotidianos, assim como a tradição de pagamento da noiva através do lobolo, têm raízes ancestrais:

A criança (...) é sempre recebida com alegria por toda a família. Se é rapariga significa acréscimo de bois, que permitirão mais tarde comprar mulher para um dos filhos; é pois, não só um aumento de riqueza, mas também aumento do número dos membros da família. Se é rapaz, não há enriquecimento material directo, mas o clã torna-se mais forte e o nome do pai é glorificado e perpetuado (Junod, 1974, p.53, citado em Silva, 2007).

Moçambique hoje está vivendo um momento histórico, em que todos fazem tudo, não importando o género, seja masculino ou feminino. A rapariga é chamada a dar o seu contributo, participando em todos os momentos deste ímpar processo vocacional, e a necessidade da sua inclusão na gestão dos recursos naturais é vantajosa, visto que ela retratará de forma mais académica as alegrias, tristezas, desafios, desejos, paixões, conquista, missões e visões quer da instituição educacional assim como da instituição família, quer do povo em geral. Com base nestes pontos temos: um objectivo geral, e três objectivos específicos.

Objectivo Geral

- Compreender o papel da família no processo de ensino e aprendizagem da rapariga.

Objectivos específicos

- Identificar o papel da família no processo de ensino e aprendizagem da rapariga;
- Caracterizar o processo de ensino e aprendizagem da rapariga;
- Explicar a relação entre a família e o processo de ensino e aprendizagem da rapariga.

O que motivou os proponentes deste estudo em pesquisar o papel da família no processo de ensino e aprendizagem da rapariga prende-se ao papel da família no processo de ensino e aprendizagem da rapariga, esta rapariga, que na realidade moçambicana tem sido considerada como vulnerável em muitas dimensões: social (posição em que ocupa na sociedade), política (enquadramento desta nas estruturas institucionais), económica (as condições em termos de produção de renda por parte desta) e cultural (inferior ao rapaz/homem, relegada a actividades domésticas e sem voz na família).

■ METODOLOGIA

A opção pelo paradigma interpretativo neste estudo deveu-se pelo facto de garantir a interpretação das informações e pela atribuição de significados dos conteúdos avançados pelos participantes e proponentes do estudo. Vilelas (2009) define o paradigma como um sistema de crenças, princípios, postulados que informam, dão sentido e rumos servindo de modelo às práticas da pesquisa.

Referir que durante o estudo apenas se sustentaram deste paradigma a entrevista semi-estruturada e a análise documental que trouxeram informações que foram interpretadas e dadas a devida significância. Coutinho (2011) refere-se ao paradigma como sendo o sistema de princípios, crenças e valores que orienta a metodologia e fundamenta as suas convenções numa dada epistemologia.

A natureza da pesquisa ajudou os proponentes a identificar a abordagem da pesquisa, sendo ela qualitativa. A pesquisa qualitativa deve ser compreendida como aquela capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos actos, às relações e às estruturas sociais, sendo estas últimas consideradas como construções humanas (Coutinho, 2011).

A pesquisa que se apresenta quanto a natureza é estudo de caso, relacionada a Escola Primária Completa de Muthita. Sendo assim, o estudo de caso é utilizado para compreender uma situação específica, que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico.

Sampieri, Collado e Lúcio (2006) afirmam que o estudo de caso é a unidade básica da pesquisa, uma organização, uma comunidade, um município e estes são realizados sob ponto de vista de qualquer modelo. Ainda, o estudo de caso deve ser tratado com profundidade, buscando o completo entendimento da sua natureza, suas circunstâncias, seu contexto e suas características.

Para (Coutinho, 2011; e Aires, 2015) o estudo de caso é um dos mais comuns na investigação qualitativa, consiste num exame detalhado de uma situação, sujeito ou acontecimento. O estudo de caso constitui uma metodologia válida porque proporcionou para esta pesquisa densas descrições da realidade que se estudou no caso concreto do papel da família no processo de ensino e aprendizagem da rapariga.

Técnicas de recolha de dados

A entrevista foi preferida como uma das técnicas para recolha de dados neste estudo, pelo facto de favorecer uma interacção entre a entrevistadores e os entrevistados, no sentido de ajudar a ultrapassar dúvidas nos casos em que a percepção das questões e das

respostas não era clara em ambas as partes. A entrevista caracterizou-se por ser semi-estruturada, visto que se baseou nas questões que derivaram de um plano prévio, um guião onde se definiu e se registou, numa ordem lógica do entrevistador, o essencial do que se pretendia obter (Amado, 2017).

E a técnica de análise documental foi aplicada ao Plano Curricular do Ensino Básico. Este documento analisado contém conteúdos referentes ao papel da família no processo de ensino e aprendizagem da rapariga, razão pela qual foram passíveis de ser escolhidos e estudados, sendo este o critério usado.

A análise documental foi preferida neste estudo porque consistiu na identificação, verificação e apreciação dos documentos com uma finalidade específica, a de constituir suporte científico ao estudo feito e garantir a contextualização das informações contidas nos documentos. Esta técnica também ajudou por se presumir como estável em questões de informações e por ser fonte fixa, que dificilmente o ambiente entre os sujeitos se pode alterar.

A análise documental deverá extrair um reflexo objectivo da fonte original, permitiu a localização, identificação, organização e avaliação das informações contidas no documento, além da contextualização dos factos em determinados momentos (Moreira, 2005).

A razão da escolha desta técnica de recolha de dados, está no facto de ser muito importante fazer uma apreciação dos documentos utilizados por uma instituição quando se realiza uma pesquisa, pois estes trazem à superfície o que não pode ser dito pelos participantes, por exemplo, as actas e/ou relatórios (Carmo & Ferreira, 2008).

Participantes do estudo

O estudo teve 12 participantes, discriminados da seguinte forma: 4 famílias, com as suas respectivas educandas, (4 alunas ou raparigas) que residem e se beneficiam da Escola Primária Completa de Muthita e 4 professores da mesma Escola. Para este estudo, a finalidade da entrevista é a recolha de informações num grupo de 12 participantes, escolhidos pelo critério de intenção e conveniência, por estes apresentarem características semelhantes referentes a temática abordada neste trabalho.

Técnica de análise e discussão dos resultados

Os dados foram analisados em função das categorias e subcategorias temáticas, tendo como técnica análise de conteúdo. Eles foram tratados de maneira a serem significativos (Bardin, 2011).

A análise de dados foi a actividade em que os proponentes do estudo trabalharam os dados de modo a organizar, dividir em unidades manipuláveis, sintetizar e procurar padrões,

descobrendo os aspectos importantes que devem ser apreendidos (Amado, 2017) e aprendidos por este e decidir o que poderá a posterior transmitir como resultados.

Para este estudo, a técnica de análise de conteúdo foi preferida pelo facto de ser uma técnica flexível e adaptável às estratégias e técnicas de recolha de dados, para o caso concreto do estudo, a entrevista semi-estruturada e a análise documental.

■ RESULTADOS E DISCUSSÃO

A apresentação e análise dos resultados das entrevistas submetidas (às famílias, aos professores e as educandas/alunas) e análise documental (Plano Curricular do Ensino Básico), tendo em conta as categorias temáticas do estudo segue a sequência apresentada a partir das categorias e subcategorias temáticas em função dos resultados obtidos.

Papel da família no processo de ensino e aprendizagem da rapariga

Referente à categoria “papel da família no processo de ensino e aprendizagem da rapariga”, dadas as respostas por parte dos nossos entrevistados, urge a necessidade de analisá-las em função do disposto nos seus depoimentos.

A família considera que: participa de várias solicitações da escola, como por exemplo reuniões e conselhos de escola; e aproveitam saber sobre a situação do processo de ensino e aprendizagem dos seus educandos; através da verificação diária das actividades feitas nos cadernos e resolução de exercícios no livro do aluno. Não esquecendo que todos devem contribuir com alguns exemplos do conhecimento da cultura local como por exemplos nome de alguns rios, montanhas, antepassados e outros. Diante do exposto acima pelas famílias, a definição de alguns conteúdos é feita através de propostas de elementos que se devem considerar no âmbito da leccionação dos conteúdos em determinadas áreas e situações por parte da escola.

No Plano Curricular do Ensino Básico encontram-se passagens que dizem que deve haver um envolvimento efectivo da comunidade no processo de ensino-aprendizagem “afigura-se ser de extrema importância o envolvimento efectivo da comunidade no processo de ensino-aprendizagem, pois só ela pode garantir o acesso e a retenção dos jovens na escola, em particular das raparigas” (INDE, 2003, p. 13).

Em conformidade com o que os professores avançaram nos seus depoimentos, a família tem um papel importante na formação dos seus filhos, na medida que avaliam o decurso das aulas, influenciam dando seu palpite sobre os modo de educação e contribuem em torno do que pretendem que seja o ano lectivo em termos de conteúdos para a formação. Em torno dos depoimentos avançados pelos professores, a família tem o papel de coordenar as

actividades escolares, através das contribuições que a mesma faz para a escola e buscar instrumentos para leccionação para a disciplina de educação moral e cívica.

Por unanimidade, os professores concordam que o conselho de escola é que representa a comunidade uma vez que, vela e zela por todos os assuntos que dizem respeito a escola. Como se pode constatar, as famílias dão o seu máximo para que as raparigas estudem e acompanham todo o processo de ensino e aprendizagem desta escola assim como em casa.

O mesmo Plano Curricular do Ensino Básico refere que o Papel dos Pais é “Sugerir, em conjunto com o professor e o director da escola, formas e actividades apropriadas para a melhoria do desempenho do seu educando e da escola no geral” (INDE, 2003, p. 48). Como se pode constatar, o Plano Curricular do Ensino Básico prevê esta problemática do trabalho ao fazer menção alguns aspectos referentes ao envolvimento efectivo da comunidade no processo de ensino e aprendizagem e isto vai em conformidade com o tema do trabalho, o papel da família no processo de ensino e aprendizagem da rapariga.

Para Andrade *et al* (1998) a família tem sido considerada como sendo o primeiro agente da socialização é o meio de presença onde ao longo do seu ciclo de vida, as pessoas exercem e cumprem funções e papéis reguladores de condutas e construtores de identidade. Muita das vezes, os pais só comparecem na escola quando são solicitados para alguma reunião no final do período ou para outro tipo de assunto, sendo as idas voluntárias à escola um pouco escassas.

As famílias dão o seu máximo para que as raparigas estudem e acompanham todo o processo de ensino e aprendizagem na escola assim como em casa, razão pela qual, a escola deve estar preparada e disponível para atender as necessidades da comunidade e encontrar meios para a conscientização da família sobre sua importância na actuação e colaboração no processo de desenvolvimento dos filhos e que, independentemente do nível de ensino, o acompanhamento e a participação da família tem que ser assíduo (Costa, Roncaglio e Souza, 2006).

A verificação diária das actividades feitas nos cadernos e no livro do aluno é a principal actividade que incide sobre as famílias como o papel primordial delas neste processo. As famílias coordenam com a escola nas contribuições com algumas ideias para os professores ensinarem os seus educandos, tendo em conta aos aspectos culturais próprios, como por exemplo, nome de alguns rios, montanhas, antepassados e outros. As famílias, têm também feito reclamações de alguns aspectos da escola e sugerem novos assuntos para os anos em curso e subsequentes, fazendo com que a escola seja dependente delas como comunidade ensinando às educandas aquilo que elas querem e sentem que serve nalgumas disciplinas.

Para Villela e Archangelo (2013) não há então, à priori, um agente, ou uma instituição, ou uma fonte ou ainda um meio ao qual se possa atribuir toda a responsabilidade pela

promoção da educação. Contudo, apesar da enorme variedade dos agentes e meios educativos, a família e a escola se destacam na tarefa educativa da criança.

Por isso que os autores Costa, Roncaglio e Souza (2006) dizem que a responsabilidade de educar não é exclusivamente da família nem da escola. Se a família actua de forma profunda e durante muito mais tempo, a escola tem condições especiais para influir sobre o educando, pela formação especializada de seus elementos. Nenhuma das duas pode substituir totalmente a outra. Torna-se necessário o entrosamento, contribuindo cada um com a sua experiência.

Para MEC (2008), a responsabilidade dos pais, da família, dos órgãos locais do poder e das instituições económicas e sociais a contribuírem para o sucesso da escolaridade obrigatória, promovendo a inscrição das crianças em idade escolar, apoiando-as nos estudos, evitando as desistências, particularmente antes de completarem as sete classes do ensino primário.

Características do processo de ensino e aprendizagem da rapariga

No que diz respeito às características do processo de ensino e aprendizagem da rapariga, importa referir que entrevistado afirmaram: o processo de ensino e aprendizagem é caracterizado pela leccionação de aulas, ensino e aprendizagem de leitura e escrita, resolução de exercícios e marcação de Trabalho Para Casa (TPC's) para que os alunos possam resolver em casa, mediante o acompanhamento dos pais e encarregados de educação.

Como se pode constatar, na visão das famílias, o professor é o responsável pelo processo de ensino e aprendizagem, tal é que, a maior parte da responsabilidade é dele, coadjuvado pelas famílias. Assim, urge a necessidade de dizer que a característica principal é esta de se ter o professor como o principal elemento neste processo de ensino e aprendizagem, uma vez que ele é que é o guia e está directamente ligado a sala de aula.

No que concerne à posição dos professores sobre as características do processo de ensino e aprendizagem: se centra nesta relação bilateral entre o aluno e o professor, uma vez que o aluno traz consigo conhecimentos de casa e o professor facilita esta percepção. O processo de ensino e aprendizagem tem se caracterizado por uma certa limitação por parte do professor, uma vez que este ao dar a aluna uma actividade para resolver em casa, esta não resolve e se supõe que os pais e/ou encarregados de educação não ajudam as raparigas a fazerem.

Ainda a respeito das características do processo de ensino e aprendizagem, apesar dos depoimentos anteriores deixarem relativamente receosos quanto à sua actividade como professores, estes preferem dizer que: as características do processo de ensino e aprendizagem incidem sobre o acompanhamento, a resolução de exercícios de aplicação para

verificar se o aluno percebeu ou não a matéria, na avaliação sistemática e parcial feita por via de questões de forma a ter resultados do processo no geral.

Quando entrevistadas as raparigas, sobre as características do processo de ensino e aprendizagem, afirmaram que aprendem na escola conteúdos como: ler e escrever, contar, higiene, respeitar os mais velhos, a direcção e os professores. Aprendem também viver em sociedade. De certa forma estes conteúdos arrolados só podem ser considerados, à medida em que aconteça o processo de ensino e aprendizagem.

O Plano Curricular do Ensino Básico diz que “os programas de ensino são instrumentos, que facilitam o trabalho do professor, ajudando e mostrando as possibilidades de abordagem integrada das diferentes unidades temáticas” (INDE, 2003, p. 26). O professor é o principal elemento no processo de ensino e aprendizagem, razão pela qual, o plano curricular do ensino básico passa a ser um instrumento que ajuda ao professor na realização das suas actividades.

As actividades realizadas pelo professor garantem esta materialização do processo de ensino e aprendizagem, neste contexto referenciando o caso da rapariga. O “desempenho do professor constitui um factor de relevo para o sucesso escolar” (INDE, 2003, p. 51), de acordo com o Plano Curricular do Ensino Básico.

Os materiais escolares como

o livro e o guia do professor, são outros factores de potenciação da integração. A abordagem integrada das diferentes matérias, versadas pelos livros, apoia consideravelmente o processo de ensino-aprendizagem na sala de aulas, isto é, a prática pedagógica (INDE, 2003, p. 26).

No processo de ensino e aprendizagem é imprescindível a existência de materiais disponíveis para ajudar o professor a realizar as suas actividades. A escola, de acordo com (Alves, 2003; Dias, 2008; e Picanso, 2012) é um conjunto de pessoas que proporciona aprendizagem, instrução, educação, experiência, conhecimento, saber e apreensão de valores, estas que as raparigas vão absorvendo nela. Ou a escola é um lugar privilegiado no qual um conjunto de actividades é desenvolvido de forma metódica, continuada e sistemática, correspondendo à formação inicial do indivíduo, dando a ele condições de se posicionar frente ao mundo que o cerca.

O processo de ensino e aprendizagem é caracterizado pela leccionação de aulas, ensino e aprendizagem de leitura e escrita, resolução de exercícios e marcação de TPC's para que os alunos possam resolver em casa, mediante o acompanhamento dos pais e ou encarregados de educação. O ensino deve renunciar a exercer uma influência directa sobre a aprendizagem dos alunos, a postular que deve limitar-se a pô-los em contacto com os

conteúdos de aprendizagem para que possam descobrir, inventar ou construir os significados correspondentes (Cool, 1994).

O processo de ensino faz interagir dois momentos indissociáveis: a transmissão e assimilação activa de conhecimentos e habilidades. Na transmissão o professor organiza os conteúdos e os torna didaticamente assimiláveis, provê as condições e os meios de aprendizagem, controla e avalia, entretanto, a transmissão supõe assimilação activa e autónoma dos conhecimentos e habilidades. O papel do professor é fundamental neste sentido por ter como principal motivação conduzir o aluno ao processo pedagógico considerado que este já traz um conjunto de saberes. Cabe ao professor a sensibilidade de utilizar, situações e saberes que emergem de experiências de interacção social, significação e resignificação, indo além do que foi prescrito (Libâneo, 2006, Roldão, 2009).

O professor, por meio do seu comportamento e atitudes dissemina no ambiente escolar saberes, valores, práticas e ideologias que não estão prescritos no currículo formal e que são ensinados de forma implícita, subjectiva e até mesmo subliminar. No âmbito destas ideias, os professores têm de ter um papel que passe por dominar o que ensina, mas também que saiba para que ensina e a quem ensina, ou seja, é importante que seja ele próprio o configurador do currículo. A escola tem que ser um lugar de decisão e os professores que nela trabalham devem ter a possibilidade de decidir e gerir o que ensinar, como ensinar, porquê e para quê ensinar e também fazer aprender, isto é, que não o percepcionemos apenas como um conjunto de matérias a ensinar em pacotes pré-fabricados de informação, ou mesmo como um conjunto de programas escolares muito estruturados que permitem obter destrezas desejadas, mas sim que o pensemos enquanto conjunto de intenções, meios e acções que permitem aos alunos participarem activamente na construção dos seus saberes e desenvolverem-se de forma positiva, (Libâneo, 2013).

Para (Castiano, 2005; Ibraimo & Machado, 2014) à organização escolar compete dar respostas cada vez mais flexíveis e variadas, numa sociedade que se mostra cada vez mais heterogénea e diversificada e, por isso mesmo, muito mais informada, apelativa e competitiva. É mais profunda, para ele a escola deve, então, dar resposta à realidade pluricultural que constitui a população escolar, pois só uma perspectiva dinâmica permite compreender de modo global a vida de uma dada comunidade na sua diversidade cultural, nas suas diferenças e na sua riqueza comum.

Azevedo (2011) diz que a aprendizagem é um fenómeno ou um método relacionado com o acto ou efeito de aprender. A aprendizagem estabelece ligações entre certos estímulos e respostas equivalentes, causando um aumento da adaptação de um ser vivo ao seu meio envolvente. Pois, não é apenas um processo de aquisição de conhecimentos, conteúdos ou

informações. As informações são importantes, mas precisam passar por um processamento muito complexo, a fim de se tornar, significativas para a vida das pessoas.

Relação entre a família e o processo de ensino e aprendizagem da rapariga

Em função dos depoimentos das famílias, pode-se afirmar que a relação entre a escola e a comunidade no âmbito da realização das suas actividades é boa, a escola junto a comunidade partilham ideias sobre o bom funcionamento da escola para a educação dos seus filhos e estas duas instituições têm o mesmo propósito na educação dos seus filhos, visto que, tudo que a escola faz envolve a comunidade e se entendem na realização das suas actividades.

De acordo com os depoimentos das famílias, eles comungam todos da ideia que a comunidade e a escola definem os conteúdos do currículo local através de encontros e auscultações do que é importante para a escola e para os alunos, encontros estes, ordinários do conselho de escola ou em encontros extraordinários em que os pais são solicitados para tecer alguns comentários sobre algumas matérias, encontros com os membros que compõem a escola, sobretudo os professores que ensinam em salas de aulas e a direcção. Pelos depoimentos das famílias, acredita-se que a relação entre a escola (direcção e professores) e a comunidade é boa.

Por parte dos professores, a relação entre a família e o processo de ensino e aprendizagem da rapariga é razoável porque muitas vezes reúnem no conselho de escola é o órgão máximo que garante esta relação entre a escola e a comunidade – órgão este, constituído por membros da comunidade, a direcção da escola e os professores; e nem todas decisões tomadas nestes fóruns são cumpridas pelos pais encarregados de educação e nem as alunas. Por exemplos: varias raparigas chegam na escola sem fazer TPC's porque quando são consultadas pelos professores dizem quando chegam em casa tem uma grande responsabilidade, "são responsáveis da casa: para cozinhar, organizar a casa, preparar os irmãos mais novos, o que outros irmãos delas mesmo sendo mais velho não fazem porque dizem que elas estão a ser preparadas para serem donas de casa" e isso acontece muitas das vezes com as raparigas que estão na 5ª; 6ª e 7ª classe.

Consoante os depoimentos dos professores, patentes no parágrafo anterior, todos eles, são unânimes em afirmar que há relação razoável porque para os rapazes e isso não acontece com muita frequência, apenas nas raparigas e outras muitas das vezes desistem nessas classes. Tendo em conta aos depoimentos avançados acima professores, algumas raparigas confirmaram esses assuntos e acrescentaram pior quando aparecem um homem na família lhes prometer noivado. E outras afirmaram que não suas famílias não acontece

isso de noivado, apenas excesso de tarefas de casa e dificulta conciliar com o processo de ensino e aprendizagem.

Para autores (Diogo, 1998; Luck, 2012; e Ussene, 2016), as escolas e famílias deverão, por consequência, trabalhar no sentido de um relacionamento recíproco, tendo em vista a produção de melhores contextos de aprendizagem para os jovens. Uma tal parceria requer transformações nos modos tradicionais de conceber a relação educativa e, neste sentido, será mais viável mudar as escolas do que mudar as famílias.

A escola precisa de relação de cooperação com a família, pois os professores precisam de conhecer as dinâmicas internas e o universo sociocultural vivenciados pelos alunos, para que possam respeitá-los, compreendê-los e tenham condições de intervirem na providência de um desenvolvimento. Precisam de relação de parcerias para poderem compartilhar com a família os aspectos da conduta do filho.

É assim que a actividade de gestão na escola deveria ser tomada pelo colectivo da escola, não apenas pelos professores, gestores e corpo técnico-pedagógico, mas sim, incluir os pais dos alunos e os respectivos alunos para garantir que a comunidade escolar tenha um papel importante na gestão da mesma. A família tem um papel muito importante, na medida em que garante, propõe e determina a importância de alguns conteúdos ou informações que versam sobre aspectos culturais que devem ser respeitados pelos professores, (Castro & Regattieri, 2010; Libâneo, 2013).

Formosinho (2005) sublinha que a natureza comunitária da escola implica um certo grau de participação dos interessados e afectados pela educação escolar, utentes, destinatários e beneficiários.

A relação entre a escola (direcção e professores) e a comunidade acaba sendo razoável devido aos factores acima mencionados. A família tem um papel importante pelo facto desta influenciar na educação dos seus filhos aproximando os conteúdos à realidade dos mesmos alunos, por via de, representação no conselho de escola onde podem discutir esses aspectos que os professores e as raparigas afirmaram. De modo que as raparigas tenham as mesmas oportunidades que os rapazes no processo de ensino e aprendizagem por parte dos seus encarregados nas suas casas.

No Plano Curricular do Ensino Básico encontram-se passagens que dizem que deve haver um envolvimento efectivo da comunidade no processo de ensino-aprendizagem, pois só ela pode garantir o acesso e a retenção dos jovens na escola, em particular das raparigas. E esta passagem não significa que se trate de transformar a escola num instrumento privilegiado para a preservação das culturas tradicionais, mas sim num espaço de interacção entre as culturas das comunidades e os novos paradigmas de cientificidade.

■ CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em jeito de conclusão, no que concerne a temática acima mencionado, importa dizer que as famílias têm um papel muito importante no processo de ensino e aprendizagem das suas educandas, uma vez que elas têm participado de várias solicitações feitas pela escola para a partir destas saberem da situação de aprendizagem das suas educandas.

A verificação diária das actividades feitas e resolução de exercícios nos cadernos e livros do aluno é a principal actividade que incide sobre as famílias como o papel primordial delas neste processo. As famílias coordenam com a escola nas contribuições com algumas ideias para os professores ensinarem os seus educandos, tendo em conta aos aspectos culturais próprios, como por exemplo, nome de alguns rios, montanhas, antepassados e outros. Elas, têm também feito reclamações de alguns aspectos da escola e sugerem novos assuntos para os anos em curso e subsequentes, fazendo com que a escola, seja dependente delas como comunidade, ensinando às educandas aquilo que elas querem e sentem que serve.

O processo de ensino e aprendizagem da rapariga tem sido ligeiramente despercebido por algumas famílias, ao dizerem que elas sabem muito pouco sobre o processo de ensino e aprendizagem na escola, embora tenham consciência de que as crianças aprendam por meio do que se escreve no caderno, que os professores estejam a dar aulas, a ensinarem para que os alunos aprendam a ler e escrever dando-lhes exercícios como TPC's para que os alunos resolvam em casa, mediante o acompanhamento dos pais e encarregados de educação.

O professor é o principal responsável pelo processo de ensino e aprendizagem, tal é que, a maior parte da responsabilidade é dele, coadjuvado pelas famílias na aprendizagem de conteúdos tais como ler e escrever, contar, higiene, respeitar aos mais velhos, a direcção e aos professores. Aprendem também viver em sociedade. De certa forma estes conteúdos arrolados só podem ser considerados, à medida em que aconteça o processo de ensino e aprendizagem. E os professores afirmam que as oportunidades que os rapazes tem de estudar em casa com os seus encarregados devem ser iguais com os que as raparigas tem em casa, visto que elas tem mais actividades em casa, em termos de responsabilidade maior que a dos rapazes, por isso algumas acabam desistindo das escolas ou mesmo tendo um aproveitamento fraco.

A relação entre a família e a escola no processo de ensino e aprendizagem no âmbito da realização das suas actividades é razoável, a escola junto a comunidade partilham ideias sobre o bom funcionamento da escola para a educação dos seus filhos e estas duas instituições têm mesmo propósito na educação dos seus filhos, visto que, tudo que a escola faz envolve a comunidade e se entendem na realização das suas actividades.

A comunidade e a escola definem os conteúdos do currículo local através de encontros e auscultações do que seja importante para a escola e para os alunos, encontros estes,

ordinários do conselho de escola e ou em encontros extraordinários em que os pais são solicitados para tecer alguns comentários sobre algumas matérias, encontros com os membros que compõem a escola.

A família tem um papel importante pelo facto desta, influenciar na educação dos seus filhos aproximando os conteúdos à realidade dos mesmos alunos, por via de, representação no conselho de escola ou alguns conteúdos ou informações que versam sobre aspectos culturais que devem ser ministrados pelos professores das disciplinas de educação moral e cívica da 6^a e 7^a classe.

Sugestões

- Algumas famílias que não percebem como ocorre o processo de ensino e aprendizagem sejam envolvidas nas actividades da escola, a partir de conhecimentos de vários conceitos e realidades dentro da sala de aulas.
- Algumas famílias só vão a escola quando estas forem solicitadas, porém sugere-se que as famílias frequentem a escola de forma regular, de modo a acompanharem todo o processo de ensino e aprendizagem sem equívocos.
- Algumas famílias devem diminuir o volume de trabalho ou responsabilidade que dão as raparigas em casa em detrimento dos rapazes, fazerem o acompanhamento das suas actividades escolares assim como fazem para os rapazes.

■ REFERÊNCIAS

Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa, Portugal: Universidade Aberta.

Alves, J. (2003). *Organização, Gestão e Projecto Educativo das Escolas*. (6.^a ed.). Porto, Portugal: Asa.

Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação* (3.^a ed.). Coimbra, Portugal: Imprensa Universitária.

Andrade, X. et al. (1998). *A mulher e a lei na África Austral, investigação e educação “Família em contexto de mudança em Moçambique”*, Maputo, Moçambique.

Azevedo, A. P. (2011). *A importância da leitura no processo de ensino e aprendizagem*. Palmas.

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.

Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologias de investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa, Portugal: Universidade Aberta.

- Castiano, J. (2005). *As transformações no sistema de educação em Moçambique*. Maputo, Moçambique: Instituto do Desenvolvimento da Educação.
- Castro, J. & Regattieri, M. (orgs.). (2010). *Interação Escola - Família: Subsídios para práticas escolares*. Brasília, Brasil: UNESCO, MEC.
- Cool, C. (1994). *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre, Brasil: Editora Electrónica.
- Costa, R.; Roncaglio, M. e Souza, R. (2006). *Momentos em psicologia escolar*. (2ª. ed.) Curitiba, Brasil: Juruá.
- Coutinho, C. (2011). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: Uma abordagem Temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga, Portugal: Universidade do Minho.
- Dias, A. (2008). Escola como espaço de socialização da cultura em direitos humanos. In: Zenaide, M. et al. *Direitos humanos: capacitação de educadores*. Fundamentos Culturais e educacionais da educação em direitos humanos. João Pessoa, Brasil: Editora Universitária da UFPB, 2008, v. 2, p. 157-161.
- Diogo, J. (1998). *Parceria Escola-Família: a caminho de uma educação participativa*, Porto, Portugal: Porto editora.
- Formosinho, J. (2005). *Centralização e descentralização na administração da escola de interesse público*. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado e F. I. Ferreira. *Administração da Educação: lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. (pp. 13-52). Lisboa, Portugal: ASA Editores.
- Ibraimo, N. M. & Machado J. (2014). *O conselho de escola como espaço de participação da comunidade*. Nampula, Moçambique: Universidade Católica de Moçambique.
- INDE/MINED (2003). *Plano curricular do Ensino Básico*. Maputo, Moçambique: INDE/MINED.
- Libâneo, J. (2013). *Organização e Gestão da Escola: Teoria e prática*. (6ª ed.). São Paulo, Brasil: Heccus.
- Libâneo, J. (2006). *Didáctica*. S. Paulo, Brasil: Cortez Editora.
- Luck, H. et al. (2012). *A escola participativa: O trabalho do gestor escolar* (10ª. ed.). Rio de Janeiro, Brasil: Vozes.
- Marques, J. (1976). *A Aula Como Processo; Um Programa de Auto-Ensino*, Porto Alegre, Brasil: Editora Globo.
- Ministério de Educação e Cultura (2008). *Regulamento geral do ensino básico*. Maputo, Moçambique: DINEG/MEC.
- Moreira, S. (2005). Análise documental como método e como técnica. In: Duarte, Jorge; Barros, Antonio (Org.). *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. São Paulo, Brasil: Atlas.
- Picanso, A. (2012). *A relação entre escola e família: as suas implicações no processo de ensino e aprendizagem*. Lisboa, Portugal: Escola superior de educação São João de Deus.

Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino - o saber e o agir do professor*. Porto, Portugal: Porto Editora.

Silva, G. (2007). *Educação e Género em Moçambique*. Porto, Portugal: Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto. <http://www.africanos.eu>

Sampieri, R., Collado, C. & Lucio, P. (2006). *Metodologia de Pesquisa* (3^a. ed.). São Paulo, Brasil: Mc GrawHill.

Ussene, L. (2016). *A percepção da comunidade distrital sobre a educação da rapariga rural em Moamba*. Curitiba-Paraná, Brasil: UFPR-ANPED.

Vilelas, J. (2009). *Investigação – O processo de construção de conhecimento*. Lisboa, Portugal: Sílabos, Lda.

Villela, F. & Archangelo, A. (2013). *Fundamentos da escola significativa*. (3.ed.). São Paulo, Brasil: Edições Loyola.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Flávio Aparecido de Almeida

Possui graduação em Psicologia pelo Centro Universitário Faminas(2015), graduação em Pedagogia pela Faculdade do Noroeste de Minas(2010), graduação em Filosofia pela Faculdade Entre Rios do Piauí(2015), graduação em História pela Universidade do Estado de Minas Gerais(2008), especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Candido Mendes(2013), especialização em Gestão de Processos Educativos: Supervisão e Inspeção Escolar pela Universidade do Estado de Minas Gerais(2009), especialização em Psicologia Comportamental e Cognitiva pela FAVENI-FACULDADE VENDA NOVA DO IMIGRANTE(2020), especialização em Ensino Religioso pela Faculdade do Noroeste de Minas(2010), especialização em História do Brasil pela Universidade Candido Mendes(2012), especialização em Psicologia Existencial Humanista e Fenomenológica pela FAVENI-FACULDADE VENDA NOVA DO IMIGRANTE(2020), especialização em Gestão Escolar (Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção) pela FAVENI-FACULDADE VENDA NOVA DO IMIGRANTE(2020), especialização em Psicologia Escolar e Educacional pela FAVENI-FACULDADE VENDA NOVA DO IMIGRANTE(2020), especialização em Neuropsicopedagogia pela Universidade Candido Mendes(2015), especialização em Educação Inclusiva, Especial e Políticas de Inclusão pela Universidade Candido Mendes(2012), especialização em Psicologia Social pela Faculdade Mantense dos Vales Gerais(2017), especialização em Gestão em Saúde Mental pela Universidade Candido Mendes(2012), especialização em Docência do Ensino Superior pela Universidade Candido Mendes(2016), especialização em Neuropsicologia pela Universidade Candido Mendes(2016), especialização em Ética e Filosofia Política pela Faculdade Mantense dos Vales Gerais(2017) e mestrado-profissionalizante em Ciências das Religiões pela Faculdade Unida de Vitória(2020). Atualmente é Psicólogo Clínico do Consultório de Psicologia, Psicólogo do Abrigo Institucional de Espera Feliz, Membro de comitê assessor do Núcleo de Pesquisa em Ensino e Tecnologia, Professor de Pós-Graduação do Instituto Superior de Educação Verde Norte, Membro de corpo editorial da Editora Científica Digital e Inspetor Escolar da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Espera Feliz - MG. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia Social. Atuando principalmente nos seguintes temas: Ciências das Religiões; Psicologia da Religião, Subjetividade; Experiência Religiosa, Coping religioso; Qualidade de vida, Religião, Cultura e Diversidade, Psicologia, Religião e Psicopatologia e Religião, Educação e Direitos Humanos.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2192204324890376>

Walmir Fernandes Pereira

Docente do Ensino Fundamental Anos Finais (Prefeitura Municipal de Paraíba do Sul) e do Ensino Médio (SEEDUC RJ). Faz parte do Corpo Docente das pós-graduações Lato Sensu (Especialização e MBA) da Faculdade UNILEYA, DF e da Universidade de Vassouras, RJ. Mestre em Tecnologias Emergentes em Educação pela Miami University of Science and Technology, MUST UNIVERSITY, Florida - Estados Unidos com diploma reconhecido no Brasil - Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Cidade de São Paulo (PPGE/UNICID). Tem Formação docente basada en la práctica para desarrollar habilidades del siglo XXI pela Pontificia Universidad Católica de Chile (UC Chile), formação em Saúde Mental e Atenção Psicossocial de Adolescentes e Jovens pela Fiocruz - Fundação Osvaldo Cruz Mato Grosso do Sul e Formação de Preceptores da Educação em Saúde - FORPRES pela Universidade Federal do Maranhão, UFMA. É Membro do Conselho Editorial das seguintes editoras: Científica Digital, Conhecimento Livre, Dialética, Amplia Editora, Pimenta Cultural, Arco Editores e Reflexão Acadêmica. É revisor (parecerista) de periódicos científicos e de Congressos Acadêmicos Nacionais e Internacionais.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8916022554187684>

Fernando da Silva Cardoso

Doutor em Direito - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, com período sanduíche no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, Portugal. Tese recebeu Menção Honrosa - área Direito - no Prêmio CAPES de Tese - Edição 2020. Mestre em Direitos Humanos - Universidade Federal de Pernambuco. Bacharel em Direito - Centro Universitário do Vale do Ipojuca. Professor Adjunto Nível I do Curso de Direito (Campus Arcoverde) e Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (Mestrado Profissional), ambos da Universidade de Pernambuco, e do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea (Mestrado e Doutorado), Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste. Coordenador Setorial de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação - UPE Campus Garanhuns. Líder do G-pense! - Grupo de Pesquisa sobre

Contemporaneidade, Subjetividades e Novas Epistemologias (UPE/CNPq). Pesquisador dos Grupos de Pesquisas sobre Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania (UFPE/CNPq), Gênero, Democracia e Direito (PUC-Rio/CNPq) e Narrativas Visuais (UFPE-CAA/CNPq). Membro e Integrante do Comitê Executivo da Red ALAS - Red de Académicos(as) Latinoamericanos en Género, Sexualidad y Derecho, Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos (Coordenador Seção Pernambuco), Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação em Direitos Humanos (NEPEDH-UFPE) e do Núcleo de Diversidade e Identidades Sociais (NDIS-UPE). Possui interesse e orienta estudos sobre: Direitos Humanos, Educação em Direitos Humanos, Gênero, Subjetividades, Epistemologia e Memória, em perspectiva interdisciplinar e empírica.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1087934915290279>

ÍNDICE REMISSIVO

A **Implementação das Directrizes:** 87, 88, 100

Agenda 2030: 12, 13, 14

Amartya Sen: 12, 24

Autismo: 27, 28, 30, 36, 103, 104, 105, 110, 113, 118

C

Condição de Agente da Mulher: 12

D

Desenvolvimento Sustentável: 12, 14, 25

Direitos: 138

Diversidade: 62, 83, 84, 85

E

Educação: 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 57, 59, 62, 63, 67, 71, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 84, 86, 101, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 113, 114, 116, 118, 119, 120, 136, 137, 138

Educação Inclusiva: 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 104, 105, 109, 118, 119, 120

Ensino: 138

Escola: 28, 32, 35, 36, 61, 63, 64, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 104, 107, 109, 111, 112, 113, 116, 117, 118, 119, 122, 123, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137

F

Família: 135, 136

Formação Continuada: 27

G

Gamificação: 104, 117, 119, 120

Gênero: 12, 56, 59, 62, 85

I

Igualdade de Gênero: 12

L

Liderança Feminina: 57, 58

Ludicidade: 104, 119

P

Pesquisa: 138

Preconceito: 62, 81, 84, 86

Processo de Bolonha: 89, 97, 101

Q

Química: 104, 105, 106, 107, 113, 114, 115, 116, 120



científica digital



VENDA PROIBIDA - ACESSO LIVRE - OPEN ACCESS

